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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

88 (1)

Сборник научных трудов

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 августа 2025 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2025. – Вып. 88. – Ч. 1. – 499 с.

Главный редактор:

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

Заместитель главного редактора:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

© Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (г. Симферополь), 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
кандидат филологических наук, ассистент кафедры иностранных и латинского языков Абдулжалилова Хадижат Исмаиловна
ФГБО ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и латинского языков Саламова Заира Магомедгаджиевна
ФГБО ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и латинского языков Азизханова Анжела Эмирсултановна
ФГБО ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала)

АКТИВИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Исследуются наиболее существенные, на взгляд авторов, проблемы, связанные с активизацией студентов, осваивающих программы современных медицинских вузов, осуществляемой при широком использовании возможностей, присущих современным цифровым технологиям, на учебных занятиях по дисциплине «Иностранный язык». Непосредственно перед этим рассматривается влияние глобализационных процессов на состояние системы высшего медицинского образования. Демонстрируется, что на текущем этапе её развития необходимым является формирование у будущих врачей системы иноязычных коммуникативных компетенций. Далее изучаются факторы, снижающие эффективность подобного рода деятельности. Предлагается методологический подход, реализация которого с большой вероятностью позволит свести к минимуму их негативное влияние. После этого говорится о формах организации деятельности субъектов образовательных отношений, источниках аутентичной языковой информации, аппаратных средствах и сетевых сервисах, соответствующих положениям этого подхода.
Ключевые слова: высшее медицинское образование, студент медицинского вуза, активизация студента медицинского вуза, иностранный язык в медицинском вузе, цифровые образовательные технологии.
Annotation. The article examines the most significant, in the authors opinion, problems related to the activation of students studying the modern medical universities programs, carried out with the opportunities inherent in modern digital technologies extensive use, in the classroom in the discipline «Foreign language». Immediately before this, the globalization processes impact on the state of the higher medical education system is considered. It is demonstrated that at the current stage of its development, it is necessary for future doctors to form the Foreign language communicative competencies system. Next, the factors that reduce the effectiveness of this activity type are studied. A methodological approach is proposed, the implementation of which is likely to minimize their negative impact. After that, it is said about the forms of the educational relations subjects activities organization, authentic language information sources, hardware and network services corresponding to this approach provisions.
Key words: higher medical education, medical university student, activation of a medical university student, a foreign language in a medical university, digital educational technologies.

Введение. По свидетельству Ж.А. Абалян [1], даже принимая во внимание наблюдаемую на протяжении десяти последних лет эскалацию международной напряжённости, мы не можем и не должны отрицать факта доминирования интеграционных процессов на современной международной арене. Их действие особенно хорошо заметно на примере двух взаимосвязанных тенденций в развитии человеческого общества (Рис. 1).

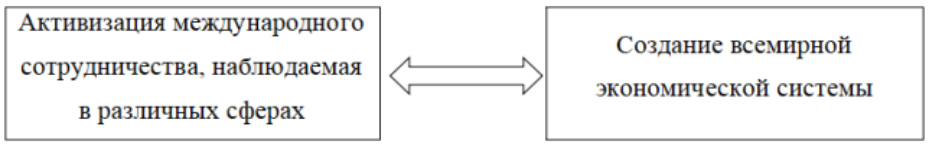


Рисунок 1. Тренды в развитии современного общества, свидетельствующие об углублении в нём процессов глобализации

Столь масштабные процессы, конечно, не могут не влиять на подготовку кадров для самых различных отраслей человеческой деятельности, реализуемую в том числе в условиях медицинских вузов. Сегодня, считают З.В. Курбанова, Х.З. Омарова и М.Г. Курбанисмаилова [6], будущим врачам необходимо освоить систему компетенций, позволяющих использовать в работе передовые зарубежные разработки, работать с необходимой информацией, представленной на иностранных языках.

Справедливым является замечание коллектива авторов, возглавляемого Э.А. Иманмагомдовой [3], относительно того, что спектр способов, которыми те или иные аспекты данной проблемы могут решаться в разных ОО соответствующего профиля, на сегодняшний день представляется довольно широким. Их выбор зависит от ряда факторов. Наиболее существенными из них, по мнению О.А. Мухаммедовой и её соавторов [4], являются:

– квалификация преподавателей;
– уровень начальной обученности студентов;
– состояние материально-технической базы вузов.

Такими педагогами, как А.И. Зудина [2], Е.Б. Кузнецова [5], Т.Н. Макарова [7], О.В. Флеров [8], отмечается, что при подобном плюрализме методик и технологий в большинстве современных медицинских вузов, работающих на территории нашей страны, уровень реализации иноязычной подготовки не вполне соответствует требованиям современного глобализированного общества. Одним из действенных путей выхода из такой ситуации, по мнению Э.А. Иманмагомдовой, Х.К. Гусейновой, А.Э. Азизхановой [3], может стать активизация студентов-медиков на учебных занятиях по данной дисциплине. В свою очередь, некоторые из числа наиболее значимых аспектов соответствующего процесса могут получить своё практическое воплощение через посредство современных цифровых технологий.

Изложение основного материала статьи. Такие современные авторы, как Ж.А. Абалян [1], О.А. Мухаммедова, А.М. Назарова, Дж.З. Джумаева, З. Гутлиева [4], выделяют ряд существенных недостатков подготовки современных студентов-медиков в области иностранного языка. По мнению Т.Н. Макаровой [7], практически все подобные дефициты в той или иной степени обуславливаются двумя взаимосвязанными негативными тенденциями (Рис. 2).

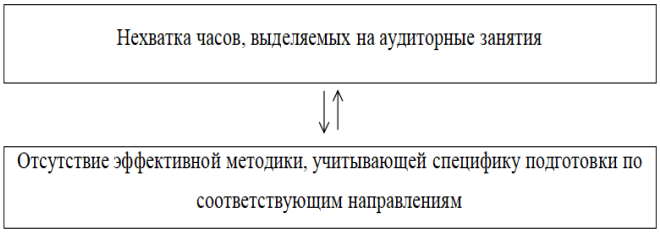


Рисунок 2. Тенденции, влияющие на негативные проявления в иноязычной подготовке будущих медиков отечественными вузами

Процесс решения этих проблем, справедливо полагают З.В. Курбанова, Х.З. Омарова, М.Г. Курбанисмаилова [6], ни в коем случае не должен быть направлен на ликвидацию каких-то конкретных следствий действия соответствующих трендов. Основными характеристиками, определяющим его эффективность, являются непрерывность и комплексность. Следовательно, в конечном итоге, компетенции, формируемые по ходу изучения академической дисциплины «Иностранный язык», должны превратиться в эффективный инструмент, применимый во время не только учебной, но и профессиональной деятельности будущего врача. Е.Б. Кузнецова [5] говорит о трёх его основных функциях в данном качестве (Рис. 3).

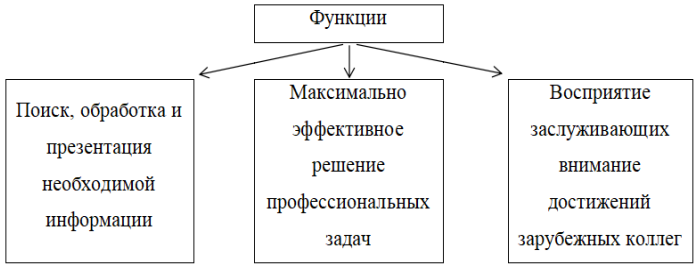


Рисунок 3. Функции системы иноязычных компетенций как эффективного инструмента учебной и профессиональной деятельности современного медика

При этом, утверждает О.В. Флеров [8], действенным средством развития таких компетенций могут стать инновационные, в т.ч. цифровые образовательные технологии. Их использование, добавляет А.И. Зудина [2], будет особенно эффективным при условии широкой реализации междисциплинарного подхода.

Согласно современным представлениям, изложенным в трудах Ж.А. Абалян [1], Э.А. Иманмагомдовой, Х.К. Гусейновой, А.Э. Азизхановой [3], Е.Б. Кузнецовой [5] и других авторов, междисциплинарность ни в коей мере не сводится к механическому объединению нескольких дисциплин, осваиваемых студентами профильного вуза. Её успешное осуществление предполагает реализацию на практике системного, комплексного понимания учебно-воспитательного процесса, а, значит, его направленность на формирование целостной картины мира учащихся. В свою очередь, достаточная выраженность данной характеристики образовательного процесса с высокой вероятностью позволит выпускникам эффективно применять компетенции, относящиеся к различным областям, по ходу решения практических задач в профессиональной и иных областях.

Следовательно, можно согласиться с А.И. Зудиной [2] в том, что широкое использование междисциплинарного подхода открывает перед отечественными медицинскими вузами определённые возможности для улучшения качественных характеристик реализуемой иноязычной подготовки. Его воплощение в повседневной образовательной практике базируется на на взаимопроникновении содержания разных учебных дисциплин и создании единого образовательного пространства. В данной связи мы вслед за О.А. Мухаммедовой, А.М. Назаровой, Дж.З. Джумаевой и З. Гутлиевой [4] можем говорить о пяти ключевых характеристиках междисциплинарного подхода к обучению ИЯ современного поколения студентов-медиков (Рис. 4).



Рисунок 4. Наиболее значимые характеристики междисциплинарного подхода к изучению иностранного языка студентами медицинского вуза

В свою очередь, эффективная реализация рассматриваемого методологического подхода при обучении иностранному языку студентов медицинского вуза связана с использованием специфических материалов. О.В. Флеров [8] относит к ним следующие:

– представленный на изучаемом языке материал (текстовый, аудиовизуальный), содержащий медицинскую терминологию;

– ситуации профессионального общения, моделирующие реальные;

– вербальные и невербальные средства коммуникации, предполагающие его широкое использование;

– сведения по географии, истории, культуре, особенностям функционирования системы здравоохранения в тех странах, жители которых считают изучаемый язык родным.

Современные авторы О.А. Мухаммедова, А.М. Назарова, Дж.З. Джумаева, З. Гутлиева [4], Т.Н. Макарова [7] отмечают, что ход и результаты формирования совокупности иноязычных знаний, умений и навыков могут быть оптимизированы, если такая деятельность реализуется в специально организованной информационно-образовательной среде. Это, в свою очередь, означает, по мнению З.В. Курбановой и её соавторов [6], необходимость более широкого использования цифровых технологий. Следовательно, в ходе обучения ИЯ применим ряд аппаратных средств и источников информации (Табл. 1).

Таблица 1

Аппаратное обеспечение и источники информации, применимые по ходу работы с современными студентами-медиками, реализуемой в рамках изучения академической дисциплины «Иностранный язык»

Аппаратные средства	Смартфоны
	Компьютеры
	Ноутбуки
	Планшеты
	Иные, находящиеся в собственности как образовательной организации, так и участников учебно-воспитательного процесса, устройства, обеспечивающие доступ к ресурсам локальной сети и Интернета
Источники информации	Написанные на изучаемом языке научные статьи и монографии
	Учебная и методическая литература на этом языке
	Материалы средств массовой информации, осуществляющих на нём постоянную деятельность

В свою очередь, с расширением инструментальной и источниковой базы связана необходимость обращения к возможностям инновационных форм организации деятельности субъектов образовательных отношений (Табл. 2).

Таблица 2

Формы организации деятельности будущих медиков при изучении иностранного языка в информационной среде современного вуза

Наименование	Характеристика
Подготовка рефератов, докладов, сообщений, научных статей, тезисов для участия в семинарах, вебинарах, конференциях на изучаемом языке.	Направлена на формирование у будущего врача умений и навыков, необходимых для эффективной трансляции собственных знаний, видения спорных вопросов слушателям на изучаемом языке. Подразумевает обращение к представленным на нём ресурсам виртуальных библиотек, лабораторий, новостных сайтов, видеохостингов, сервисов подкастов и др.
Удалённое интервью с преподавателем, учёным, опытным специалистом – носителем изучаемого языка.	Обеспечивает максимально возможное погружение учащихся в иноязычную среду, получение нативного произношения, а также повышение мотивации к освоению соответствующих знаний, умений и навыков за счёт понимания важности ИЯ как средства общения в профессиональной среде.
Самостоятельное чтение и конспектирование медицинской литературы, представленной на изучаемом языке.	Подразумевает широкий доступ студентов к словарями и справочным пособиям, преимущественно в онлайн-режиме. В случае выполнения данного условия позволяет сформировать у будущих медиков навыки эффективного использования аутентичной информации, представленной в различных форматах, включая её поиск, критическую оценку, переработку и последующую презентацию.
Работа с аутентичными аудиовизуальными материалами.	Представляет собой процесс, при котором используются материалы, созданные носителями языка и при этом не адаптированные для учебных целей (фильмы, эпизоды сериалов, телевизионные и радиопередачи, рекламные ролики). Использование такого рода материалов позволяет погружать учащихся в реалии страны изучаемого языка, особенности речевого и неречевого поведения её населения.

Использование этих организационных форм, по справедливому замечанию Т.Н. Макаровой [7], не может быть в полной мере успешными без реализации преимуществ некоторых сетевых сервисов (Табл. 3).

Таблица 3

Сетевые сервисы, подлежащие использованию в качестве средств активизации студентов-медиков на занятиях по иностранному языку

Сервис	Краткое описание	Дидактические функции
Блог-технология	Предоставляет учащимся, методистам и педагогическим работникам возможность для создания, редактирования и просмотра на изучаемом языке собственных, либо принадлежащих ОО (факультету, кафедре, курсу, группе) интернет-страниц в форме журналов или дневников.	Доступность для большинства субъектов педагогической деятельности, в т.ч. находящихся на значительном удалении от ОО и друг друга.
		Единоличные авторство и модерация иноязычной информации.
		Возможность использования материалов, представленных в различных форматах.
		Связанные с предыдущими свойствами потенции для повышения мотивации студентов к освоению ИЯ.
Вики-технология	Позволяет субъектам образовательных отношений, в т.ч. если они находятся на значительном удалении друг от друга, осуществлять деятельность, направленную на генерацию общего мультимедийного документа на изучаемом языке.	Возможность реализации групповой деятельности участников учебно-воспитательного процесса, направленной на создание единого контента в любом месте и в любое время.
		Создание организационно-педагогических условий для максимальной профессиональной ориентированности используемого иноязычного материала.
		Относительная простота использования, сокращающая порог вхождения.
		Возможность знакомства и редактирования информации, представленной не только в виде текста, но также в различных мультимедийных форматах.

Корректное применение представленных в Таблице 3 цифровых образовательных технологий на занятиях по иностранному языку со студентами-медиками с высокой вероятностью позволит добиться ряда важных образовательных результатов. О.А. Мухаммедова, А.М. Назарова, Дж.З. Джумаева и З. Гутлиева [4] относят к ним повышение интерактивности учебно-воспитательного процесса, побуждение обучаемых к более активному участию в различных формах творческой деятельности, стимулирование мотивации студентов к освоению иностранного языка, а также связанную с ней интенсификацию их познавательной деятельности.

Выводы. Завершая рассмотрение существующих на текущем этапе развития системы высшего медицинского образования в нашей стране возможностей для активизации студентов медицинских вузов с использованием цифровых технологий в процессе преподавания иностранных языков, следует, прежде всего, выявить причину возникновения проблем

в соответствующей области. Проведённое исследование позволило определить её следующим образом: совокупное действие дефицита временных ресурсов с одной стороны, фактического отсутствия методики, учитывающей специфику подготовки будущих врачей – с другой.

Действенным средством преодоления негативного действия этих тенденций могу стать инновационные, в т.ч. цифровые технологии. Их широкое использование будет обладать достаточной эффективностью в случае обращения к междисциплинарному подходу.

Его эффективная реализация при обучении иностранному языку студентов медицинского вуза связана с использованием специфических материалов и современных аппаратных средств. В свою очередь, такое расширение инструментальной и источниковой базы обуславливает необходимость обращения к возможностям инновационных форм организации деятельности субъектов образовательных отношений, а также современным Интернет-технологиям. Примерами этих технологий являются блог и вики-технология.

Литература:

1. Абалян, Ж.А. Некоторые методические аспекты работы с профессионально ориентированным текстом в процессе изучения иностранного языка в вузе / Ж.А. Абалян // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 8-10
2. Зудина, А.И. Лингвострановедческий аспект профессиональной подготовки специалистов в сфере туризма в процессе изучения иностранного языка / А.И. Зудина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 151-154
3. Иманмагомдова, Э.А. Теоретические подходы активизации студентов-медиков на занятиях по иностранному языку / Э.А. Иманмагомдова, Х.К. Гусейнова, А.Э. Азизханова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 154-158
4. Инновационные методы обучения иностранных языков студентам медикам / О.А. Мухаммедова, А.М. Назарова, Дж.З. Джумаева, З. Гутлиева // Всемирный учёный. – 2024. – Т. 1. – № 21. – С. 48-55
5. Кузнецова, Е.Б. Планирование предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку студентов-медиков / Е.Б. Кузнецова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 8-1. – С. 102-106
6. Курбанова, З.В. Особенности применения активных методов обучения в условиях медицинского вуза / З.В. Курбанова, Х.З. Омарова, М.Г. Курбанисмаилова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 86-88
7. Макарова, Т.Н. Некоторые аспекты специфики обучения иностранному языку в медицинском вузе / Т.Н. Макарова // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. – 2023. – № 2(6). – С. 49-56
8. Флеров, О.В. Особенности и условия реализации избыточности учебной информации в обучении студентов нелингвистического профиля иностранному языку / О.В. Флеров // Современное образование. – 2022. – № 3. – С. 9-20

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Абоимова Ирина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Степанцова Екатерина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

О РАЗРАБОТКЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОТКРЫТЫХ ПРОСТРАНСТВ ВУЗОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается важный вопрос организации открытых пространств вузов (кампусов). Большое внимание уделяется методологии дизайн-проектирования кампусов, как основе целостного процесса профессионального творчества в области дизайнерской деятельности. Авторы ответственно походят к определению предмета исследования, подробно рассматривают понятие «открытого пространства» вуза. Отмечается важная роль открытых пространств вуза в формировании универсальных компетенций студентов, социализации личности, развитии взаимодействия на всех уровнях, что является важным элементом высшего образования. Кроме того, указывается значение кампусов для интеграции университетов в городскую среду, что способствует укреплению связей между университетским и широким общественным сообществом. Дизайн-проектирование современного научно-образовательного кампуса - процесс, требующий интеграции различных принципов и подходов для создания комфортной, функциональной и устойчивой среды. На основе интеграции и экстраполяции образовательных и архитектурных походов авторы продуманно формулируют концептуальную основу и принципы дизайн-проектирования открытых пространств вуза. Основные компоненты методологической основы дизайн-проектирования включают концептуально-программную основу, архитектурно-планировочные принципы, социальную инфраструктуру. В статье рассматриваются современные тенденции в образовании, которые требуют интеграции передовых технологий в дизайн-проектирование университетских пространств. Авторы делают вывод о том, что технологически продвинутая образовательная среда, эстетически и экологически оформленная подготавливает студентов к современным профессиональным вызовам.

Ключевые слова: дизайн-образование, дизайн-проектирование, открытые пространства вузов, методология, концепция, принципы.

Annotation. This article examines the important issue of organizing open spaces of universities (campuses). Much attention is paid to the methodology of campus design as the basis for a holistic process of professional creativity in the field of design activity. The authors responsibly approach the definition of the subject of the study, and examine in detail the concept of "open space" of the university. The important role of open spaces of the university in the formation of universal competencies of students, socialization of the individual, development of interaction at all levels, which is an important element of higher education, is noted. In addition, the importance of campuses for the integration of universities into the urban environment is indicated, which helps to strengthen the ties between the university and the wider public community. Design engineering of a modern scientific and educational campus is a process that requires the integration of various principles and approaches to create a comfortable, functional and sustainable environment. Based on the integration and extrapolation of educational and architectural approaches, the authors thoughtfully formulate a conceptual framework and principles for the design of open spaces of a university. The main components of the methodological basis of design engineering include a conceptual and programmatic basis, architectural and planning principles, and social infrastructure. The article examines current trends in education that require the integration of advanced technologies into the

design of university spaces. The authors conclude that technologically advanced educational environments, aesthetically and environmentally designed, prepare students for modern professional challenges.
Key words: design education, design planning, open spaces of universities, methodology, concept, principles.

Введение. Анализ мировых тенденций развития образования и науки подчеркивает, что современный университет превращается в гораздо более сложный организм, чем просто место передачи знаний. Сегодня ведущие университеты являются не только центрами образования, но и важными факторами экономического роста, культурной и социальной жизни региона. Интеграция исследовательской и образовательной деятельности в рамках университетских комплексов (кампусов) становится ключевым фактором для обеспечения конкурентных преимуществ и создания новых кадровых ресурсов для различных инновационных отраслей экономики. Рассматривая развитие методов обучения в вузе, важно также учитывать, что новые технологии требуют соответствующих помещений и архитектурных форм для эффективного функционирования.

Интеграция университетов в городскую среду способствует укреплению связей между университетским и широким общественным сообществом, а также обогащает городскую жизнь культурными и образовательными событиями. Это включает в себя адаптацию дизайна к окружающей застройке, создание открытых пространств, которые гармонично вписываются в городскую среду и предоставляют возможности для общения и взаимодействия.

По мнению исследователя В.В. Голубева, дизайн-проектирование – это целостный процесс профессионального творчества в области дизайнерской деятельности, направленный на исследование, формирование и практическую разработку проектных концепций при решении задач функционального, технического, художественного и композиционного формирования систем различной качественной природы, степени сложности и социокультурной принадлежности и значения [2].

В научных работах В.Т. Шимко отмечается, что дизайн-проектирование – это сочетание в целостной структуре и гармоничной форме всех социально необходимых свойств проектируемого объекта. Основными рабочими категориями дизайнерского (художественного) проектирования являются образ, функция, морфология, технологическая форма, эстетическая ценность. Предметом дизайна является структура, функциональные связи и эстетические свойства рассматриваемой среды в целом и продуктов как ее элементов [5].

Общественные пространства университета играют важную роль в формировании универсальных компетенций, социализации личности, развитии взаимодействия на всех уровнях и, в целом, являются важным элементом высшего образования. Наличие общественных пространств также стимулирует академическую продуктивность, поскольку способствует обмену идеями и коллаборации между различными членами университетского сообщества.

Слово «кампус» происходит от латинского (что означает «поле» или «открытое пространство»), впервые территория Принстонского университета была названа кампусом в XVIII веке. Термин «кампус» относится к территории, на которой расположены здания университета или колледжа.

По словам М.В. Пучкова [7] кампус – это комплекс, содержащий объекты и помещения для обучения, исследований, экспериментов, производства, коммуникации, отдыха и проживания на одной изолированной территории, принадлежащей одной организации, где все объекты комплекса доступны в основном для пешеходов.

Общественные пространства в университетских кампусах можно разделить на: закрытые и открытые, которые представляют собой концептуальную классификацию областей внутри университетского комплекса, отличающихся по степени доступности и функциональному назначению.

Закрытые общественные пространства кампуса представляют собой области, ограниченные по доступу и предназначенные для определенных групп пользователей, таких как студенты, преподаватели или административный персонал. Эти пространства могут включать в себя учебные аудитории, библиотеки, научные лаборатории, офисы администрации и другие зоны, предназначенные для обучения, научных исследований и управленческих функций. Закрытые пространства обеспечивают конфиденциальность, безопасность и контролируемую среду для осуществления академической и административной деятельности, а также для обеспечения специализированных услуг и ресурсов.

Открытые общественные пространства кампуса характеризуются доступностью для широкого круга пользователей, включая студентов, преподавателей, персонал и членов общественности. Они могут включать в себя главные аллеи, парки, скверы, амфитеатры и другие общественные зоны, которые ориентированы на стимулирование социальной активности, обмена знаниями и создания благоприятной атмосферы для обучения и культурного развития.

Изложение основного материала статьи. Исследование принципов дизайна открытых пространств вузов направлено на разработку концепций, способствующих оптимизации учебной среды. Принципы дизайна открытых пространств вузов должны учитывать потребность в гибкости и адаптивности, то есть изменения в образовательной среде, технологическом прогрессе, ожиданиях и потребностях студентов и преподавателей. Это означает создание пространств, которые могут легко переосмысливаться и приспосабливаться к меняющимся потребностям общества. Несмотря на это, проблема разработки принципов дизайна открытых пространств вузов представляет собой многогранный и эволюционирующий аспект архитектурной практики, который по-прежнему требует дальнейших исследований и изучения. Существует потребность в более глубоком анализе современных тенденций в дизайне открытых пространств вузов, а также использование инновационных подходов и технологий.

Проектирование современного научно-образовательного кампуса – это сложный многофакторный процесс, направленный на создание среды, то есть такого открытого пространства вуза, которое способствует обучению, исследованиям и социальному взаимодействию. В эпоху быстрого технологического прогресса и глобальных экологических вызовов, подходы к планированию и строительству университетских кампусов требуют инновационных решений, обеспечивающих устойчивость, функциональность и комфорт.

При дизайн-проектировании новых или реконструкции существующих открытых общественных пространств соблюдение оптимальных условий позволит создать подходящие места для долгосрочного и краткосрочного отдыха, также это будет способствовать развитию различных форм социальной активности, «оживлению» города и улучшению качества образовательной среды. Избегая негативных факторов, повышая функциональную значимость, учитывая характер окружающей застройки, контролируя тип и количество посетителей и определяя назначение территории, можно создать максимально благоприятную среду и повысить эффективность учебного процесса. Это приводит к улучшению качества окружающей среды в пространственном и социальном аспектах.

Основной целью дизайн-проектирования кампуса является создание пространства, которое будет поддерживать академическое и исследовательское превосходство, стимулировать междисциплинарное сотрудничество и способствовать личностному развитию студентов и сотрудников [3]. Для достижения этой цели необходимо учитывать множество факторов: от концептуальных основ и архитектурных принципов до социальной инфраструктуры и экологических решений.

Дизайн-проектирование современного научно-образовательного кампуса – процесс, требующий интеграции различных принципов и подходов для создания комфортной, функциональной и устойчивой среды. Основные компоненты методологической основы дизайн-проектирования включают концептуально-программную основу, архитектурно-планировочные принципы, социальную инфраструктуру, общественные пространства, а также экологические и устойчивые решения [6].

Концептуально-программная основа – ключевой элемент дизайна современного научно-образовательного кампуса:

– определяет миссию, основную цель и философию университета;
– отражает его ценности и приоритеты;
– оценивает программы обучения, учебные планы и учебные помещения, аудитории и библиотеки;
– выявляет социальную инфраструктуру, включающую жилье, столовые, спортивные и культурные объекты.

В концептуально-программной основе, необходима интеграция образовательных, архитектурных и дизайнерских целей, принципов и подходов к организации дизайн-проектирования открытого пространства вуза. Кроме того, должен быть представлен поэтапный план реализации дизайн-проекта, имеющего цели краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные; должны быть определены их приоритеты; дана оценка бюджетов и источников финансирования. Очень важный компонент концептуально-программной основы – это формирование уникального облика и атмосферы кампуса, способствующих его привлекательности и коммуникации с потенциальными студентами, исследователями и партнерами.

Открытые пространства вуза – преимущественно незастроенные озелененные и благоустроенные территории, используемые для различных видов деятельности под открытым небом. Они разделяются на академическую, культурную, социальную и рекреационную зоны.

Основные зоны закрытых и отрытых пространств могут нести одинаковые функции (обучение, воспитание, социализация) и реализуют свой процесс. Проектирование открытых пространств университетов должно учитывать психолого-педагогические аспекты, которые играют ключевую роль в создании образовательной среды.

Исследования показывают, что физическая среда оказывает значительное влияние на когнитивные функции, такие как внимание, память и мышление. Эмоциональное благополучие студентов напрямую связано с характеристиками окружающей среды. Пространства, которые вызывают чувство комфорта и безопасности, помогают снизить уровень стресса и тревожности. Это включает создание зон для отдыха, использование теплых оттенков цвета в дизайне, а также интеграцию природных элементов.

Эффективное образовательное пространство должно включать зоны, предназначенные для различных видов учебной деятельности. Это могут быть тихие зоны для индивидуальной работы, где студенты могут сосредоточиться на своих заданиях, и просторные, гибкие зоны для групповой работы и обсуждений. Многофункциональные пространства, которые легко трансформируются под разные нужды, способствуют развитию навыков сотрудничества и командной работы.

Социальное взаимодействие играет важную роль в образовательном процессе. Пространства, способствующие неформальному общению, позволяют студентам обмениваться идеями и опытом, что обогащает учебный процесс. Это могут быть открытые зоны с удобной мебелью, кафе и внутренний двор. В таких местах студенты могут проводить время вместе вне учебных занятий, что способствует развитию социокультурных навыков и укреплению межличностных связей.

Создание комфортных и привлекательных зон для встреч и общения способствует установлению и укреплению социальных связей. Это может включать создание центральных площадей, студенческих центров и общих зон отдыха, где студенты могут взаимодействовать в неформальной обстановке. Чувство принадлежности к сообществу положительно влияет на мотивацию, удовлетворенность и удержание студентов. Современные образовательные процессы все больше ориентируются на междисциплинарный подход, требующий активного взаимодействия представителей различных факультетов и специальностей.

Дизайн-проектирование должно включать создание пространств, предназначенных для деятельности студенческих организаций и проведения различных мероприятий. Это могут быть: специально оборудованные пространства для собраний студенческих клубов и ассоциаций; места для презентаций, выставок и демонстрации результатов студенческих проектов и исследований.

Современные образовательные пространства должны быть оснащены передовой технологической инфраструктурой, которая поддерживает различные формы взаимодействия. Это включает: высокоскоростной интернет, доступный во всех открытых зонах для обеспечения непрерывного доступа к образовательным ресурсам и коммуникациям; интерактивные панели и оборудование для проведения совместных занятий.

Технология организации образовательного процесса в вузе определяет цели, задачи, содержание и временную структуру. В настоящее время используется несколько основных технологий обучения, включая проектную технологию, кейс-метод, технологию проблемного обучения, игровую технологию, модульную технологию, технологию семинаров, технологию дифференциации уровней и дистанционную технологию. Все эти технологии предъявляют особые требования к образовательному пространству и являются факторами, непосредственно влияющими на его организацию [1].

Современные тенденции в образовании требуют интеграции передовых технологий в проектирование университетских пространств. Инновационные технологии и цифровизация играют ключевую роль в создании функциональных, эффективных и гибких образовательных сред.

Доступ к цифровым ресурсам и интерактивным инструментам является неотъемлемой частью современного образовательного процесса: обеспечение доступа к широкому спектру цифровых учебных материалов, научных статей и электронных книг через университетские сети; внедрение платформ для онлайн-обучения и взаимодействия, таких как виртуальные классы, доски обсуждений и системы управления обучением (LMS); разработка и внедрение мобильных приложений, которые помогают студентам и преподавателям управлять своим учебным процессом, расписанием, доступом к ресурсам и коммуникацией [4].

В основу архитектурных принципов дизайн-проектирования открытых пространств вуза ложатся следующие положения:

– гибкость архитектурного решения кампуса, возможность трансформации, способность адаптироваться к новым социальным, техническим и другим требованиям;
– создание открытых пространств как многофункциональных архитектурных и градостроительных объектов, интеграция инфраструктуры кампуса с городской средой;
– создание пространств, обеспечивающих индивидуальную и коллективную деятельность для комфортного времяпрепровождения, общения и работы групп разной численности и состава;
– архитектурная среда создается с учетом эстетических задач, направленных на создание уникальной атмосферы образовательного и научного сообщества, художественного облика университета и формирование его фирменного стиля.

Выводы. Дизайн-проектирование открытых пространств вуза экстраполирует и интегрирует образовательные и архитектурные подходы к формулированию принципов организации дизайн-проектирования:

– физическая архитектурная среда должна объединяться с информационной и виртуальной средой, образуя научно-образовательное пространство;

– расположение объектов и зон (учебных, рабочих, рекреационных) должно быть всем доступно с хорошим пешеходным и другим сообщением;

– новое пространство гармонично вписывается в историческое здание и среду, то есть гармонично интегрирует, не теряя взаимное архитектурное выражение (подбор материалов для мощения, наличие беседок, ландшафтного дизайна);

– обеспечение возможности быстрой модификации пространств для различных видов образовательной и исследовательской деятельности: лекции, семинары, занятия, групповые проекты; использование мобильной мебели, модульных конструкций, трансформируемого оборудования;

– создание качественной эстетической среды, продуманного и уникального имиджа.

Технологически продвинутая образовательная среда, эстетически и экологически оформленная подготавливает студентов к современным профессиональным вызовам и формирует у них навыки, необходимые для успешной карьеры в условиях быстроменяющегося мира.

Итак, общественные пространства в университетах играют важную роль в формировании среды, способствуют социальной взаимосвязи и обмену знаниями. Для студентов такие пространства представляют собой не только место для обучения, но и для социального взаимодействия, что способствует развитию их общественных и коммуникативных навыков. Для преподавателей общественные пространства могут представлять собой место для проведения академических и научных дискуссий, а также способствовать созданию инновационных учебных методик. Для горожан общественные пространства университета могут стать центром культурных событий и образовательных программ, что способствует укреплению связей между университетским кампусом и обществом.

Литература:

1. Белова, И.Л. Эффективность применения инновационных технологий в профессиональной подготовке будущих дизайнеров / И.Л. Белова, Н.В. Быстрова, Е.Н. Гурьянчева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 41-44

2. Голубев, В.В. Гуманизации и концептуализация дизайн-образования как важная методологическая установка его совершенствования / В.В. Голубев // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 18-19 окт. 2018г. / редкол.: О.А. Воробьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2018. – 506 с.

3. Гуляр, Н.В. Реализация STEAM-обучения с помощью дизайн-проектирования на конференции молодых исследователей с международным участием, Москва, 19 апреля 2023 года / Н.В. Гуляр. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 85-92

4. Катушенко, О.А. Образовательная симуляция как инструмент проектирования персональной образовательной среды будущих педагогов / О.А. Катушенко, Р.У. Арифулина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13, № 1(50).

5. Попов, А.В. Архитектура вузов (история, современное состояние, особенности проектирования) / А.В. Попов. – Москва: ООО «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2024. – 492 с.

6. Попов, А.В. Концепция архитектурного формирования кампусов вузов в России: диссертация на соискание ученой степени доктора архитектуры / А.В. Попов – Нижний Новгород, 2022. – 622 с.

7. Пучков, М.В. Университетский кампус: взаимосвязи образовательных технологий и моделей формирования архитектурного пространства / М.В. Пучков // Университетское управление: практика и анализ. – 2021. – Т. 25, № 4. – С. 109-119

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Аетдинова Расуля Рифкатовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

ПОВЫШЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНЖЕНЕРНЫХ ШКОЛ

Аннотация. Статья посвящена анализу научной литературы по совершенствованию процесса подготовки преподавателей технических дисциплин. Направленность системы образования на реализацию принципа вариативности привела к тому, что исследователи разрабатывают авторские модели подготовки преподавателей инженерных школ для осуществления профессиональной деятельности. Все модели строятся на компетентностном подходе, важнейшие компетенции при этом нацелены на повышение методической грамотности педагогов. В статье проанализированы положения крупных исследователей, предлагающих собственные модели повышения квалификации преподавателей. Цель исследования – раскрыть важность повышения методической компетентности преподавателей инженерных школ. Общеметодологической основой исследования являются положения о единстве теории и практики, взаимосвязи и взаимодействии традиционного и инновационного. В рамках проведенного исследования были применены аналитические и сравнительно-сопоставительные методы. Предложены этапы повышения методической компетентности преподавателей инженерных школ, на основе которых можно разрабатывать курсы переподготовки или повышения квалификации. Результаты исследования могут быть использованы в организации работы по повышению методической компетентности педагогов.

Ключевые слова: методическая компетентность, инженерные школы, профессиональная подготовка, повышение квалификации, технические специальности, компетентностный подход.

Annotation. The article is devoted to the analysis of scientific literature on improving the process of training teachers of technical disciplines. The orientation of the education system towards the implementation of the principle of variability has led to the fact that researchers are developing author's models for training teachers of engineering schools to carry out professional activities. All models are based on a competence-based approach, while the most important competencies are aimed at improving the methodological literacy of teachers. The article analyzes the positions of major researchers who offer their own models of teacher training. The purpose of the study is to reveal the importance of improving the methodological competence of teachers of engineering schools. The general methodological basis of the research is the provisions on the unity of theory and practice, the relationship and interaction of traditional and innovative. The work uses content analysis and the method of system analysis. The author has proposed periods for improving the methodological competence of teachers of engineering schools, on the basis of which it is possible to develop retraining or advanced training courses. The results of the study can be used in the organization of work to improve the methodological competence of teachers.

Key words: methodological competence, engineering schools, vocational training, advanced training, technical specialties, competence approach.

Введение. На данном этапе развития образовательной системы, учитывая все модернизационные процессы, происходящие в обществе, компетентность преподавателей играет ключевую роль в образовательном процессе. Особенно важна методическая компетентность педагогов, работающих в инженерных школах, занимающихся подготовкой высококвалифицированных специалистов в данной области. В исследовании поставлена цель провести комплексную оценку проблемы повышения методической компетентности преподавателей инженерных школ, разработать теоретические и практические положения, направленные на совершенствование профессиональной подготовки преподавателей. Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные рекомендации имеют прикладное значение и могут использоваться при повышении методической компетентности преподавателей инженерных школ, а так как рекомендации носят универсальный характер, то они могут применяться в любой образовательной организации, занимающейся подготовкой будущих инженеров.

Изложение основного материала статьи. Активная трансформация в области образования Российской Федерации, которая наметилась в последние десятилетия, привела к тому, что на первый план вышел принцип вариативности, подразумевающий построение моделей обучения на основе государственных стандартов с учетом потребностей региона и самой образовательной организации. В области инженерной подготовки также наметились существенные изменения, касающиеся пересмотра формируемых компетенций. Теперь важно не только заложить в обучающихся предметные знания, но и способствовать становлению личностных качеств, формированию ценностных установок и прочее. И здесь на первый план выходит личность преподавателя, значимость педагога резко возрастает. Повышение качества подготовки специалистов неразрывно связано с методической компетентностью преподавателей технических направлений.

Вариативность системы профессионального образования приводит к тому, что сегодня разрабатываются и реализуются разнообразные модели подготовки преподавателей инженерных дисциплин. Все эти модели объединяет одно – они строятся на базе компетентностного подхода. Свои варианты моделей подготовки преподавателей инженерных школ предлагали многие исследователи, среди которых И.А. Алехин, Д.П. Данилаев, В.В. Кондратьев, Ф.Т. Шагеева и другие [2, 3, 4, 9]. Рассмотрим основные положения их исследований.

Ф.Т. Шагеева, Е.С. Мищенко, Н.Г. Чернышов предлагают новый подход к педагогической подготовке преподавателей инженерных дисциплин. Исследователи констатируют тот факт, что современный преподаватель должен обладать не только профессиональными знаниями, но и у него должны быть сформирован комплекс «мягких навыков» (soft skills), таких как «адаптивные способности, способности критического анализа и творческого мышления, этическая компетентность, навыки межкультурного общения, психологическая устойчивость в условиях стрессовых факторов современной окружающей среды, навыки маркетинга и управления, умение общаться в социальных сетях и использование их в профессиональной деятельности, грамотность в области информационно-коммуникационных технологий, а также знание бухгалтерского учёта, способов привлечения средств и финансов, способность писать статьи, готовить учебные материалы, руководства и отчёты мирового уровня» [9]. В новой образовательной модели (проект ENTER) Ф.Т. Шагеева и другие выстраивают иерархию формируемых у педагога компетенций, на первый план выдвигая «навыки выбора оптимальных стратегий и методов обучения, умение использовать как традиционные, так и инновационные средства, понимание путей техносферного развития, тенденций и вызовов инженерного образования» [9], то есть навыки, входящие в методическую компетентность. Рассматривать саму модель мы не будем, так как это не входит в интересы данного исследования. Здесь нас интересует тот факт, что все исследователи так или иначе в качестве базовой компетенции выделяют именно методическую, хотя не всегда ее обозначают именно этим термином.

Д.П. Данилаев подчеркивает, что на сегодняшний день активно развивается область образования, связанная с технологиями, поэтому при построении образовательной модели необходимо опираться на цифровую экономику и цифровую грамотность. На государственном уровне поставлена задача организации непрерывного обновления профессиональных компетенций на основе принципов непрерывного обучения. В связи с этим необходимо приложить особые усилия, формируя цифровую компетентность педагогов. Анализируя особенности подготовки преподавателей технических дисциплин, Д.П. Данилаев приходит к выводу, что ключевым методологическим принципом «функционирования и развития системы профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации преподавателей» является «принцип соответствия изменениям в науке, технике, технологиях» [3].

На современном этапе профессиональной подготовки будущих инженеров наметилась тенденция к транспрофессионализму компетенций специалистов. Развивать эти компетенции у будущих инженеров возможно только принципиально изменив подготовку педагогического состава, который должен транслировать новые парадигмы обучения: «Предметом исследования в этом случае оказывается структурирование – установление междисциплинарных и надпрофессиональных связей для организации и реализации профессионально-педагогической подготовки учителей технологии» [3]. Достичь этого возможно с помощью интеграции таких областей знания, как технические, психолого-педагогические и методические. Формирование совокупности компетенций, входящих в эти области и становится залогом осуществления успешной педагогической деятельности. Нельзя забывать и о цифровых компетенциях и индивидуальном подходе, которые постоянно дополняются новыми положениями и требуют обновления знаний и навыков преподавателя. Формирование модели компетенций преподавателя технических дисциплин, по Д.П. Данилаеву, должно осуществляться с учетом динамики обновления целей его деятельности и с ориентацией на критерии оценки компетенций педагогов технологического образования, принятые в мировых образовательных системах.

И.А. Алёхин, рассматривая интегративно-фундаментальный аспект проблематики педагогической подготовки преподавателей технических вузов, отмечает, что концепция непрерывного развития и самосовершенствование специалиста является сегодня предопределяющей. Это связано в первую очередь с тем, что повсеместно возрастает роль преподавателя. Действительно, решающую роль в подготовке будущих инженеров играет преподаватель технического вуза, поэтому следует уделить достаточно внимания формированию у него методической компетентности и личностных качеств. Результаты исследования И.А. Алехина позволили выявить ряд сложностей, с которыми сталкиваются преподаватели технических дисциплин: недостаточные знания своего предмета; сложности с применением инновационных методов обучения; не владение методикой преподавания своей дисциплины; незнание правовых основ образовательной деятельности и так далее [2]. Вслед за исследователем мы полагаем, что устранить эти проблемы можно дополнительно организуя курсы по повышению квалификации преподавателей. Особое внимание, на наш взгляд, следует уделить методической компетентности, так как без владения системой методических навыков, знаний, умений и готовности к их реализации в профессиональной деятельности педагог инженерной школы не будет конкурентоспособен и не сможет удовлетворить запросы личности, общества и государства в вопросах подготовки технических специалистов.

В.В. Кондратьев считает, что инженерную педагогику можно рассматривать в разных ракурсах, однако важна интегративность, позволяющая сделать эту дисциплину основой подготовки преподавателей технической направленности. При этом на сегодняшний день имеется существенная проблема, заключающаяся в необходимости дополнительного развития методологии и теории инженерной подготовки, интегрирующей «технические, технологические и человековедческие знания в области педагогики и психологии и отвечающей требованиям инженерно-педагогической деятельности» [4]. Вместе с тем определенные сдвиги в этой области есть, и инженерные школы по всей России пересматривают программу подготовки преподавателей, разрабатывают дисциплины, направленные на развитие у педагогов компетенций, способствующих повышению качества подготовки будущих инженеров.

Базовыми положениями в повышении компетентности преподавателей инженерных школ, перекликающимися с некоторыми положениями, описанными В.В. Кондратьевым, должны стать:

– профессиональная компетентность преподавателя инженерной школы должна основываться не только на инженерной подготовке и инновационных постулатах в этой сфере, но и должна включать психолого-педагогическую подготовку, которой часто не уделяют достаточно внимания;

– подготовка преподавателей технических дисциплин должна базироваться на общей цели инженерного образования и формулироваться с учетом целей и задач инженерной школы, в которой и осуществляется подготовка;

– преподаватели инженерных школ должны своевременно и систематически совершенствовать свои знания, повышать свою компетентность, проходить курсы повышения квалификации или переподготовки;

– «система педагогических компетенций является стержневым показателем деятельности современного преподавателя» [5];

– основным методологическим принципом, который должен быть положен в основу подготовки преподавателей инженерных школ, становится принцип соответствия системы изменениям, происходящим в мире, науке, и непосредственно отражающимися на всей системе образования;

– при построении программ повышения методической компетентности преподавателей технических дисциплин необходимо учитывать интеграцию психолого-педагогических дисциплин.

Интересную идею по совершенствованию компетенций преподавателя технического вуза предлагает Т.Ю. Полякова, которая считает, что построить эффективную программу подготовки преподавателей инженерных школ возможно только ориентируясь на формирование компетенций преподавателя, которые, «с одной стороны, соответствуют потребностям российской высшей технической школы», с другой – «отвечают требованиям Четвёртого образовательного стандарта IGIP» [6].

Сравнивая профессиональный стандарт и стандарт IGIP, Т.Ю. Полякова, несмотря на разницу в формулировках понятий, смогла найти соответствия по основным компетенциям, которые необходимо формировать у педагогов. Компетенциями заслуживающими, на наш взгляд, особого внимания, становится те, которые встречаются в обоих стандартах и связаны с методической компетентностью:

– «разработка и обновление рабочих и примерных программ, новых подходов и методических решений, ФГОС» [6], что показывает необходимость научить преподавателей инженерных школ правильно выбирать те дисциплины и разделы инженерного учебного плана, которые позволят сформировать у обучающихся те знания, умения и навыки, которые в будущем позволят им успешно справляться с деятельностью на производстве;

– самостоятельная проектировка процесса обучения, учитывая имеющиеся условия и применяя инновационные достижения техники (речь идет об информатизации и цифровизации процесса обучения).

Все это свидетельствует о том, что первостепенной задачей становится формирование у преподавателей инженерных школ методической компетентности, которая позволит им выстраивать индивидуальные траектории обучения, использовать активные методы обучения, учитывать условия, формировать в будущих инженерах самостоятельность и готовность профессионально осуществлять свою деятельность и принимать решения на основе оценки имеющейся в их распоряжении информации.

О.Ю. Хацринова считает, что качество образования напрямую зависит от методической компетентности преподавателей инженерного вуза. Чтобы подготовить специалистов, востребованных на рынке труда, инженерным школам необходимо пересмотреть содержание обучения, приблизить его к образовательным стандартам и создать такую образовательную среду, в которой будет обеспечено «ценностное и личностно-профессиональное самоопределение будущих специалистов» [8].

Согласно О.Ю. Хацриновой, обновленная система профессиональной подготовки инженерных кадров должна строиться на принципах «инновационности, интегративности, гибкости, конкурентоспособности, информационной насыщенности, мобильности, ориентации на потребности личности и общества» [8]. Чтобы реализовать все эти принципы, необходим высококвалифицированный преподаватель, способный проектировать содержание обучения в соответствии с этими условиями и применять для подготовки будущих инженеров инновационные приемы и методы обучения. Следовательно, необходимо изначально повышать методическую компетентность педагогов. Методическая деятельность характеризуется системой методических задач и средств их решения, используемых преподавателем, что подразумевает «проектирование ситуаций учебного процесса, отбор содержания подготовки, учебно-методическое обеспечение процесса обучения» [8].

Выводы. Резюмируя все вышесказанное, приходим к выводу, что повышение методической компетентности преподавателей инженерных школ является важным аспектом развития образовательной системы в области технической подготовки. Несмотря на то, что преподаватели имеют достаточный набор профессиональных знаний и опыт в области преподаваемых дисциплин, им для эффективного обучения будущих инженеров необходимо постоянно совершенствовать свои методические навыки [7].

Повышение методической компетентности преподавателей инженерных школ – целенаправленный организационно оформленный процесс овладения педагогами методическими способами, приемами и технологиями достижения педагогических целей. Рассмотрим этапы процесса повышения методической компетентности.

1 этап. Приобретение психолого-педагогических знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности: осознание необходимости постоянного совершенствования знаний, изучение инновационных методов осуществления профессиональной деятельности, овладение методами создания дидактических и методических материалов.

2 этап. Актуализация знаний и умений по теории и методике преподаваемых дисциплин: освоение новейших достижений в инженерной деятельности, применение новых технологий в практике преподавания, отработка отдельных методических способов и приемов.

3 этап. Формирование опыта применения полученных знаний: самоанализ достижения педагогических целей, создание новых дидактических и методических материалов, совершенствование дидактических материалов.

Следование этим этапам будет способствовать развитию личности преподавателей инженерных школ, они научатся преобразовать образовательный процесс в соответствии с актуальными запросами современности, что позитивно скажется на качестве образования. Повышая свою методическую компетентность, преподаватели инженерных школ смогут:

– использовать разнообразные активные формы обучения;

– создавать профессионально развивающие ситуаций, требующие проявления личностной профессиональной позиции будущих инженеров;

– выстраивать диалогическую модель взаимодействия всех участников образовательного процесса;

– выстраивать процесс обучения на основе сотрудничества со слушателями-обучающимися;

– эффективно формировать у будущих инженеров систему познавательных профессиональных мотивов;

– трансформировать учебной деятельность в деятельность профессиональную;

– учитывать основные стадий профессионального становления личности;

– ориентироваться на индивидуальную траекторию развития методической компетентности преподавателя.

На данном этапе развития образовательной системы важную роль играет компетентность преподавателей, особенно в инженерных школах [1]. Многие исследователи подчеркивают необходимость формирования методической компетентности, которая позволит последним освоить навыки выбора оптимальных стратегий и эффективных методов обучения. На сегодняшний день методическая компетентность включает в себя и умение взаимодействовать с информационными и цифровыми технологиями, разрабатывая дидактический и методический материал на их основе. Важно также учитывать транспрофессионализм компетенций будущих инженеров и интеграцию различных областей знаний для успешной педагогической деятельности. Для этого следует целенаправленно и систематически повышать методическую компетентность преподавателей инженерных школ. В исследовании предложена общая структурная модель, на которую следует опираться при разработке курсов переподготовки или повышения квалификации преподавателей технических дисциплин.

Литература:

1. Аетдинова, Р.Р. Междисциплинарная подготовка педагогических кадров для передовых инженерных школ в условиях достижения технологического суверенитета / Р.Р. Аетдинова, Г.М. Капитонова // Исследовательская трансформация педагогического образования: традиции как основа для инноваций: Сборник научных трудов X Международного форума по педагогическому образованию. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2024. – С. 23-30

2. Алехин, И.А. Интегративно-фундаментальный аспект проблематики педагогической подготовки преподавателей технических вузов в международной образовательной практике / И.А. Алехин, У.А. Казакова // Мир образования – образование в мире. – 2019. – № 2(74). – С. 51-59

3. Данилаев, Д.П. Технологическое образование и инженерная педагогика / Д.П. Данилаев, Н.Н. Маливанов // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 3. – С. 55-82

4. Кондратьев, В.В. Инженерная педагогика как основа системы подготовки преподавателей технических университетов / В.В. Кондратьев // Высшее образование в России. – 2018. – № 2 (220). – С. 29-38

5. Кондратьев, В.В. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей инженерных вузов в процессе дополнительного профессионального образования / В.В. Кондратьев, М.Ф. Галиханов, У.А. Казакова // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 4. – С. 104-118

6. Полякова, Т.Ю. Компетенции преподавателя технического вуза / Т.Ю. Полякова, В.М. Приходько // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 7. – С. 61-78

7. Сафин, Р.С. Непрерывная подготовка педагогов профессионального обучения в научно-образовательном кластере / Р.С. Сафин, Е.А. Корчагин, И.Э. Вильданов // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 1(138). – С. 41-47

8. Хацринова, О.Ю. Повышение методической компетентности преподавателей инженерного вуза – гарантия обеспечения качества образования / О.Ю. Хацринова, Р.С. Сайфуллин // Казанский педагогический журнал. – 2018. – №4. – С. 43-47

9. Шагеева, Ф.Т. Международный проект ENTER: новый подход к педагогической подготовке преподавателей инженерных дисциплин / Ф.Т. Шагеева, Е.С. Мищенко, Н.Г. Чернышов, К.Е. Нургалиева, К.М. Туреханова, Е.Т. Омиржанов // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 6. – С. 65-74

Педагогика

УДК 796

кандидат педагогических наук, доцент Аллакин Юрий Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Пензенский государственный университет (г. Пенза);
кандидат педагогических наук, доцент Назарова Ольга Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Пензенский государственный университет (г. Пенза);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Пензенский казачий институт технологий (филиал) МГУТУ имени К.Г. Разумовского (г. Пенза)

ПРОБЛЕМЫ РАННЕЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье изложены результаты проведенного научно обоснованного обзора. Выявлено долгосрочное влияние ранних занятий спортом у детей. Проведен анализ процесса спортивной подготовки юного спортсмена, который поможет лучше понять сложность вопроса выбора специализации. Рассмотрено влияние спортивной подготовки на развитие детей в спорте. Изложены особенности профилактики по предотвращению возникающих проблем в процессе спортивной подготовки. В статье рассмотрено как ранняя специализация в спорте у детей связана с повышенным риском травм, психологическим выгоранием и снижением мотивации, что негативно влияет на их здоровье и долгосрочное развитие. Обоснован факт, что разнообразие в физической активности может способствовать более здоровому развитию как физически, так и психологически. Затронут вопрос о роли тренера и родителей в формировании положительного спортивного опыта. Проведенное и описанное исследование подчеркивает необходимость сбалансированного подхода, объединяющего медицинские, педагогические и организационные аспекты, чтобы обеспечить безопасность и долгосрочное здоровья юного спортсменов.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, психологические травмы, спортивные результаты, мотивация, стресс-фактор, ранняя специализация, возрастные особенности, педагогические ограничения, отсутствие удовольствия от деятельности, комплексная программа, системные модели развития.

Annotation. The article presents the results of a scientifically based review. The long-term effect of early sports activities in children has been revealed. The analysis of the process of sports training of a young athlete is carried out, which will help to better understand the complexity of the issue of choosing a specialization. The influence of sports training on the development of children in sports is considered. The article describes the features of prevention to prevent emerging problems in the process of sports training. The article examines how early specialization in sports in children is associated with an increased risk of injury, psychological burnout and decreased motivation, which negatively affects their health and long-term development. The fact that diversity in physical activity can contribute to healthier development both physically and psychologically has been substantiated. The question of the role of the coach and parents in the formation of a positive sports experience was raised. The conducted and described research highlights the need for a balanced approach combining medical.

Key words: interpersonal interaction, psychological injuries, athletic performance, motivation, stress factor, early specialization, age characteristics, pedagogical limitations, lack of pleasure from activities, comprehensive program, systemic development models.

Введение. Выявление наиболее рациональных и перспективных технологий обучения в системе образования является одной из важных задач. Это касается и области физической культуры и спорта [1, 3].

Занятия спортом в юном возрасте дают много преимуществ. Они способствуют развитию общей физической подготовке, самооценки, и социализации в коллективе. В настоящее время в тренерской практике широкое распространение получил акцент на соревновательном успехе, обусловленный стремлением получить вознаграждение в спортивной школе, училище и т.д., попасть в олимпийскую или национальную сборную и заключить профессиональный контракт. Это вынуждает начинать интенсивные тренировки уже в юном возрасте. Такой подход в физической культуре и спорте подразумевает раннее освоение сложных навыков или интенсивную специализацию до достижения возрастных или физиологических норм.

Дети всё чаще выбирают вид спорта в раннем возрасте, выходя за рамки традиционной ранней специализации в гимнастике, плавании, прыжках в воду и фигурном катании. На это современное явление влияют различные факторы, в том числе инвестиции множества заинтересованных сторон, вовлечённых в спорт, а также стимулы для достижения олимпийских и других спортивных успехов. В результате повысилась конкурентоспособность и профессионализация в самом молодёжном спорте, усилилась и расширилась физическая подготовка, а также возросли объёмы и частота соревнований при недостаточном количестве времени на отдых и восстановление [5]. Ранняя специализация в спорте и других областях вызывает множество дискуссий среди ученых, тренеров и родителей. Спортивная специализация определяется как круглогодичные тренировки (более 8 месяцев в году), выбор одного основного вида спорта и/или отказ от всех других видов спорта, чтобы сосредоточиться на одном [4].

В последние годы было проведено множество исследований, которые рассматривают как положительные, так и отрицательные аспекты ранней специализации. Ниже представлен обзор основных проблем, связанных с этой темой.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования – провести научно обоснованный обзор, выявить долгосрочное влияние ранних занятий спортом у детей. Проведенный анализ процесса спортивной подготовки юного спортсмена поможет лучше понять сложность вопроса выбора специализации, ее влияние на развитие детей в спорте и помочь предотвратить возникающие с ней проблемы.

Физические риски. Одна из проблем ранней специализации в спорте связана с физическими рисками. Это, прежде всего, травмы и недостаток разнообразия движений. Раннее сосредоточение на одном виде спорта может привести к увеличению риска травм, особенно у детей. Повторяющиеся нагрузки на одни и те же группы мышц могут вызвать переутомление и травмы. Дети, которые занимаются только одним видом спорта, могут не развивать необходимые физические навыки и координацию, что может негативно сказаться на их общем физическом развитии.

Ранняя специализация и форсированные нагрузки часто приводят к травмам, связанным с перенапряжением. Это стресс-переломы, повреждения связок и суставов и нарушение роста. Исследования (Stein C. et al., 2010; Difiori et al., 2014) показывают, что у детей, специализирующихся в одном виде спорта до 12-14 лет, риск травм на 50–80% выше. Особенно уязвимы суставы (локти, колени) и позвоночник. Так: частота стресс-переломов у юных гимнастов и бегунов на 40–60% выше, чем у сверстников с диверсифицированной подготовкой [12]. В хоккее и футболе ранняя специализация увеличивает риск травм колена (ACL) из-за дисбаланса в развитии мышц и может замедлить развитие двигательных навыков. Постоянное участие в играх и спорте как образе жизни также вызывает данные проблемы. Кроме этого, у детей, занимающихся тяжелой атлетикой или спортивной гимнастикой, отмечаются задержки роста костей и деформации позвоночника [6].

Основные механизмы получения травм это: несоответствие нагрузки возможностям незрелого опорно-двигательного аппарата; повторяющиеся монотонные движения без достаточного восстановления.

На риск получения травм и их тяжесть существенное влияние оказывает: степень специализированной тренировки (чрезмерность нагрузок) у молодых спортсменов; процессы роста и созревания.

В отличие от преждевременного акцентирования внимания на одном виде спорта, исследования показывают, что молодежи следует избегать ранней спортивной специализации. Разнообразие видов спорта в детстве позволяет юным спортсменам попробовать себя в разных видах деятельности, а затем выбрать (или быть выбранным) конкретный вид спорта для более целенаправленных тренировок в подростковом и юношеском возрасте. Такой подход снижает риск травматизма [5].

В ходе исследования рассматриваемой проблемы логично выделить следующие проблемы.

Психологические проблемы. Они связаны с психологическим перенапряжением и выгоранием. Психологические проблемы, характерные для юного спортсмена: стресс и давление; отсутствие удовольствия.

Ранняя специализация предполагает, что “талантливых” детей можно отбирать рано. Часто используется режим тренировок, который обычно не соответствует мотивации ребенка к занятиям спортом [7]. Ранние специализированные спортсмены часто сталкиваются с высоким уровнем стресса из-за ожиданий тренеров и родителей. Это может привести к выгоранию и потере интереса к спорту.

Давление со стороны тренеров и родителей, ориентация на результат, а не на развитие, провоцируют хронический стресс, выгорание и потерю мотивации. Примерно 35% юных спортсменов испытывают эмоциональное истощение к 13-15 годам. Психические расстройства вызывают повышенную тревожность и депрессию Узкая специализация и соревновательная деятельность приводит к травмам, перетренированности и повышенному психологическому стрессу [11]. Это вызывает снижение удовольствия от занятий спортом, сильному давлению, связанному с выступлениями, и отсутствию контроля или возможности принимать решения. Все это является распространенными причинами ухода из спорта среди

молодых спортсменов. Эти факторы часто приводят к тому, что юные спортсмены покидают спорт. Например, гимнастки, начинающие тренировки уже в 4 года и продолжающие до 16 лет, часто оценивают свое самочувствие как неудовлетворительное и испытывают меньшую радость от занятий. Молодые теннисисты, столкнувшиеся с эмоциональным выгоранием, демонстрируют меньшую заинтересованность в тренировках, подвергаются давлению и критике со стороны родителей, а также испытывают недостаток мотивации. Например, российские пловцы высокого класса основной причиной ухода называют изнурительные тренировки и психологическое истощение [9]. Исследования показывают, что 70% детей, специализирующихся до 12 лет теряют мотивацию и бросают спорт к 16 годам [7].

Кроме этого, последние исследования отмечают, что существуют важные психологические особенности, характерные для юных спортсменов. Это: перетренированность и выгорание, тревожность, связанная с выступлениями, перфекционизм, психологические последствия сотрясения мозга и травм как независимых факторов риска депрессии, тревожности, посттравматического стресса и рискованного поведения [8].

Анализ некоторых исследований показал, что внутренняя мотивация подростков не была существенно связана с занятиями спортом в раннем детстве, в частности с самостоятельными играми, или с разнообразием видов спорта в детстве (до 12 лет). Более того, анализ множественной регрессии, учитывающий все спортивные дисциплины, которыми дети занимались в прошлом, не выявил существенной прогностической ценности в отношении внутренней или внешней мотивации подростков. Следовательно, полученные данные не подтверждают положения DMSP (Daily Mental Skills Practice) в контексте юных спортсменов высокого уровня [13].

Элитные молодёжные спортивные клубы могут оказывать положительное влияние на психическое здоровье юных спортсменов. В то же время они могут подвергать некоторых молодых людей риску психических расстройств или усугублять уже имеющиеся проблемы [14].

Педагогические ограничения. Данная проблема возникает из-за того, что акцент на формирование узкоспециализированных навыках тормозит развитие базовых двигательных компетенций (бег, прыжки, координация). Помимо этого, в условиях повышения интенсивности тренировок сложно обеспечить индивидуальный подход к развитию молодого спортсмена. Обзор научных исследований подчеркивает необходимость балансировать между форсированием тренировочного процесса и сохранением здоровья. Разнообразные занятия спортом в сочетании с использованием комплексной программы нервно-мышечных тренировок для устранения дефицита двигательных навыков могут помочь снизить вероятность спортивных травм у молодых спортсменов. Преимущества комплексной программы включают в себя подготовку к соревнованиям, повышение спортивных результатов, снижение количества травм и эмоционального выгорания. Неудивительно, что самые выдающиеся спортсмены чаще всего начинают заниматься спортом в более позднем возрасте [7].

Кроме этого, ранняя специализация нарушает принципы моделей LTAD (Long-Term Athlete Development), что снижает потенциал спортсмена на этапе зрелости. Но были попытки пересмотра этого подхода. Ряд авторов утверждали, что у модели LTAD есть ряд проблем, которые не обязательно для использования тренерами. Более поздние исследования [10] подчеркивают важность «многосторонней физической подготовки» (fundamental movement skills) для долгосрочного прогресса. Данное исследование показало, что реакция на тренировки, будет более выраженной у юных спортсменов с более низким базовым уровнем физической подготовки и более зрелым возрастом.

Социальные и культурные аспекты. Социальный аспект существенно способствует популяризации здорового образа жизни и вовлечению населения в спортивные занятия. При этом необходимо избегать концентрации исключительно на визуальных эффектах и масштабе организуемых событий [3].

Роль спорта в обществе становится все более важной для общественного здравоохранения. Физическая активность и упражнения оказывают положительное влияние на профилактику психических заболеваний. Спорт может развиваться, учитывая личные способности, социальную ситуацию и биологическое и психологическое созревание. Умеренная физическая активность лучше, чем малоподвижный образ жизни [11].

Социальные проблемы детей связанны с изоляцией и нарушением баланса. Дети, которые специализируются на одном виде спорта, могут терять возможность общаться с ровесниками из других спортивных дисциплин или просто играть в свободное время. Слишком много времени, посвященного одному виду спорта, может привести к недостатку времени для учебы и других социальных активностей. Что приводит к дисбалансу активности.

Культурные факторы (например, ориентация на медали в странах Восточной Европы или Азии) усугубляют проблему, делая акцент на результативности, а не на здоровье.

При этом ранняя специализация часто исключает игровые формы активности, снижая удовольствие от занятий. Это усиливает социальную изоляцию и сокращает сроки участия, например, в командных видах спорта.

Кроме этого необходимо учитывать причины, негативно влияющие на состояние здоровья детей школьного возраста такие, как снижение уровня жизни части населения, ухудшение условий учебы, отдыха и состояния окружающей среды, качество и структура питания, увеличение стрессовых нагрузок [2].

Роль среды: тренеры и родители. Влияние тренеров и родителей на раннюю специализацию является многогранным и зависит от их подходов к обучению и воспитанию. Позитивное влияние может способствовать здоровому развитию спортсмена, тогда как негативное – привести к стрессу, выгоранию или травмам. Важно находить баланс между поддержкой специализированного обучения и возможностью для всестороннего развития через участие в различных видах спорта.

Негативное влияние родителей связано с: чрезмерными ожиданиями (родители могут навязывать свои амбиции детям, ожидая от них успеха в спорте, что создает давление и стресс); финансовым давлением (инвестиции в специализированные тренировки и соревнования могут создавать у детей ощущение обязательства добиваться успеха, чтобы оправдать затраты родителей); отсутствием поддержки разнообразия (родители, которые настаивают на том, чтобы ребенок занимался только одним видом спорта, могут ограничивать его возможности для всестороннего развития и получения опыта в других областях); сравнением с другими детьми (родители могут сравнивать достижения своего ребенка с успехами других детей, что может вызвать чувство неполноценности и снизить мотивацию); эмоциональным давлением (эмоциональные реакции родителей на успехи или неудачи ребенка могут создать неблагоприятную атмосферу для занятий спортом).

Оптимальное участие родителей достигается, когда они стремятся понять и улучшить опыт своего ребёнка, признавая, что каждый ребёнок – это личность со своими потребностями и что занятия юношескими видами спорта часто длятся в течение длительного периода [9].

Негативное влияние тренеров связано с: чрезмерным давлением (тренеры могут устанавливать высокие ожидания и требовать от спортсменов достижения результатов, что создает стресс и может привести к выгоранию); игнорированием индивидуальных потребностей (некоторые тренеры могут не учитывать индивидуальные особенности и интересы спортсменов, заставляя их сосредоточиться на одном виде спорта, даже если это не соответствует их желаниям); отсутствием разнообразия в тренировках (тренеры, которые акцентируют внимание только на одном виде спорта, могут

ограничивать развитие других навыков и способностей, что может негативно сказаться на общем физическом развитии ребенка); негативной обратной связью (критика и негативные комментарии со стороны тренера могут подорвать уверенность спортсмена в своих силах и снизить мотивацию); игнорированием травм (некоторые тренеры могут не обращать должного внимания на физическое состояние спортсмена, что может привести к игнорированию травм или переутомлению).

Недостаток образования тренеров в вопросах возрастной физиологии ведет к неадекватным нагрузкам [5]. Родители, инвестирующие в «спортивное будущее» детей, часто игнорируют признаки переутомления. Это создает токсичную среду, где интересы ребенка отходят на второй план.

Многие исследования предлагают: отсрочить специализацию до подросткового возраста; внедрять программы, сочетающие разнообразие физических активностей; обучать тренеров и родителей принципам возрастной адаптации, спортивной психологии, спортивной медицины.

Модели, подобные LTAD, акцентируют поэтапное развитие, где ранние этапы фокусируются на общей физической подготовке.

Выводы. Научные исследования показали, что ранняя специализация в спорте у детей может быть связана с повышенным риском травм, психологического выгорания и снижения мотивации, что негативно влияет на их здоровье и долгосрочное развитие.

Разнообразие видов физической активности и постепенное развитие спортивных навыков способствуют более гармоничному физическому и психологическому развитию детей, снижая риск негативных последствий ранней специализации.

Специалисты рекомендуют давать детям возможность пробовать себя в разных видах спорта до достижения подросткового возраста, чтобы они могли развивать широкий спектр навыков и получать удовольствие от занятий спортом.

Для достижения вершин спортивного мастерства требуется определенная фокусировка на конкретном виде спорта. Тем не менее, в большинстве спортивных дисциплин, углубленную специализацию в одном виде активности в ущерб другим видам, рекомендуется отложить до старшего подросткового возраста. Это позволит добиться максимальных результатов, одновременно снизив риск травм, эмоционального перенапряжения и потери интереса к занятиям.

Важную роль в формировании положительного спортивного опыта играют тренеры и родители. А их профессиональная подготовка и правильное взаимодействие с детьми являются ключевыми факторами для предотвращения стрессовых ситуаций и травм.

Проведенные исследования указывают на необходимость внедрения системных моделей развития спортсменов, таких как LTAD, а также создание программ, ориентированных на возрастные особенности, что способствует более безопасному и эффективному развитию юных спортсменов.

Кроме этого, ранняя специализация в спорте сопряжена с междисциплинарными проблемами, требующими системного подхода. Необходимы дальнейшие исследования для оценки долгосрочных эффектов таких практик, а также разработки стандартов, балансирующих между ранними достижениями и сохранением здоровья. Важно также и внедрение научных данных (например, спортивной психологии, спортивной медицины, физиологии развития человека) в образовательные программы как для тренеров, так и для родителей.

В качестве рекомендаций можно выделить следующее: для планирования нагрузок и оценки рисков, чтобы обеспечить безопасность и долгосрочное здоровья юного спортсменов необходимо внедрение междисциплинарного подхода (врачи, тренеры, психологи); разработка стандартизированных протоколов диагностики и реабилитации травм, связанных с перенапряжением; продвижение программ спортивного разнообразия для юных спортсменов, исключая раннюю специализацию в большинстве спортивных дисциплин.

Литература:

1. Кондрашова, Е.В. Применение технологии опережающего обучения в современной школе / Е.В. Кондрашова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 6(137). – С. 68-73. – EDN VTATHG

2. Обухов, С.М. О проблемах развития физической культуры и спорта / С.М. Обухов // Северный регион: наука, образование, культура. – 2012. – № 1-2(25-26). – С. 163-166. – EDN VCUZKL

3. Ханевская, Г.В. Роль социального аспекта в физической культуре и спорте / Г.В. Ханевская // Символ науки: международный научный журнал. – 2016. – № 9-2(21). – С. 123-1224. – EDN WMRHCJ

4. Agel, J. Early Sport Specialization / J. Agel, E. Post // J Bone Joint Surg Am. – 2021. – № 103(20). – P. 1948-1957. – Doi: 10.2106/JBJS.21.00018. PMID: 34375322.

5. Bergeron, M.F. International Olympic Committee consensus statement on youth athletic development / M.F. Bergeron, M. Mountjoy, N. Armstrong, M. Chia, J. Côté, C.A. Emery // British Journal of Sports Medicine. – 2015. – № 49(13). – P. 843-851. – Doi: 10.1136 / bjsports-2015-094962. PMID: 26084524.

6. Brenner, S.K. Effects of health information technology on patient outcomes: a systematic review / S.K. Brenner, R. Kaushal // J Am Med Inform Assoc. – 2016. – № 23 (5). – P. 1016. – doi: 10.1093/ jamia/ocv138. Epub 2015 Nov 13. PMID: 26568607; PMCID: PMC6375119.

7. Côté, J. ISSP position stand: to sample or to specialize? Seven postulates about youth sport activities that lead to continued participation and elite performance / J. Côté, R. Lidor, D. Hackfort // Int J Sport Exerc Psycho. – 2009. – № 7(1). – P. 7-17

8. Daley, M.M. Mental Health in the Youth Athlete / M.M. Daley, C.L. Reardon // Clin Sports Med. – 2024. – № 43 (1). – P. 107-126. – Doi: 10.1016/j.csm.2023.06.003.

9. Knight, C.J. Parenting in youth tennis: Understanding and enhancing children's experiences / C.J. Knight, N.L. Holt // Psychol. Sport Exerc. – 2014. – № 5. – P. 155-164. – Doi: 10.1016/j.psychsport.2013.10.010.

10. Lloyd, R.S. Effects of Training Frequency During a 6-Month Neuromuscular Training Intervention on Movement Competency, Strength, and Power in Male Youth / R.S. Lloyd, I.J. Dobbs // Sports Health. – 2022. – №14 (1). – P. 57-68. – Doi: 10.1177/19417381211050005.

11. Malm, C. Physical Activity and Sports-Real Health Benefits: A Review with Insight into the Public Health of Sweden / C. Malm, J. Jakobsson // Sports (Basel). – 2019. – № 7(5). – P. 127. – Doi: 10.3390/sports7050127.

12. Stein, C.J. Overuse injuries in youth sports / C.J. Stein, L.J. Micheli // Phys Sportsmed. – 2010. – № 38(2). – P. 102. – Doi: 10.3810/psm.2010.06.1787.

13. Thomas, A. Childhood practice and play as determinants of adolescent intrinsic and extrinsic motivation among elite youth athletes / A. Thomas, A. Güllich // Eur J Sport Sci. – 2019. – № 19(8). – P. 1120-1129. – Doi: 10.1080/17461391.2019.1597170.

14. Walton, C.C. Mental Health Among Elite Youth Athletes: A Narrative Overview to Advance Research and Practice / C.C. Walton // Sports Health. – 2024. – № 16 (2). – P. 166-176. – Doi: 10.1177/19417381231219230.

УДК 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Аргунова Нина Васильевна
Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат физико-математических наук, доцент Попова Алена Михайловна
Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет М.К. Аммосова» (г. Якутск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ СИСТЕМ ЛИНЕЙНЫХ УРАВНЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются методические подходы к обучению решению систем линейных уравнений в школьном курсе алгебры. Актуальность исследования обусловлена высокими требованиями современных образовательных стандартов и трудностями, с которыми сталкиваются учащиеся при освоении данной темы. Авторы анализируют традиционные (алгоритмические) и современные (функционально-графический, проблемно-диалогический, практико-ориентированный, цифровой) подходы обучения, выделяя их преимущества. Анализ решения задач, предлагаемых в школьных учебниках позволил детализировать предметные результаты. И на их основе выделены обобщенные предметными результатами. Исходя из анализа учебных пособий (Ю.Н. Макарычева, А.Г. Мордковича и др.) и требований ФГОС ООО разработан комплекс упражнений, направленный на формирование предметных результатов обучающихся 7 класса. Упражнения структурированы с учетом принципа последовательного усложнения. Предложен пример создания проблемной ситуации при изучении темы «Решение систем уравнений методом подстановки». Проведен мониторинг уровня предметных результатов обучающихся 7 класса. Эксперимент свидетельствует об эффективности применения различных методических подходов и использования составленного комплекса упражнений.

Ключевые слова: системы линейных уравнений, методика обучения математике, предметные результаты, методические подходы.

Annotation. The article discusses methodological approaches to teaching solving systems of linear equations in a school algebra course. The relevance of the research is due to the high requirements of modern educational standards and the difficulties faced by students in mastering this topic. The authors analyze traditional (algorithmic) and modern (functional-graphical, problem-dialogic, practice-oriented, digital) learning approaches, highlighting their advantages. The analysis of the problem solving offered in school textbooks made it possible to detail the subject results. And on their basis, generalized subject results are highlighted. Based on the analysis of textbooks (Yu.N. Makarychev, A.G. Mordkovich, etc.) and the requirements of FGOS LLC, a set of exercises has been developed aimed at shaping the subject results of 7th grade students. The exercises are structured according to the principle of sequential complexity. An example of creating a problematic situation while studying the topic "Solution" is proposed.

Key words: systems of linear equations, methods of teaching mathematics, subject results, and methodological approaches.

Введение. Современные стандарты среднего общего образования устанавливают высокие требования к знаниям обучающихся, что требует обновления методических подходов обучения для освоения классических разделов школьной математики.

Уравнения и их системы являются фундаментальным разделом алгебры, который закладывает основу для дальнейшего изучения математики, физики, информатики и других точных наук. Умение их решать развивает логическое мышление, аналитические способности и навыки математического моделирования, что важно для успешного освоения последующих образовательных этапов.

Изучение систем уравнений, с которым обучающиеся сталкиваются в 7 классе, представляет собой качественно новый этап в обучении математике. Решение таких задач предполагает не только алгоритмическое применение формул, но и осмысление методов решения задач. Как показывает практика у многих обучающихся возникают трудности при изучении систем уравнений, связанные с абстрактностью материала и недостатком наглядности. В связи с этим актуальной задачей становится разработка методических подходов, обеспечивающих доступность материала для учеников с различной исходной подготовкой.

Изложение основного материала статьи. Обучение решению уравнений – ключевая тема школьной алгебры, и различные авторы предлагают методики, основанные на поэтапном формировании умений, наглядности, практико-ориентированном подходе и с использованием цифровых технологий.

Традиционный (алгоритмический) подход – это классическая методика, основанная на пошаговом освоении правил с постепенным усложнением задач. Он доминировал в советской и российской школе, а его ключевые принципы отражены в школьных учебниках Ю.Н. Макарычева (2023), Ш.А. Алимова (2019), Н.Я. Виленкина (2010). Изучение начинается с элементарных уравнений вида $x + a = b$, затем добавляются скобки, дроби, степени (от простого к сложному). Каждый тип уравнения решается по строгой схеме, например, «перенести слагаемые, разделить на коэффициент» (приводятся четкие алгоритмы). Правила даются кратко, основное время отводится на решении задач (минимум теории – максимум практики). При традиционной методике используются такие характерные приемы как «правило весов», где уравнение сравнивается с весами: чтобы равенство сохранялось, обе части надо изменять одинаково, а также таблицы-памятки, в которых дается шаблон для каждого типа уравнений.

Алгоритмический подход дает прочную вычислительную базу, понятен для большинства обучающихся, с учетом наличия четких критериев легко контролировать деятельность обучающихся. К недочетам можно отнести то, что не развивается гибкость мышления, делается слабый акцент на понимание сути и обучающимся сложнее применить знания при решении нестандартных задач.

Методика обучения в учебнике углубленного уровня А.Г. Мордковича (2019) основывается на функционально-графическом подходе. Он выдвигает принцип наглядности, использует геометрические образы и наглядные примеры в виде графиков при решении уравнений [0]. Данный подход развивает пространственное мышление, позволяет наглядно интерпретировать решения. С помощью графического метода удобно разбирать случаи, когда система имеет одно решение (пересекающиеся прямые), нет решений (параллельные прямые) и бесконечно много решений (совпадающие прямые).

Современная педагогика предлагает альтернативные и дополняющие методы, направленные на то, чтобы сделать изучение уравнений более осмысленным, интерактивным и практико-ориентированным. Среди современных подходов можно выделить следующие: проблемно-диалогический подход (Е.Л. Мельникова [0], Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная [0], Е.В. Цедрик [0]), использование реальных (контекстных) задач (В.А. Далингер [0], И.В. Ульянова, М.Г. Ейкина, А.А. Журавлёва [0]), применение цифровых технологий (А.Л. Семенов [0], Н.Ю. Налетова, Л.М. Троицкая [0]).

Таким образом, анализ показал, что при обучении решению уравнений можно применить следующие ключевые методические подходы (см. таблицу 1).

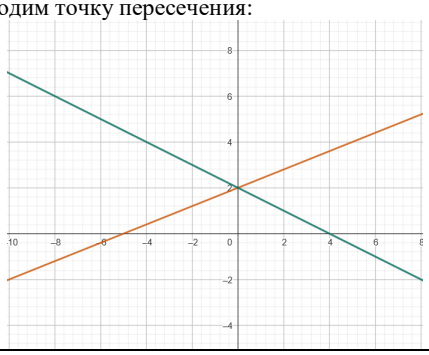
Таблица 1

Ключевые методические подходы

Подход	Преимущества
Традиционный (алгоритмический)	Чёткость, системность, простота для базового уровня
Функционально-графический	Развивает понимание графиков
Проблемно-диалогический	Развивает логику
Контекстные (практико-ориентированный)	Связь с реальной жизнью
Цифровой	Визуализация, интерактивность

Традиционный подход можно сочетать с современными образовательными технологиями. Например, для формирования вычислительных навыков применяют традиционный подход и цифровые тренажеры, проблемный подход в обучении развивает мышление, для визуалов рекомендуют использовать функционально-графический подход, для повышения мотивации использовать практико-ориентированный подход и цифровые инструменты.

На основании проведенного поэлементного анализа содержания учебного пособия Макарычева Ю.Н. для 7 класса по разделу «Системы линейных уравнений» были идентифицированы и систематизированы детализированные индикаторы сформированности предметных результатов обучения. Например, рассмотрим задачу №1076 [0]. Решите графически систему линейных уравнений $\begin{cases} x+2y=4, \\ -2x+5y=10. \end{cases}$

Этапы решения	Детализированные предметные результаты
1) Выразим y $y=\frac{4-x}{2}=2-\frac{1}{2}x, \quad y=\frac{10+2x}{5}=2+\frac{2}{5}x$	Выражает одну переменную через другую
2) Проанализируем полученные линейные функции: угловые коэффициенты не равны $-\frac{1}{2}\neq\frac{2}{5}$, значит прямые не параллельны, свободные слагаемые не равны – система имеет одно решение.	Определяет тип системы по количеству решений
3) Определим две точки, принадлежащие $y=\frac{4-x}{2}$: $y=\frac{10+2x}{5}$: x: 0, 4 ; y: 2, 0 x: 1, 5 ; y: 2,4, 4	Находит соответствующее значение второй переменной
4) Строим график и находим точку пересечения: 	Строит графики каждого уравнения системы, находит точку пересечения (решение)
5) Запишем ответ: (0;2)	Интерпретирует полученный результат

На основе проведенного анализа и требований ФГОС ООО выделены обобщенные предметными результатами (ОПР): ОПР-1 – подбирает примеры пар чисел, являющихся решением линейного уравнения с двумя переменными; ОПР-2 – строит график линейного уравнения; ОПР-3 – находит пересечение графиков; ОПР-4 – выражает одну переменную через другую; ОПР-5 – решает уравнение с одной переменной; ПР-6 – находит соответствующее значение второй переменной; ОПР-7 – подбирает коэффициенты для исключения переменной и выполняет почленное сложение.

В соответствии с требованиями ФГОС ООО разработан комплекс упражнений, направленный на достижение предметных результатов по теме «Система линейных уравнений» для учащихся 7 класса. Материал структурирован с учетом принципа последовательного усложнения. Например, для достижения ОПР-3 предлагаются упражнение на

пересечение двух прямых (явный вид $y = kx + b$); пересечение прямых в общем виде ($ax + by = c$); пересечение вертикальной/горизонтальной прямой с наклонной; графическое решение (построение и визуализация); случай параллельных и совпадающих прямых.

Эффективность обучения существенно повышается при комбинировании различных методических подходов. Например, при изучении темы «Решение систем уравнений методом подстановки» обучающихся можно подвести к открытию нового метода решения задачи через создание проблемной ситуации.

1. Создание проблемной ситуации.

Задача: «В школьной столовой продают булочки и стаканы молока. Одна булочка стоит 15 рублей, один стакан молока – 10 рублей. Маша купила 4 булочки и несколько стаканов молока, потратив 100 рублей. Сколько стаканов молока она купила?»

Учитель: Записываем условие в виде уравнения:

$$15 \cdot 4 + 10y = 10015 \cdot 4 + 10y = 100,$$

где y – число стаканов молока.

Решаем: $60 + 10y = 100 \Rightarrow y = 4.$

Усложнение задачи (проблема!): «Теперь представим, что Маша купила x булочек и y стаканов молока, потратив 120 рублей. При этом всего она купила 8 предмета. Как найти x и y?»

Система уравнений: $\begin{cases} x + y = 8, \\ 15x + 10y = 120. \end{cases}$

Вопрос классу: «Как найти x и y, если теперь у нас два уравнения?»

2. Выдвижение гипотез.

Обучающиеся предлагают варианты:

-Метод подбора: подставляют $x = 1,2,3$ и проверяют, подходит ли y. Проблема: Долго и неэффективно.

-Выразить одну переменную через другую: из первого уравнения $y = 8 - x$, подставляем во второе уравнение $15x + 10(8 - x) = 120$. Упрощаем: $15x + 80 - 10x = 120 \Rightarrow 5x = 40 \Rightarrow x = 8.$ Тогда $y = 0$.

Обсуждение: «Почему получилось $y = 0$? Разве Маша могла не купить молоко?»

Ошибка: В условии сказано, что куплены и булочки, и молоко. Значит, решение $x = 8, y = 0$ не подходит.

Новая гипотеза: «Возможно, в условии ошибка?» Проверяем:

Если $x + y = 8$, а $15x + 10y = 120$, то минимальная сумма при $x = 0$: $10 \cdot 8 = 80$ руб., а при $x = 8$: $15 \cdot 8 = 120$ руб.

Вывод: Решение возможно только при $y = 0$.

Переформулировка задачи: «Пусть Маша купила 5 предметов и потратила 70 рублей. Теперь система: $\begin{cases} x + y = 5, \\ 15x + 10y = 70. \end{cases}$ Решите её!»

3. Открытие метода подстановки

Выражаем y из первого уравнения: $y = 5 - x$

Подставляем во второе уравнение: $15x + 10(5 - x) = 70$

Упрощаем: $15x + 50 - 10x = 70 \Rightarrow 5x = 20 \Rightarrow x = 4$

Находим y: $y = 5 - 4 = 1$

Проверка: $15 \cdot 4 + 10 \cdot 1 = 70$

Комплекс упражнений и выделенные методические подходы были внедрены в процесс обучения школьников алгебре в МБОУ «Арыктахская основная общеобразовательная школа» Кобяйского района. В процессе эксперимента для

мониторинга уровня предметных результатов обучающихся проводились промежуточные (ПК) и заключительные проверочные работы. На диаграмме (рис. 1) представлена динамика достижения предметных результатов (ПР1-ПР7) на четырёх этапах контроля: входном, трёх промежуточных и выходном. Линии тренда иллюстрируют прогресс по каждому показателю, что может свидетельствовать о положительном влиянии применения комплекса упражнений на достижении предметных результатов.

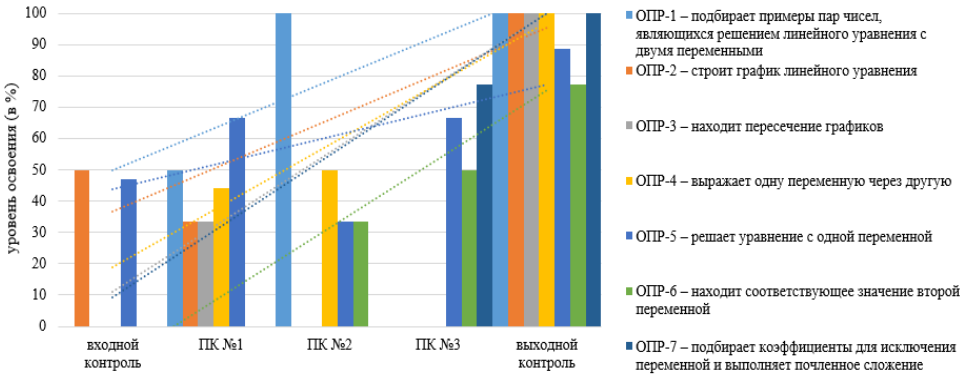


Рисунок 1. Динамика предметных результатов на разных этапах контроля

Выводы. Экспериментальная апробация комплекса упражнений, разработанного с учетом требований ФГОС, продемонстрировала положительную динамику в освоении предметных результатов обучающимися. Наблюдалось улучшение навыков решения уравнений, построения графиков, анализа систем и применения математических знаний в практических задачах. Особенно значительный прогресс был отмечен у обучающихся с изначально низким уровнем подготовки, что свидетельствует об эффективности применения различных методических подходов и использования комплекса упражнений.

Литература:

1. Гельфман, Э.Г. Психодидактические основы интеллектуального воспитания / Э.Г. Гельфман // Психодидактика математического образования: проектирование современных образовательных результатов в школе и вузе: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Томск, 23 марта 2017 г.). – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2017 – С. 5-13

2. Далингер, В.А. Контекстные задачи как средство реализации прикладной направленности школьного курса математики / В.А. Далингер // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 10-1. – С. 112-113. – URL: https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4084 (дата обращения: 09.06.2025)

3. Далингер, В.А. Обучение математике на основе когнитивно-визуальной технологии / В.А. Далингер // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 1. – С. 22-26. – URL: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2268 (дата обращения: 27.05.2025)

4. Математика. Алгебра: 7 класс: базовый уровень: учебник / Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков, С.Б. Суворова; под ред. С.А. Теляковского. – 15-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023 – 255 с.

5. Мельникова, Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС. [Текст]: учеб. пособие / Е.Л. Мельникова. – М.: АПКиППРО, 2013. – 138 с.

6. Налетова, Н.Ю. Использование цифровых технологий на уроках математики для старшеклассников / Н.Ю. Налетова, Л.М. Троицкая // Проблемы современного образования. – 2020. – №6. – С. 188-198

7. Семенов, А.Л. Цифровой мир. Математика. Образование / А.Л. Семенов // Доклады Российской академии наук. Математика, информатика, процессы управления. – 2024. – Т. 520, № S2. – С. 4-10

8. Ульянова, И.В. Применение контекстных задач в обучении учащихся решению уравнений с модулем / И.В. Ульянова, М.Г. Ейкина, А.А. Журавлёва // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 11. – С. 214-219. – URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39846 (дата обращения: 15.05.2025)

9. Цедрик, Е.В. Использование технологии проблемного диалога на уроках математики / Е.В. Цедрик // Научный альманах. – 2020. – № 12-1(74). – С. 163-165

Педагогика

УДК 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Аргунова Нина Васильевна
Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат физико-математических наук, доцент Попова Алена Михайловна
Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В КУРСЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли историко-математического компонента в методике обучения математике. Рассматриваются теоретические и методические аспекты интеграции исторического контекста в математическое образование. Исследование данного аспекта позволило определить ключевые направления включения историко-математического компонента при обучении математики в школе. Изучение и систематизация педагогического опыта выявили историко-генетический метод обучения. Этот метод дает возможность проследить развитие математических

понятий от их зарождения до современного состояния. Сочетание исторического и методического аспектов обучения создает основу для формирования у студентов-математиков целостного педагогического мировоззрения и глубокого предметного понимания. Анализируются различные формы включения исторического материала в учебный процесс: от использования исторических задач и биографий учёных в школьном обучении до работы с первоисточниками в системе подготовки будущих учителей математики. Приводятся конкретные примеры методических разработок по теме «Уравнения и неравенства», демонстрирующие эффективность исторического подхода. Представлены результаты анкетирования студентов педагогических специальностей, подтверждающие значимость историко-математической подготовки для формирования профессиональной компетентности учителя. Делается вывод о необходимости системного внедрения исторического компонента на всех уровнях математического образования для формирования целостного понимания предмета.

Ключевые слова: историко-математический компонент, уравнения, неравенства, методика обучения математики, историко-генетический метод.

Annotation. The article is devoted to the study of the role of the historical and mathematical component in the teaching methodology of mathematics. The theoretical and methodological aspects of integrating the historical context into mathematical education are considered. The study of this aspect made it possible to identify key areas for the inclusion of a historical and mathematical component in teaching mathematics at school. The study and systematization of pedagogical experience revealed the historical and genetic method of teaching. This method makes it possible to trace the development of mathematical concepts from their origin to their current state. The combination of historical and methodological aspects of teaching creates the basis for the formation of a holistic pedagogical worldview and a deep understanding of the subject among students of mathematics. The various forms of historical material inclusion in the educational process are analyzed: from the use of historical tasks and biographies of scientists in school education to working with primary sources in the system of training future mathematics teachers. Specific examples of methodological developments on the topic of "Equations and inequalities" are given, demonstrating the effectiveness of the historical approach. The results of a survey of students of pedagogical specialties are presented, confirming the importance of historical and mathematical training for the formation of a teacher's professional competence. The conclusion is made about the need for a systematic introduction of the historical component at all levels of mathematical education in order to form a holistic understanding of the subject.

Key words: historical and mathematical component, equations, inequalities, methods of teaching mathematics, historical and genetic method.

Введение. Современная педагогика обращается к историко-математическому компоненту как к важному инструменту повышения эффективности обучения через стимуляцию мотивации обучающихся, формирование целостного представления о развитии математики, показ взаимосвязи математики с другими науками и культурой. Историзация математического образования подразумевает не просто добавление фактов из истории науки, а системное включение исторического контекста в процесс изучения математики.

На этапах начального и основного общего обучения исторический материал может использоваться в виде исторических задач, биографий ученых, игровых форм (квесты, инсценировки открытий). В старших классах историзация может включать: изучение оригинальных текстов и фрагментов работ, связь математики с философией и естественными науками, проектную деятельность. При подготовке учителей математики историко-математический компонент приобретает более глубокий характер: курсы по истории математики, анализ первоисточников при написании исследовательских работ и т.д.

Изложение основного материала статьи. Анализ проблемы историзации школьного математического образования позволил выделить основные направления внедрения историко-математического компонента:

– совершенствование историко-математического содержания в школьных учебниках математики [5];

– освещение сведений из истории математики, связанных с изучаемой темой в рамках образовательной программы по математике: создание проблемных ситуаций, исследование исторических задач [8, 3], в том числе использование задач, которые включают в себя исторические сведения, способствующих развитию патриотизма [4].

Знание истории математики имеют существенное значение для формирования практической подготовки будущих учителей математики. На основе анализа и обобщения педагогического опыта М. С. Ананьевой, И. В. Магдановой [2] дали «характеристику понятия историко-математической подготовки студентов в педагогическом вузе и возможные формы реализации историко-математического компонента в образовательном процессе педагогического вуза»: через учебные дисциплины по истории математики, практику, курсовые и выпускные квалификационные работы, конференции, конкурсы, публикации, проекты.

Использование исторического материала на уроках и во внеурочных занятиях требует не только содержательного наполнения, но и грамотной методической организации этого процесса. И здесь возникает необходимость обращения к предмету методики обучения математике при подготовке учителей математики, который призван ответить на ключевые вопросы: когда, как следует включать историко-математический компонент в процесс обучения, чтобы достичь максимального педагогического эффекта? Методика обучения математике позволяет грамотно отобрать исторический материал в соответствии с возрастными особенностями обучающихся, проектировать уроки с историческими компонентами, разрабатывать системы историко-математических задач, интегрировать исторические сведений в различные формы урочной и внеурочной деятельности, организовывать проектную деятельность с элементами исторической реконструкции математических открытий. Таким образом, переход от историко-математической подготовки к методике обучения математике представляет собой закономерный этап профессионального становления учителя. Объединение исторического и методического знания создает основу для формирования у будущих учителей математики целостного профессионального мировоззрения и глубокого понимания предмета.

При изложении учебного материала дисциплины «Методика обучения математике» можно придерживаться историко-генетического метода обучения. Идея включения элементов истории математики в образовательный процесс разрабатывалась многими исследователями, значительный вклад в развитие данного направления внес Ю.А. Дробышев, что нашло отражение в его диссертационном исследовании [6]. И в результате стремления найти оптимальные способы передачи обучающимся целостного и глубокого понимания математических концепций зародился историко-генетический метод.

В статье [3], исследуя преимущества этого метода О.С. Ахмедов, приходит к заключению, что знание основных этапов развития математических идей позволяет учителю осознанно отбирать исторический материал для уроков, но их эффективность зависит от системности подачи материала. Исследуя историко-философский контекст при преподавании математики в школе А.И. Абрамова подчеркивает, что «преподавание математики можно вести как представление ожерелья идей, показывающих эволюцию мышления человечества» [1].

Рассмотрим пример включение историко-математического компонента в процесс обучения при изучении содержательно-методической линии «Уравнения и неравенства» в курсе методики обучения математики.

Пример 1. Понятия «равенство», «больше» и «меньше» возникли в связи с необходимостью количественного счет предметов и сравнения различных величин. Общие приемы решения уравнений, которыми владели древние ученые не сохранились до наших дней.

Первым дошедшим до нас научным трудом по решению уравнений стал трактат багдадского математика IX века Мухаммеда аль-Хорезми. Однако важно отметить, что в его работе все математические выкладки, включая неизвестные величины и преобразования, излагались словесно. Такая риторическая форма записи сохранялась вплоть до XVI века, когда Франсуа Виет ввел буквенные обозначения для коэффициентов и неизвестных. Позже Рене Декарт предложил использовать последние буквы латинского алфавита (x, y, z) для обозначения неизвестных величин, что стало общепринятым стандартом. Этот прорыв в математической символике открыл новые возможности для решения прикладных задач.

Далее для студентов дается следующие задания и вопросы для обсуждения:

1. Прочитайте текст, представленный выше и проанализируйте различия между риторическим (словесным) и символическим способами записи уравнений.
2. Какие преимущества дает символическая запись уравнений по сравнению с риторической?
3. Почему буквы x, y, z стали стандартом для обозначения неизвестных?

Пример 2. Использование неравенств в математике восходит к античным временам. Уже древнегреческие учёные активно применяли этот математический аппарат в своих исследованиях. Яркий пример – работы Архимеда (III в. до н.э.), который в своих вычислениях длины окружности установил, что отношение длины окружности к диаметру (число π) удовлетворяет двойному неравенству: $3 + \frac{10}{71} < \pi < 3 + \frac{1}{7}$. Это одно из первых точных численных неравенств в истории математики.

Другой фундаментальный вклад принадлежит Евклиду. В его знаменитых «Началах» встречаются доказательства различных неравенств, включая классическое соотношение между средними величинами. В современной формулировке оно гласит: для любых двух положительных чисел среднее геометрическое не превосходит среднего арифметического. Это неравенство, известное сегодня как неравенство о средних, демонстрирует глубину математической мысли античных учёных.

Прочитайте текст выше и выполните следующие задания и ответьте на вопросы.

1. Изучите работу А.В. Жуков «О числе π » (https://old.mccme.ru/free-books/mmmf-lectures/book.18.pdf): Найдите наиболее точные оценки числа π . Охарактеризуйте развитие числа π в эру математического анализа. Какое число называется нормальным? Нормально ли число π ?
2. Найдите в книга V «Началах» Евклида предложение 25 (https://coinmuseum.ru/upload/library-alexandria/Euclid_Beginnings.pdf) фрагмент, связанный со сравнением величин и переведите его на современный математический язык.

Кроме этого для самостоятельной работы студентов предлагаются следующие задания:

1. Изучите материал, представленный в разделе 1 главы 5 пособия для учителей Г.И. Глейзера «История математики в школе 4-6 классы» (URL: https://www.mathedu.ru/text/gleyzer_istoriya_matematiki_v_shkole_4-6_klassy_1981/p6/). Приведите пример использования данного материала на уроках математики и во внеурочной деятельности.
2. Изучите материал, представленный в разделе 1 главы 1 параграфа 2 «Неравенства и применение их к приближенным вычислениям» пособия для учителей Г.И. Глейзера «История математики в школе 7-8 классы» (URL: https://www.mathedu.ru/text/gleyzer_istoriya_matematiki_v_shkole_7-8_klassy_1982/p0/.

а) Докажите неравенства, предложенные в задачах 7 и 8.

б) Разберите доказательство неравенства: среднее геометрическое двух неотрицательных чисел не больше среднего арифметического этих чисел. Обобщив неравенство на n неотрицательных чисел, приведите его доказательство.

3. Изучите материал, представленный в разделе 1 главы 3 параграфа 9 «Системы уравнений. Основная теорема алгебры» пособия для учителей Г.И. Глейзера «История математики в школе 7-8 классы» https://www.mathedu.ru/text/gleyzer_istoriya_matematiki_v_shkole_9-10_klassy_1983/p0/. Приведите пример использования данного материала на уроках математики и во внеурочной деятельности.

В ходе исследования с целью анализа эффективности использования историко-математического компонента при обучении будущих учителей математики было проведено анкетирование студентов старших курсов. В результате этого выявлено:

- 100% респондентов считают знание истории математики обязательным для учителя;
- 94% признают её общекультурную значимость;
- 89% отмечают её влияние на развитие методической культуры;
- 78% планируют использовать исторический материал в практической деятельности учителя;
- 83% запомнили яркие примеры использования истории математики;
- 72% указали на значительный рост интереса к истории математики;
- 61% опрошенных сообщили, что в школе учителя крайне редко или никогда не включали исторические сведения в уроки.

Выводы. Исследование роли историко-математического компонента в методике обучения математики подтвердило его значимость как для формирования целостного профессионального мировоззрения и глубокого понимания предмета. Обращение к истории математики позволяет не только углубить понимание ключевых концепций, но и показать их эволюцию, раскрывая взаимосвязь математики с другими науками и культурой.

Проведенный анализ педагогического опыта и анкетирование студентов подтвердили высокую эффективность включения исторического материала в обучение. Большинство будущих учителей математики осознают ценность истории математики и планируют активно применять ее в своей практической деятельности. Однако для достижения максимального эффекта необходимо системное внедрение историко-математического компонента на всех уровнях образования – от школьных уроков до вузовской подготовки учителей.

Таким образом, интеграция исторического подхода не только обогащает образовательный процесс, но и способствует формированию у обучающихся и будущих педагогов глубокого, осмысленного понимания математики как науки в процессе взаимодействия с историей его развития.

Литература:
1. Абрамова, А.И. Значение и методика применения историко-философского контекста при преподавании математики в школе / А.И. Абрамова // Методика преподавания математических и естественно-научных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития: материалы IX Всерос. науч.-практ. конф., Омск, 29 июня 2022 года / отв. ред.: канд. физ.-мат. наук Ю.В. Захарова. – Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2022. – С. 148-154. – EDN JRCNLS
2. Ананьева, М.С. Историко-математический компонент в подготовке учителя математики: формы и условия реализации / М.С. Ананьева, И.В. Магданова // Вестник ВятГУ. – 2020. – №3. – С. 45-53
3. Ахмедов, О.С. Преимущества историко-генетического метода при обучении математики / О.С. Ахмедов // Scientific progress. – 2021. – №4. – С. 523-530
4. Воистинова, Г.Х. Патриотическое воспитание на уроках математики / Г.Х. Воистинова, М.Р. Байназарова // E-Scio, 2021. – №4. – С. 552-556. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=45804846. – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
5. Дробышев, Ю.А. Историко-математический компонент в учебниках математики 5-6-х классов / Ю.А. Дробышев, И.В. Дробышева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2020. – №3 (53). – С. 27-39. – URL: https://doi.org/https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-53-3-218
6. Дробышев, Ю.А. Многоуровневая историко-математическая подготовка будущего учителя математики: диссертация ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Юрий Александрович Дробышев. – Калуга, 2011. – 457 с.
7. Пырков, В.Е. Исторический компонент школьного математического образования / В.Е. Пырков. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2019. – 184 с.
8. Тахиров, Б.О. Элементы из истории развития математики как средство мотивации учащихся / Б.О. Тахиров, Ш.М. Агазаде // Математическое образование. – 2025. – № 1 (113). – С. 36-40

Педагогика

УДК 378
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Арскиева Залия Абасовна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПТИМИЗМ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье исследуется феномен педагогического оптимизма как фундаментальной составляющей профессионального мировоззрения современного педагога. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у учителей устойчивой позитивной профессиональной позиции в условиях возрастающих требований к педагогической деятельности и увеличения психоэмоциональных нагрузок. Автор рассматривает педагогический оптимизм как интегративное качество личности педагога, включающее: устойчивую веру в возможности учащихся; позитивное восприятие профессиональных трудностей; ориентацию на поиск конструктивных решений; способность к профессиональному саморазвитию. Особое внимание уделяется анализу структурных компонентов педагогического оптимизма: когнитивного, эмоционального и поведенческого. На основе теоретического анализа и эмпирических данных демонстрируется взаимосвязь между уровнем развития педагогического оптимизма и эффективностью профессиональной деятельности. Представлены критерии сформированности оптимистического мировоззрения у педагогов, включая показатели профессиональной удовлетворённости и устойчивости к выгоранию. Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных рекомендаций по развитию педагогического оптимизма через систему профессиональной подготовки и повышения квалификации. Предложены эффективные стратегии формирования оптимистического мировоззрения, включающие рефлексивные практики, тренинги личностного роста и методы позитивной педагогики.
Ключевые слова: педагогический оптимизм, профессиональное мировоззрение, позитивная педагогика, профессиональное развитие учителя, эмоциональное выгорание, resilience в образовании.
Annotation. The article examines the phenomenon of pedagogical optimism as a fundamental component of the professional worldview of a modern teacher. The relevance of the study is due to the need to form a stable positive professional position in teachers in the context of increasing demands on pedagogical activity and increasing psycho-emotional stress. The author considers pedagogical optimism as an integrative quality of a teacher's personality, including: a stable belief in the capabilities of students; a positive perception of professional difficulties; a focus on finding constructive solutions; the ability for professional self-development. Particular attention is paid to the analysis of the structural components of pedagogical optimism: cognitive, emotional and behavioral. Based on theoretical analysis and empirical data, the relationship between the level of development of pedagogical optimism and the effectiveness of professional activity is demonstrated. The criteria for the formation of an optimistic worldview in teachers are presented, including indicators of professional satisfaction and resistance to burnout. The practical significance of the study lies in the development of specific recommendations for the development of pedagogical optimism through the system of professional training and advanced training. Effective strategies for the formation of an optimistic worldview are proposed, including reflective practices, personal growth trainings and methods of positive pedagogy.
Key words: pedagogical optimism, professional worldview, positive pedagogy, professional development of a teacher, emotional burnout, resilience in education.

Введение. Педагогический оптимизм как фундамент профессионального мировоззрения становится особенно актуальным в свете современных образовательных вызовов. В условиях роста психоэмоциональных нагрузок на педагогов, проявляющихся в профессиональном выгорании и снижении мотивации, оптимистичный взгляд на профессиональную деятельность помогает сохранить эффективность и продуктивность. Трансформация роли учителя из простого транслятора знаний в наставника и мотиватора требует особого мировоззренческого подхода, основанного на вере в возможности каждого ученика. Кроме того, современная реальность, характеризующаяся нестабильностью и неопределенностью, ставит перед педагогами задачу формирования у учащихся устойчивости и адаптивности, что невозможно без оптимистичной профессиональной позиции. Таким образом, педагогический оптимизм перестает быть лишь личностной характеристикой, превращаясь в необходимое условие успешной профессиональной деятельности в современных условиях.

Актуальность исследования обусловлена потребностью в педагогах, способных сохранять веру в потенциал каждого ученика, несмотря на внешние трудности. В условиях роста стрессогенных факторов в образовании педагогический оптимизм становится ключевым элементом профессиональной устойчивости.

Оптимистичное мировосприятие возникает не из абстрактных философских размышлений, а из реального опыта преодоления трудностей и личностного роста**.** Когда ребенок в процессе взаимодействия с миром (будь то учеба, творчество или общение) начинает чувствовать, что он способен влиять на свою жизнь, управлять эмоциями и достигать целей – у него постепенно крепнет вера в себя. Это чувство собственного достоинства, подкрепленное поддержкой учителей и родителей, рождает новые желания, надежды и волю к жизни в ее самом ярком, положительном проявлении**.**

Таким образом, ситуация успеха – это не просто педагогический прием, а философия воспитания, которая помогает ребенку:

- поверить в свои силы,
- научиться преобразовывать негативные переживания в мотивацию,
- развить устойчивое позитивное отношение к миру.

Именно такой подход, а не формальные оценки, формирует настоящий оптимизм – не наивную веру в то, что «все будет хорошо», а уверенность в том, что трудности можно преодолеть, а жизнь наполнена возможностями для роста и радости.

А.С. Макаренко в своих работах утверждал принципиально важную мысль: даже несовершенный ребенок способен ставить перед собой высокие цели и стремиться к «прекрасному завтра». Этот подход, основанный на вере в человеческий потенциал, выражается в ключевом тезисе: «завтра будет лучше, чем вчера». Макаренко подчеркивал, что каждый ребенок обладает способностью к исправлению, улучшению и росту – при условии, что взрослые не лишают его надежды на лучшее будущее. Именно перспектива радостных изменений, по его мнению, становится тем двигателем, который позволяет личности преодолевать текущие трудности [4].

Роль учителя в этом процессе многогранна. В учебно-педагогическом взаимодействии педагог выступает не просто как передатчик знаний (по модели консультанта или фасилитатора, как у К. Роджерса), но и как настоящий соратник и старший товарищ (в традиции Макаренко и Сухомлинского). Такой учитель представляет собой уникальное сочетание качеств: это волевая, но открытая к диалогу личность; понимающий, но при этом счастливый человек; борец, готовый вместе с учениками преодолевать любые препятствия.

Современная психология, в частности концепция М. Селигмана, подтверждает эти идеи, вводя понятие «реалистичного оптимизма» – того самого, который формируется в преодолении жизненных трудностей. Этот подход перекликается с макаренковским пониманием счастья как результата борьбы и преодоления [5].

Профессионально-личностный оптимизм педагога имеет прочное основание:

1. Конкретные достижения учеников, которые становятся зримым подтверждением правильности выбранного пути;
2. Радость взаимного познания в процессе обучения, постепенно перерастающего в подлинное сотрудничество;
3. Опыт преодоления – как личных ограничений, так и профессиональных вызовов.

Такой оптимизм нельзя назвать наивным или иллюзорным – это осознанная позиция, основанная на реальном педагогическом опыте и вере в безграничные возможности человеческого развития. Именно эта вера позволяет учителю видеть в каждом ученике не только то, каков он есть сегодня, но и то, каким он может стать завтра, согласно Сухомлинского «Пессимизм – это грех педагога. Даже в самом трудном ребёнке нужно видеть будущего человека, гражданина, творца» [7, С. 170].

Цель статьи: выявить роль педагогического оптимизма в формировании профессионального мировоззрения учителя и разработать практические рекомендации по его развитию.

Задачи:

1. Раскрыть сущность педагогического оптимизма как мировоззренческой категории.
2. Определить критерии оптимистического профессионального мировоззрения педагога.
3. Проанализировать влияние оптимизма на эффективность педагогической деятельности.
4. Разработать методы развития педагогического оптимизма (тренинги, коучинг, рефлексивные практики).

Гипотеза**:** «Педагоги, обладающие оптимистическим мировоззрением, эффективнее преодолевают профессиональные кризисы и создают условия для академической успешности учащихся».

Практическая значимость обусловлено тем, что, результаты данного исследования могут быть использованы:

1) В подготовке педагогов (вузовские программы, курсы повышения квалификации).

2) Для профилактики эмоционального выгорания (психологическое сопровождение учителей); (создание мотивирующей среды для педагогов и учащихся).

Изложение основного материала статьи. Для подтверждения гипотезы нашего исследования мы провели эмпирическое исследование на «Влияние оптимистического мировоззрения педагогов на преодоление профессиональных кризисов и академическую успешность учащихся».

В исследовании участвовали 60 педагогов начальной и средней школы (30-50 лет, стаж от 5 лет) и их ученики (около 600 человек, 10-15 лет). Участники данного эксперимента составили 2 группы:

Экспериментальная группа (ЭГ) – 30 педагогов с высоким уровнем оптимизма (по предварительному тестированию).

Контрольная группа (КГ) – 30 педагогов со средним/низким уровнем оптимизма.

Методы и методики:

1. Диагностика оптимизма у педагогов:

Тест на оптимизм/пессимизм (LOT-R, Life Orientation Test – Revised).

Опросник стиля объяснения успехов и неудач (ASQ).

Методика диагностики профессионального выгорания (MBI). (результаты диагностики отображены в таблице 1).

2. Оценка преодоления профессиональных кризисов:

Глубинное интервью (кейсы из практики).

Методика «Копинг-стратегии» (Lazarus & Folkman). (результаты диагностики отображены в таблице 2).

3. Измерение академической успешности учащихся:

Средний балл успеваемости (по предметам).

Мотивация к обучению (анкетирование учащихся).

Эмоциональное отношение к школе (методика «Школьная тревожность» Филлипса). (результаты диагностики отображены в таблице 3).

Таблица 1

Результаты диагностики уровня оптимизма и выгорания у педагогов (ЭГ и КГ)

Группа	Методика	Показатель	Среднее (M ± SD)	Уровень	Различия (p-уровень)
ЭГ (n=30)	LOT-R	Общий балл оптимизма	24.5 ± 3.1	Высокий	$p < 0.01$
КГ (n=30)	LOT-R	Общий балл оптимизма	16.2 ± 4.3	Средний/Низкий	
ЭГ	ASQ	Атрибуция успехов (позитивная)	18.7 ± 2.5	Высокая	$p < 0.05$
КГ	ASQ	Атрибуция успехов	12.4 ± 3.0	Средняя	
ЭГ	MBI	Эмоциональное истощение	12.1 ± 4.2	Низкий	$p < 0.001$
КГ	MBI	Эмоциональное истощение	28.3 ± 5.6	Высокий	

Примечание:
- Уровень оптимизма по LOT-R: высокий (22-30), средний (15-21), низкий (0-14).
- Различия проверены с помощью t-критерия Стьюдента.

Таблица 2

Копинг-стратегии педагогов (по методике Lazarus & Folkman)

Стратегия	ЭГ (%, M ± SD)	КГ (%, M ± SD)	Различия (p)
Проблемно-ориентированные	68.4 ± 7.2	42.1 ± 8.5	$p < 0.001$
Эмоционально-ориентированные	25.3 ± 6.1	48.9 ± 9.3	$p < 0.01$
Избегание	6.3 ± 2.4	9.0 ± 3.1	$p > 0.05$

Вывод: Педагоги ЭГ чаще используют адаптивные стратегии.

Таблица 3

Академическая успешность и эмоциональное состояние учащихся

Показатель	ЭГ (ученики)	КГ (ученики)	Различия (p)
Средний балл успеваемости	4.5 ± 0.3	3.8 ± 0.4	$p < 0.001$
Мотивация к обучению (балл)	8.7 ± 1.2	6.2 ± 1.5	$p < 0.01$
Тревожность (Филлипс, балл)	32.1 ± 6.4	45.6 ± 7.8	$p < 0.001$

Примечание:
- Шкала мотивации: 1-10 (чем выше, тем лучше).
- Шкала тревожности: 0-50 (низкая >30, высокая <30).

Как показали результаты исследования:

1. Педагоги с высоким оптимизмом (ЭГ) демонстрируют:

1) Отсутствие симптомов выгорания (MBI).
2) Позитивную атрибуцию успехов (ASQ).
3) Активное использование проблемно-ориентированных копингов.

2. Учащиеся ЭГ:

1) Имеют более высокую успеваемость (+0.7 балла).
2) Снижение тревожности на 13.5 баллов.
3) Рост мотивации на 2.5 балла.

Для сравнения групп применен t-критерий, корреляционный анализ показал связь оптимизма педагогов с успеваемостью учащихся ($r = 0.62$, $p < 0.05$).

По результатам формирующего эксперимента в экспериментальной группе педагоги не испытывают симптомов эмоционального выгорания и используют более адаптивные копинг-стратегии (проблемно-ориентированные).

Обучающиеся экспериментальной группы достигли более высокого уровня успеваемости и снижения тревожности на уровне роста мотивации.

Исследование подтвердило ключевую роль оптимизма в педагогической эффективности. Педагогический оптимизм представляет собой не абстрактное понятие, а конкретную профессиональную компетенцию, имеющую двустороннюю природу. С одной стороны, это внутренняя убежденность учителя в успехе каждого ученика, с другой - материализованные результаты этой веры в виде реальных достижений учащихся. Такой оптимизм становится неотъемлемой частью педагогической культуры и профессиональной этики, трансформируясь из личностного качества в действенный образовательный инструмент. «Педагогический оптимизм — это профессионально значимое качество учителя, выражающееся в устойчивой позитивной направленности на восприятие образовательного процесса как сферы возможностей, веру в потенциал каждого ученика и способность находить ресурсы даже в сложных педагогических ситуациях» [1, С. 36].

Педагогический оптимизм представляет собой системообразующий элемент профессиональной компетентности современного учителя, формирующийся на стыке личностных убеждений и практического опыта. Этот феномен проявляется не только как внутренняя уверенность педагога в успешности образовательного процесса, но и материализуется в конкретных достижениях учащихся, создавая замкнутый цикл позитивного подкрепления. В основе такого оптимизма лежит не наивная вера в идеальные условия, а научно обоснованное понимание механизмов личностного роста и развития, подкрепленное методическим инструментарием создания ситуаций успеха [2].

Профессиональная подготовка педагогов в вузах требует принципиального пересмотра подходов к формированию этого качества у будущих специалистов. Практика показывает, что традиционное предметно-центрированное обучение без должного внимания к развитию профессионального мировоззрения приводит к массовому разочарованию молодых учителей при столкновении с реальными школьными условиями. Необходима целенаправленная работа по выстраиванию оптимистической профессиональной позиции через анализ успешных педагогических кейсов, моделирование сложных образовательных ситуаций с последующим поиском конструктивных решений, развитие навыков педагогической рефлексии и эмоционального интеллекта.

Особое значение приобретает психолого-педагогическое сопровождение начинающих учителей в первые три года профессиональной деятельности, когда происходит критическая проверка сформированных установок на практике. Разработанные программы адаптации должны включать не только методическую поддержку, но и формирование устойчивых механизмов психологической защиты, навыков преодоления профессиональных кризисов, техник поддержания эмоционального баланса. Как показывают исследования, именно в этот период закладываются основы профессионального долголетия или, напротив, формируются предпосылки для эмоционального выгорания.

Системная работа по развитию педагогического оптимизма на всех этапах профессионального становления позволяет решить несколько стратегических задач современного образования. Во-первых, снижается процент оттока молодых специалистов из школы, что особенно актуально в условиях демографических ям и старения педагогических кадров. Во-вторых, повышается престиж учительской профессии через демонстрацию ее творческой и личностно-развивающей составляющей. В-третьих, создаются условия для постоянного профессионального роста педагогов, что напрямую влияет на качество образовательных результатов.

Важно подчеркнуть, что профессиональный оптимизм педагога не является статичной характеристикой – это динамическое качество, требующее постоянной подпитки через систему повышения квалификации, межличностной поддержки в педагогическом коллективе, осознанной работы над собой. В этом контексте особую ценность приобретают современные формы методической работы: профессиональные обучающиеся сообщества, коучинговые подходы в наставничестве, супервизорские группы. Такие форматы позволяют не только транслировать лучшие педагогические практики, но и создают пространство для взаимной профессиональной и эмоциональной поддержки.

Выводы. Таким образом, формирование и поддержание педагогического оптимизма должно рассматриваться как стратегическая задача всей системы образования, требующая комплексного подхода на уровне подготовки кадров, организации школьной среды, создания условий для профессионального роста. Только в этом случае можно говорить о качественном изменении статуса учительской профессии и создании устойчивой образовательной системы, способной отвечать на вызовы современности.

Литература:

1. Арскиева, З.А. Педагогический оптимизм как компонент профессиональной компетентности современного учителя / З.А. Арскиева // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 5. – С. 34-42
2. Демидова, А.А. Влияние оптимистического мировоззрения педагога на академическую успешность учащихся / А.А. Демидова // Вопросы психологии. – 2022. – № 4. – С. 45-60
3. Карабанова, О.А. Развитие позитивного профессионального мышления у будущих педагогов / О.А. Карабанова // Педагогика. – 2021. – № 6. – С. 33-47
4. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма [Электронный ресурс] / А.С. Макаренко // Библиотека Максима Мошкова. – URL https://az.lib.ru/m/makarenko_a_s/text_0030.shtml (дата обращения: 05.07.2025)
5. Селигман, М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь / М. Селигман; пер. с англ. – Москва: Альпина Паблишер, 2017. – 338 с.
6. Смирнова, Е.О. Ценностные ориентации оптимистично настроенных педагогов / Е.О. Смирнова // Образовательная политика. – 2023. – № 1. – С. 64-75
7. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Москва: Просвещение, 1979. – 170 с.

УДК 378.14

доктор педагогических наук, доцент Артюхина Мария Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Арзамас);
кандидат педагогических наук, доцент Артюхин Олег Игоревич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Арзамас);
кандидат педагогических наук, доцент Губанова Ольга Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОБОТОТЕХНИКЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Внедрение робототехники в российские школы осложняется проблемами нехватки учебно-методических материалов и квалифицированных педагогов. Государство реализует проекты финансирования и модернизации оборудования, однако полное разрешение проблем потребует длительного времени. Важнейшую роль играет разработка качественных учебно-методических пособий и поддержка учителей специализированными материалами. Педагогические вузы готовят кадры для преподавания робототехники, программирования и 3D-моделирования, сотрудничая с общеобразовательными организациями и центрами дополнительного образования. Робототехника позволяет повысить

мотивацию учеников к изучению естественно-научных дисциплин и сформировать набор универсальных компетенций. Данная дисциплина формирует основу целостного мировоззрения, синтезируя знания различных предметных областей, и развивает способности к техническому творчеству, необходимому в будущем трудоустройстве. Основные комплексы для обучения включают Lego WeDo (для начальной школы), развивающий творческий потенциал и программистские навыки, и Lego Mindstorms (для средней школы), позволяющий создавать более сложные конструкции и программы. Эти комплекты помогают учащимся осваивать принципы механики, электроники и программирования, развивая критическое мышление и навыки планирования. Робототехнические курсы стимулируют интерес к естественным наукам и технологиям, формируют ключевые компетенции современного специалиста. Интеграция робототехники в школьное образование создаёт условия для технологического прорыва и развития инновационной экономики страны.

Ключевые слова: робототехника, школа, методология, информатика, комплекты, техническое творчество.

Annotation. The introduction of robotics in Russian schools is complicated by the shortage of teaching materials and qualified teachers. The government is implementing projects to finance and modernize equipment, but a full resolution of the problems will take a long time. The most important role is played by the development of high-quality teaching aids and the support of teachers with specialized materials. Pedagogical universities train staff for teaching robotics, programming and 3D modeling, cooperating with educational organizations and centers of additional education. Robotics makes it possible to increase the motivation of students to study natural science disciplines and form a set of universal competencies. This discipline forms the basis of a holistic worldview, synthesizing knowledge of various subject areas, and develops the ability for technical creativity necessary in future employment. The main learning complexes include Lego WeDo (for elementary schools), which develops creativity and programming skills, and Lego Mindstorms (for secondary schools), which allows you to create more complex structures and programs. These kits help students master the principles of mechanics, electronics, and programming, developing critical thinking and planning skills. Robotics courses stimulate interest in natural sciences and technologies, and form the key competencies of a modern specialist. The integration of robotics into school education creates the conditions for a technological breakthrough and the development of an innovative economy in the country.

Key words: robotics, school, methodology, computer science, kits, technical creativity.

Введение. Тенденции информатизации и активного технического прогресса современного общественного пространства обуславливают расширение сфер применения робототехники в жизнедеятельности человека. Данный фактор становится одной из причин актуальности внедрения программы обучения основам робототехники в образовательное пространство.

Использование информационных технологий с одной стороны ускоряет процесс усвоения новой информации и повышает познавательный интерес обучающихся, с другой – требует инноваций образовательной среды. Так, внедрение программы робототехники становится фактором модернизации современного образования, позволяющим создавать условия, отвечающие потребностям и возможностям детей среднего школьного возраста.

Несмотря на то, что дети активно пользуются техническими средствами, в то же время, чаще всего они не знакомы с механизмом работы современных цифровых технологий. В рамках образовательной программы робототехники обучающиеся получают практические навыки в области программирования и работы с современными технологиями. Реализация подобной программы обучения в школе позволит сделать детей более мобильными. Кроме этого, занятия по робототехнике обеспечивают высокий уровень технической грамотности обучающихся [3].

Основополагающим преимуществом факта внедрения программы обучения робототехнике являются сопутствующие условия для удовлетворения индивидуальных потребностей обучающихся 5-9 классов, развития творческих способностей, потенциала и навыков инженерного, аналитического, логического и креативного мышления.

Кроме того, интеграция моделирования, конструирования и программирования способствует решению вопросов, связанных с применением детьми информационных технологий в повседневной жизни. Обучение робототехнике обеспечивает развитие интереса обучающихся к современным смарт-технологиям и организует досуг с использованием технических средств.

При рассмотрении преимуществ курса робототехники в образовательной среде необходимо учитывать актуальные тенденции, предусматривающие дальнейшее расширение перспектив и возможностей профессиональной реализации в областях программирования, робототехники и 3D-моделирования.

Робототехника, как одна из передовых областей машиностроения, продолжает активно развиваться, что обуславливает востребованность соответствующих знаний, умений и навыков в данной сфере. Поскольку всё больше областей жизнедеятельности оснащаются роботизированной техникой, всё больше специалистов в области образования обращаются к этой технологии. Ввиду постоянно растущего объема информации, обучение будущих специалистов уже в рамках школьного образования становится значимым конкурентным преимуществом в профессиональной среде.

Техническое творчество, реализуемое в рамках обучения робототехнике, является инструментом синтеза знаний из разных научных областей, что определяет его как фундамент для системного мышления. Исследователи проблематики современного образования и актуальных инновационных тенденций в учебной деятельности отмечают, что инженерное творчество в контексте общественных тенденций и будущих перспектив должно стать неотъемлемой частью образовательной среды, в особенности на этапах обучения в школе. Современная школьная программа по информатике, интегрирующая элементы робототехники и 3D-моделирования, особенно эффективно ориентирована на подготовку обучающихся к адаптации и успешной деятельности в условиях информационного общества.

Таким образом, учитывая активное вовлечение детей в использование современных технологий и значимость формирования у них базовых навыков компьютерной грамотности, возрастает заинтересованность в разработке и внедрении программ по основам робототехники. В связи с этим особое значение приобретает методологическое сопровождение данного направления в образовательном пространстве, в частности дидактические материалы, содержательные программы курсов, рекомендации по организации педагогических условий и планы уроков.

Изложение основного материала статьи. На пути интеграции робототехники в систему общеобразовательных учреждений на данный момент существуют проблемы с учебно-методическим обеспечением данного направления и подготовкой соответствующих педагогических кадров. На современном этапе реализуется многоплановая и целенаправленная программа по решению значимых в данной области задач: финансирование проектов в образовательные учреждения, модернизация школьного оборудования в соответствии с требованиями и запросами конкретных образовательных программ, реализация педагогической подготовки и переподготовки специалистов по направлению робототехники, программирования и 3-D моделирования.

Однако, объективно стоит заметить, что данные целевые действия требуют времени и обеспечение программ по обучению робототехнике соответствующими ресурсами не может быть разрешено одномоментно. В связи с этим, подчеркивается значение учебно-методических разработок и сопроводительных материалов для педагогов в области информатики и математики, позволяющие реализовать обучение основам робототехники с соответствующим уровнем

качества и эффективности разработанных программ. С.А. Зайцева выдвигает идею об интеграции и согласованности специалистов общеобразовательного пространства в разрешении данных вопросов. Педагогические высшие учебные заведения должны осуществлять разработку методологических основ и технологических решений для интеграции робототехники в школьное образование, а также обеспечивать подготовку специалистов по данной образовательной программе. Сотрудничество между вузами, школами и учреждениями дополнительного образования представляет собой эффективный подход к преодолению возникающих трудностей при внедрении робототехники в учебный процесс [1].

Обращаясь к основам методологического сопровождения программы обучения робототехнике в школе, стоит начать с рассмотрения вариаций комплексов, используемых в ходе обучения. На данный момент можно выделить ряд комплексов для осуществления обучения робототехнике, которые пользуются наибольшей популярностью. К ним относятся: Lego WeDo, Lego Mindstorms, конструктор Fischertechnik, Arduino и др.

На первоначальном этапе знакомство с областью робототехники чаще всего реализуется использование Lego WeDo. Данный набор подходит для обучения детей младшего школьного возраста. В первую очередь, комплекс позволяет создать общее преставление и понимание элементов робототехники и системы их взаимодействия. В ходе работы с данным комплексом обучающимся предоставляются широкие возможности для реализации творческого потенциала и креативности, что, в первую очередь, служит мотивацией для повышения познавательного интереса и желания продолжать обучение в данной области знания.

Кроме этого, работа с данным комплексом позволяет начать развивать способности обучающихся к программированию, формируя базовые умения выстраивать логические выражения, осознавать механизмы функционирования процесса. Параллельно развиваются регулятивные процессы обучающихся, позволяющие улучшить навыки целеполагания, моделирования, оценки и контроля собственных действий. Данное достижение становится возможным вследствие того, что на этапе конструирования модели обучающийся осуществляет поэтапный анализ своих действий, внося необходимые коррективы с учётом поставленной цели.

Набором, наиболее популярным при использовании в школе на уровне основного общего образования, является Lego Mindstorms. Комплекс предоставляет больше возможностей для создания различных моделей и решения усложненных задач, так как оснащен беспроводным интерфейсом. Обучающиеся самостоятельно разрабатывают программы, управляющие поведением собранных ими роботов. Этот процесс значительно повышает их знания и умения в области программирования и робототехники, делая обучение более увлекательным и эффективным [2].

В качестве инструментария можно использовать конструктор Fischertechnik, который предоставляет широкие возможности для сборки различных роботов и их программирования с помощью компьютера. Программы, создаваемыми обучающими, значительно усложняются и могут задать большой спектр действий модели, а также хранить и обрабатывать информационные и математические данные. Дети не просто учатся собирать готовые модели, а учатся проектировать, строить и программировать роботов различной сложности, получая глубокое понимание принципов их функционирования.

Таким образом, методология работы по направлению программирования и моделирования позволяет раскрывать творческий потенциал у обучающихся, а также формировать необходимые в современных условиях образования и профессионального развития навыки креативного мышления.

Значимым аспектом является тот факт, что при обучении робототехнике исключается возможность некорректного построения программ. Программные инструменты не генерируют ошибки, что способствует развитию у ребёнка навыков самостоятельного контроля над ходом выполнения программы и формированию умения правильно её конструировать. Развитие регулятивной деятельности в ходе обучения робототехнике имеет решающее значение именно в среднем школьном возрасте, когда встает вопрос о необходимости самостоятельно организовывать и контролировать учебную деятельность, результаты и процесс достижения собственных целей.

Е.В. Романова отмечает, что методологическим принципом реализации программы обучения робототехнике является отказ педагога от оценивания и критики. Исключением является сборка моделей, согласно конкретной инструкции. Обучающиеся, обладающие умением самостоятельно формулировать и проверять гипотезы, осуществлять анализ результатов и общей ситуации, а также выявлять методы и средства для достижения поставленных целей, демонстрируют эффективность в учебной деятельности и развитии личностных качеств. В связи с этим, учебные материалы, направленные на достижение данной цели, должны содержать задания, которые, во-первых, предполагают множественность решений, а во-вторых, не содержат детализированных инструкций [4].

Модели, создаваемые в рамках программы по робототехнике, представляют собой более детализированные аналоги реальных механизмов, что способствует углубленному пониманию обучающимися конструкции сложных систем и повышению уровня технической грамотности. При анализе схемы устройства в учебной литературе без соответствующих навыков часто возникает затруднение в её восприятии, тогда как практическое изучение модели в сочетании с изучением её схемы облегчает усвоение материала.

По завершении освоения базовых принципов программирования и моделирования обучающиеся получают возможность разрабатывать индивидуальные проекты, которые впоследствии могут быть представлены в форме защиты, презентации или участия в конкурсных мероприятиях.

Разрабатывая учебно-методологическое сопровождение для реализации программы обучения робототехнике важно помнить, что, несмотря на игровой и интерактивный характер данного курса для обучающихся, в первую очередь, это учебная деятельность. Таким образом, игры и интерактивные форматы взаимодействия не должны является её основой, а лишь средством разнообразия обучения и повышения мотивации обучающихся.

Методология программы обучения основам робототехники должна учитывать значимые элементы данной системы:

- развитие образного и абстрактного мышления, логических и аналитических способностей;
- совершенствование информационной и технической грамотности и понятийного аппарата;
- достижение прочного освоения практических навыков программирования, конструирования и моделирования;
- активизация творческого потенциала и индивидуальности обучающихся.

Каждое занятие должно отражать данные системные элементы, исключение хотя бы одного из них приведёт к утрате фундаментальной структуры курса.

Робототехника является сложным и многоплановым курсом, а потому программа для школы в целях качественного усвоения информации и овладения практическими навыками, предполагает обучение в течении нескольких лет. Практическая реализация обучения программированию в образовательных учреждениях позволяет определить несколько значимых этапов, методологическая составляющая которых может варьироваться на усмотрение педагога относительно целей и задач проводимого обучения, а также возрастных особенностей и интересов обучающихся.

Этапы обучения по программе «Робототехника» в рамках образовательного учреждения представлены на рисунке 1.

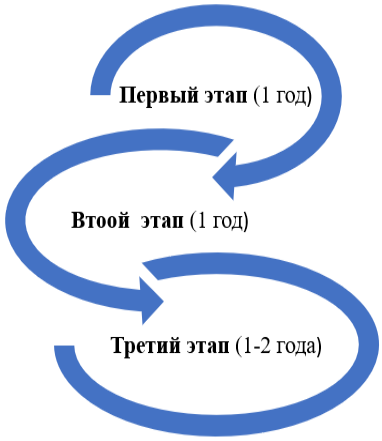


Рисунок 1. Этапы обучения по программе «Робототехника»

Первый этап предполагает обучение базовым теоретическим аспектам и практическим навыкам программирования. На данном этапе обучения важно объяснить ценность и актуальность робототехники как отдельной общеобразовательной дисциплины. После этого значительная часть времени уделяется знакомству с основными деталями робототехники, элементами и закономерностями их взаимодействия. Значимой задачей данного этапа является проектирование первого робота и составление программы для его функционирования. Разрешение данной учебной задачи в интерактивном формате позволяет зафиксировать успехи обучающегося и сохранить его мотивацию на дальнейшее обучение, которое будет усложняться относительно учебных задач.

Второй этап предполагает углубление знаний и умений в рамках дисциплины. Работа на данном этапе также сопровождается информационными блоками об актуальности робототехники во многих областях жизнедеятельности и фактах о перспективах развития данного направления. Обучающиеся не просто собирают модели по инструкции, а учатся анализировать их возможности и ограничения. Этот этап важен для развития критического мышления и способствует формированию представления о том, как функциональность робота зависит от его конструкции. Постепенно сложность заданий возрастает. Обучающиеся переходят к освоению более усовершенствованным методам конструирования: работа с различными материалами, изучение принципов 3D-моделирования. Параллельно идет углубленное изучение программирования. Ключевым моментом данного этапа обучения является не только сборка готовых моделей, но и самостоятельное разработка конструкций и алгоритмов для решения конкретных задач.

Третий этап обучения может реализовываться в течение двух лет, в рамках которого происходит закрепление и совершенствование навыков и умений, приобретённых на предыдущих этапах. В этот период особое внимание уделяется специализации робототехнических моделей и развитию программирования, ориентированного на узкоспециализированные области и конкретные задачи. Успешная реализация напрямую зависит от материально-технической базы учебного заведения. Рекомендация о демонстрации возможностей роботов в разных средах – на земле, воде и в воздухе – является показателем качественного обучения и подчеркивает не только знания о различных типах механизмов, но и умение применять их в различных условиях. Каждый проект становится шагом к совершенствованию навыков и глубокому пониманию принципов робототехники.

Интеграция курса «робототехника» в школьную образовательную программу значительно способствует повышению уровня компетентности обучающихся в данной области, а также предоставляет возможность выявления и поддержки особо одарённых на ранних этапах обучения, что способствует развитию их творческого потенциала. Общая направленность и содержание курса программирования и моделирования повышает техническую грамотность обучающихся, значительно влияет на развитие регулятивных функций, необходимых в учебной деятельности, а также на развитие интеллектуальной сферы ребенка.

Выводы. Робототехника представляет собой не просто сборку моделей из готовых деталей. Это увлекательный путь от базовых знаний до создания сложных машин, способных решать реальные задачи, ориентированное на активное вовлечение обучающихся в образовательный процесс. Разработка методологического сопровождения и необходимого дидактического материала с учетом возрастных особенностей обучающихся и актуальных современных тенденций позволит реализовать качественные и эффективные программы обучения основам робототехники в рамках образовательного процесса.

Литература:

1. Зайцева, С.А. Развитие образовательной робототехники: проблемы и перспективы / С.А. Зайцева // Образование и наука. – 2022. – №2. – С. 84-115
2. Зверева, Т.С. Роль и место робототехники в современной школе / Т.С. Зверева // Форум молодых ученых. – 2021. – №1 (53). – С. 124-127
3. Лебедев, А.С. Робототехника в школе / А.С. Лебедев, И.М. Сошина // Мировая наука. – 2020. – №12 (45). – С. 206-209
4. Романова, Е.В. Учебный контент и особенности его подготовки для уроков по робототехнике / Е.В. Романова // Инновационная наука. – 2023. – №6-1. – С. 206-209

УДК 378

доктор педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы,
декан факультета социальной педагогики и психологии Асильдерова Мадина Магомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Статья преследует цель изучить формирование у будущих социальных педагогов системы гибких (мягких) навыков (англ. – soft skills) на ступени вуза. Ей соответствуют три исследовательских задачи. Первая – сформулировать определение термина «гибкие навыки», максимально учитывающее наиболее существенные особенности вузовской подготовки будущих социальных педагогов на современном этапе. Решение второй связано с исследованием той роли, которую развитие подобного рода компетенций играет в обучении и воспитании будущих высококвалифицированных профессионалов соответствующего профиля. Третья задача – предложить наиболее эффективные пути формирования данных компетенций у будущих социальных педагогов. При решении этих задач автором использовались такие методы научного исследования, как рефлексия опыта собственной профессионально-педагогической деятельности, а также анализ научной и методической литературы, посвящённой различным аспектам процессов подготовки социальных педагогов и формирования soft skills.

Ключевые слова: подготовка студентов, оптимизация подготовки студентов, будущий социальный педагог, гибкие навыки, учебная деятельность.

Annotation. The article aims to study the formation of the soft skills system among future social educators at the university level. Three research tasks correspond to it. The first is to formulate a definition of the term «soft skills» that maximally takes into account the future social educators university training most significant features. The solution to the second problem is related to the study of the role that such competencies development plays in the future relevant profile highly qualified professionals training and upbringing. The third task is to propose the most effective ways to form these competencies among future social educators. In solving these problems, the author used such scientific research methods as reflection on the experience of her own professional and pedagogical activity, as well as scientific and methodological literature about social educators training various aspects and soft skills formation.

Key words: student training, optimization of student training, future social pedagogue, soft skills, educational activities.

Введение. Тема, поднимаемая на страницах данной статьи, является актуальной потому, что определённое внимание в ней уделяется процессу формирования у студентов современного вуза системы мягких или гибких навыков (англ. – soft skills). Л.В. Мардахев [5], О.В. Румянцева [6] и другие авторы, на наш взгляд, совершенно справедливо указывают: во время освоения программ ВО их развитие является важным условием успешности профессиональной подготовки.

Следующий важный тренд современности, также отражённый в статье, – наблюдаемое на протяжении последних десятилетий интенсивное развитие института социальных педагогов. По мнению Ю.А. Брылевой [1], соответствующая тенденция во многом определяется фактом интеграции нашей страны в мировое социальное, экономическое, культурное, а, значит, и образовательное пространство. Это, в свою очередь, означает восприятие перспективного международного опыта в соответствующей области. Отсюда следует, что оптимизация их профессиональной подготовки представляет собой один из важных аспектов дальнейшего совершенствования отечественной системы ВО.

Она, в свою очередь, представляется невозможной без реализации основных потенций, существующих на сегодняшний день для развития soft skills у будущих социальных педагогов. Их рациональному использованию посвящено наше исследование.

В связи с вышеизложенным в качестве цели статьи мы можем определить исследование процесса формирования системы soft skills у будущих социальных педагогов на ступени вуза. С этой целью коррелируют задачи:

– дать термину «гибкие навыки» определение, максимально учитывающее наиболее существенные особенности вузовской подготовки будущих социальных педагогов на современном этапе;

– исследовать ту роль, которую их развитие сегодня играет в обучении и воспитании будущих высококвалифицированных профессионалов соответствующего профиля;

– предложить наиболее эффективные пути формирования данных компетенций у будущих социальных педагогов.

Решая эти задачи, автор прибегла к использованию таких методов научного исследования, как рефлексия опыта собственной профессионально-педагогической деятельности, а также анализ литературы, посвящённой различным аспектам процессов подготовки социальных педагогов и формирования soft skills.

Изложение основного материала статьи. Синонимичные термины «мягкие навыки» и «гибкие навыки» имеют сравнительно недавнее происхождение. В научный оборот их впервые вводят такие исследователи, как Г.С. Гукасова [3], Л.Н. Степанова, Э.Ф. Зеер [7] и др. в 2010-х гг. Ими было предложено до сих пор не утратившее актуальности определение soft skills: универсальные компетенции надпрофессионального характера, которые не зависят от конкретной специализации, но важны для эффективной работы и взаимодействия с людьми. На основе подобной сущностной характеристики в этом же десятилетии А.С. Восковская [2] установила, что компетенции, которые можно отнести к данной категории, являются особенно значимыми для работников, чья деятельность связана с осуществлением взаимодействия в формате «человек – человек».

Отсюда, следует признать верной точку зрения Л. Ма [4], в соответствии с которой в ходе обучения и воспитания будущих социальных педагогов на ступени вуза выработке soft skills с необходимостью должно быть уделено повышенное внимание. Результаты анализа ряда наименований специальной литературы (Ю.А. Брылева [1], Г.С. Гукасова [3], О.В. Румянцева [6]), позволяют говорить о том, что для специалистов данного профиля особенно важны восемь гибких навыков (Табл. 1).

Таблица 1

Ключевые soft skills современного социального педагога

Навык	Его влияние на ход и результаты реализации профессиональных обязанностей социальным педагогом
Селф-менеджмент	Наличие у современного социального педагога данного навыка позволяет ему эффективно реализовывать самоорганизацию и самореализацию в ходе профессиональной деятельности
Сотрудничество	Расширяет возможности для его эффективного взаимодействия с коллегами
	Позволяет реализовывать формы деятельности, подразумевающие активное соработничество между участниками
Креативность	Облегчает оперативное принятие самостоятельных решений, в т.ч. нестандартных, в различных ситуациях, связанных с реализацией учебной, а позднее – профессиональной деятельности
Управление обучающимися	Связано с успешным созданием организационно-педагогических условий, необходимых в плане обеспечения гармоничного развития ребёнка и его социального становления
Умение вести переговоры	Приемлемый уровень развития данного soft skill предполагает способность социального педагога к убедительному донесению собственной позиции при широком использовании как вербальных, так и невербальных техник при обязательном учёте специфики и интересов партнёров по взаимодействию
Суждение и принятие решений	Расширяет возможности для формулирования выпускником собственного мнения и принятия соответствующих решений при понимании их возможных последствий
Эмоциональный интеллект	Связан с распознанием эмоций и пониманием намерений детей, а, следовательно, возможностей для более эффективной их интеграции в социум
Когнитивная гибкость	Позволяет специалисту соответствующего профиля переключать познавательную активность с одного объекта на другой, что является критически важным в современных условиях, когда доступ к информации осуществляется практически мгновенно, потоки её безграничны, а выпускникам организаций высшего образования во многом по этой причине приходится работать в режиме многозадачности

Мы видим, сколь сложной в структурном отношении является система гибких навыков, подлежащих развитию у будущих социальных педагогов в образовательном пространстве современной организации ВО. Этому соответствуют и особенности самого процесса их обучения, который, по словам Л.В. Мардахева [5], также отличается сложностью и многоаспектностью. Соответствующие качества прослеживаются уже на уровне его целевых установок (Рис. 1).

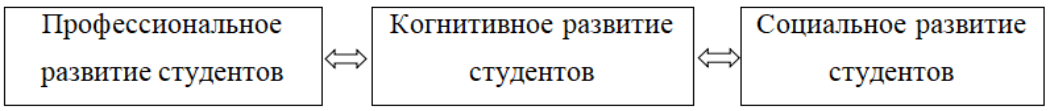


Рисунок 1. Целевые установки процесса подготовки социальных педагогов, реализуемого современным вузом

Эти особенности обучения и воспитания будущих работников соответствующей сферы способствуют актуализации развития у них системы охарактеризованных выше мягких навыков. Особенно важным это представляется в современную эпоху. Действительно, говоря о настоящем этапе существования России и мира, мы вполне можем согласиться с А.С. Восковской [2] в том, что большинство явлений и процессов, фиксирующихся в экономической, политической, социальной и культурной жизни, характеризуются непредсказуемой динамикой. Отсюда следует, что при наличии у социального педагога навыков, описание которых содержатся в Таблице 1, его шансы на успех в профессиональной и иной социально значимой активности существенно возрастут.

При этом, занимаясь вопросами развития soft skills применительно к профессиональной подготовке социальных педагогов в условиях современного вуза, необходимо учитывать два взаимосвязанных фактора (Рис. 2).

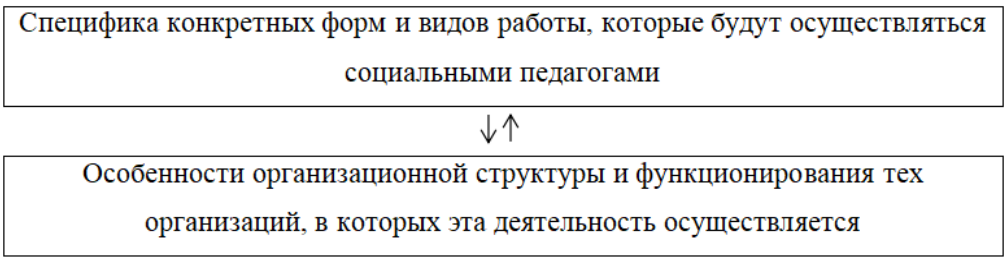


Рисунок 2. Объективные факторы, подлежащие учёту при решении вопросов выработки soft skills у будущих социальных педагогов

Принимая во внимание соответствующие моменты, мы можем говорить о том, что определённой степенью эффективности в плане формирования у обучающихся системы компетенций, которые можно отнести к рассматриваемой категории, характеризуются меры, направленные на расширение области их практической готовности к деятельности. Соответственно, в целом верными являются положения Л. Ма [4], в соответствии с которыми подготовка студентов по соответствующему направлению должна включить развитие у них двух важных качеств (Табл. 2).

Таблица 2

Характеристики будущего социального педагога, развитие которых взаимосвязано с формированием системы soft skills

Характеристики	Соответствующие им гибкие навыки
Социальная идентичность	Сотрудничество
	Умение вести переговоры
	Суждение и принятие решений
	Эмоциональный интеллект
Социальное самосознание	Селф-менеджмент
	Креативность
	Управление обучающимися
	Когнитивная гибкость

В случае соблюдения этих условий ряд конкретных форм организации учебного процесса с участием будущих социальных педагогов получит дополнительные преимущества в плане развития у них системы soft skills. К ним относятся:

– лекция;
– семинар;
– практическое занятие;
– подготовка курсовых работ;
– выполнение выпускных квалификационных, дипломных работ и магистерских диссертаций.

При этом сегодня среди учёных и педагогов-практиков (А.С. Восковская [2], Л.Н. Степанова, Э.Ф. Зеер [7],) вновь обостряется дискуссия по поводу роли и места лекции в системе формирования системы компетенций (в т.ч. относящихся к категории soft skills) у молодых людей и девушек, осваивающих вузовские программы. Возникновение такой ситуации обусловлено двумя факторами (Рис. 3).



Рисунок 3. Факторы, влияющие на роль лекционных занятий в современной организации ВО

Компетентностный подход, как указывают Л.Н. Степанова и Э.Ф. Зеер [7], ориентирует современную высшую школу на развитие у студентов конкретных компетенций. Это, в свою очередь, требует увеличения доли практико-ориентированных учебных занятий. Соответственно, снижается удельный вес лекционных.

Описанная тенденция усиливается цифровизацией образования. Благодаря ней, считает Л. Ма [4], произошли существенные изменения во всех компонентах учебного процесса. Большая их часть, в свою очередь, объясняется распространением принципиально новых источников и носителей учебной информации, обеспечивающих свободный доступ к ней в любое время и из любой точки. Это, по справедливому замечанию Г.С. Гукасовой [3], позволило активизировать разработку и последующее эффективное использование технологий обучения, способствующих достижению высокой степени его индивидуализации и персонализации.

Вместе с тем проводившиеся российскими учёными (Ю.А. Брылева [1], Л.В. Мардахев [5], О.В. Румянцева [6]) исследования показывают, что именно лекции позволяют будущим социальным педагогам получать актуальную систематизированную информацию по изучаемым дисциплинам и лучше разбираться в сложных вопросах благодаря пояснениям преподавателей. Следовательно, их использование с высокой вероятностью будет способствовать формированию навыков сотрудничества, суждения и принятия решений, а также когнитивной гибкости.

Далее, семинар, как известно, представляет собой одну из важнейших форм организации учебных занятий, ориентированных в том числе на развитие гибких навыков. По словам О.В. Румянцевой [6], он относится к категории активных форм обучения. Это особенно важно в современных условиях, где при сохранении важности формирования уровня обученности «Знать», на первый план постепенно выходит умение самостоятельно добывать и использовать на практике различные знания. В современном ВО цели семинара, как правило достигаются путём рассмотрения сложных для усвоения студентами вопросов, требующих, соответственно, повторения, детализации и доказательности [6]. Их рассмотрение способствует формированию у обучаемых умения давать ответы на поставленные вопросы, высказывать и отстаивать собственную точку зрения, взгляды, мнения и убеждения. Таким образом формируются креативность, умение вести переговоры, суждение и принятие решений.

В условиях современного вуза, по мнению Л.В. Мардахева [5], успешная реализация практических занятий подразумевает последовательное выполнение комплекса упражнений, характеризующихся направленностью на становление системы реальных практических навыков. Таким образом, именно они позволяют будущим социальным педагогам осознать, какие конкретно компетенции помогут им в будущей профессиональной, каким образом выпускники смогут их применять. Соответственно, происходит интенсификация развития гибких навыков селф-менеджмента, управления обучающимися и эмоционального интеллекта.

Формированию гибких навыков суждения и принятия решений, а также когнитивной гибкости с определённой вероятностью будет способствовать подготовка курсовых работ. О.В. Румянцева [6] утверждает, что это возможно по причине более глубокого, чем по ходу реализации других форм учебной деятельности, анализа студентами различных явлений и процессов, имеющих отношение к сфере их будущей профессиональной деятельности.

Становлению у будущих социальных педагогов таких soft skills, как креативность и управление обучающимися, будет способствовать подготовка ими выпускных квалификационных, дипломных работ, а также магистерских диссертаций. Ю.А. Брылева [1] отмечает, что соответствующая деятельность студентов в большинстве случаев интегрирует следующие аспекты:

– всестороннее изучение вопросов, связанных с развитием различных характеристик индивидов, с которыми придётся взаимодействовать по ходу реализации профессиональных обязанностей в недалёком будущем;

– самостоятельное рассмотрение различных сторон будущей сферы ответственности при активном поиске существующих связей между ними с одной стороны и собственной учебной, научно-исследовательской работой – с другой.

Выводы. Завершая исследование, отметим, что soft skills представляют собой универсальные компетенции надпрофессионального характера. Хотя они и не зависят от конкретной специализации, но в то же время чрезвычайно важны для эффективной работы и взаимодействия с людьми.

По ходу обучения будущих социальных педагогов на ступени вуза выработке гибких навыков должно быть уделено повышенное внимание.

Подготовка студентов по соответствующему направлению должна включать развитие у них двух качеств: социальная идентичность, социальное самосознание. Это позволит ориентировать практически все формы учебной работы на формирование у обучающихся системы мягких навыков.

Литература:

1. Брылева, Ю.А. Подготовка социальных педагогов к профессиональной деятельности в условиях образовательного кластера / Ю.А. Брылева // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт. – 2022. – № 1. – С. 122-125

2. Восковская, А.С. Особенности обучения студентов нового поколения в условиях цифрового общества / А.С. Восковская // Самоуправление. – 2019. – № 2(115). – С. 288-290

3. Гукасова, Г.С. Особенности подготовки социального педагога в системе современного образования / Г.С. Гукасова // Молодой учёный. – 2012. – № 9(44). – С. 277-279

4. Ма, Л. Исследование воздействия социальных факторов студенческой жизни на поведение и ценности учащихся в условиях традиционного и онлайн-обучения / Л. Ма // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 348-350

5. Мардахев, Л.В. Профессиональное воспитание в подготовке социальных педагогов / Л.В. Мардахев // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2021. – № 2. – С. 140-147

6. Румянцева, О.В. Развитие soft skills в вузе: взгляд студентов / О.В. Румянцева // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2022. – Т. 28. – № 4. – С. 98-105

7. Степанова, Л.Н. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов / Л.Н. Степанова, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 8. – С. 65-89

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Асхадуллина Наиля Нургаяновна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук, доцент Талышева Ирина Анатольевна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлен обзор научно-теоретических положений, раскрывающих сущность понятия «информационное пространство в образовательной среде школы». Определена роль информационного пространства образовательной среды школы в формировании субъектного информационного пространства обучающихся. В ходе анализа научно-педагогической литературы установлено, что сущность информационного пространства в образовательной среде школы функционирует на основе специальных принципов динамичности и многомерности (пространственно-семантический компонент), доступности, целенаправленности, взаимосвязанности (содержательно-методический компонент), персонализации обучения, глобализации доступа к знаниям и интерактивности субъектов образовательной среды (коммуникационно-организационный компонент). Выяснено, что информационная образовательная среда школы как система образовательных условий, создает возможности для обучения, воспитания и развития личности обучающегося с учетом его индивидуальных способностей и возможностей, способствуя тем самым формированию субъектного информационного пространства обучающихся.

Ключевые слова: образовательная среда школы, информационное пространство в образовательной среде школы, субъектное информационное пространство обучающихся, системный подход, цифровая эпоха, гибкие навыки.

Annotation. The article presents a review of scientific and theoretical provisions that reveal the essence of the concept of ‘information space in the educational environment of the school’. The role of information space in the educational environment of the school in the formation of subjective information space of students is defined. During the analysis of scientific and pedagogical literature it was established that the essence of information space in the educational environment of the school functions on the basis of special principles of dynamism and multidimensionality (spatial-semantic component), accessibility, purposefulness, interconnectedness (content-methodological component), personalisation of learning, globalisation of access to knowledge and interactivity of the subjects of the educational environment (communication-organisational component). It was found out that the information educational environment of the school as a system of educational conditions creates opportunities for learning, education and development of the student's personality, taking into account his individual abilities and capabilities, thus contributing to the formation of subjective information space of students.

Key words: educational environment of the school, information space in the educational environment of the school, subjective information space of students, system approach, digital age, soft skills.

Введение. В эпоху цифровых технологий обучающиеся сталкиваются с огромным объёмом информации, включая противоречивые, недостоверные или манипулятивные данные. В силу этого возникает необходимость научить школьников критически оценивать источники, фильтровать информацию и структурировать её в соответствии с личными образовательными целями.

Кроме того, неструктурированное информационное поле может вызывать стресс, тревожность и когнитивную усталость у школьников. Умение организовывать своё информационное пространство снижает риски «цифрового выгорания» и способствует балансу между учёбой, отдыхом и творчеством обучающихся. Также в условиях массивного информационного потока значительная часть школьников становится пассивными потребителями знаний. Отмеченное определяет необходимость развития у обучающихся таких гибких навыков, как работа с инструментами обработки информации, визуализация данных, анализ, синтез, оценка информации, планирование времени, управление вниманием в цифровой среде и др. в процессе формирования у них субъектного информационного пространства в образовательной среде школы.

Таким образом, проблема формирования субъектного информационного пространства обучающегося в образовательной среде школы актуальна не только для повышения качества образования, но и для формирования «ответственного гражданина цифровой эпохи», способного к самореализации в условиях информационного общества. Школа, игнорирующая эту задачу, рискует создать разрыв между формальным образованием и реальными потребностями учащихся в XXI веке. Современная школа должна готовить учащихся к взаимодействию в гибридной реальности (офлайн + онлайн). Формирование субъектного пространства включает этику сетевого общения, навыки коллаборации в цифровых проектах и осознанное использование социальных медиа.

Однако стоит отметить, что на эффективность процесса формирования субъектного информационного пространства обучающихся безусловно решающее значение играет создание информационного пространства в самой образовательной среде школы.

На основании вышеуказанного обозначена цель исследования: на основе анализа научно-педагогической литературы и нормативных документов системы общего образования раскрыть сущность понятия «информационное пространство в образовательной среде школы» и определить основные принципы его эффективного функционирования.

Методы исследования: изучение и анализ научно-педагогической литературы, нормативно-правовой документации; анализ, синтез, обобщение, систематизация, сравнение.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время характерной тенденцией развития современной системы образования в Российской Федерации, как отмечает Д.А. Бояринов, является создание информационных образовательных пространств [3]. Данная тенденция вызывает интерес педагогического сообщества к определению дефиниции «информационное образовательное пространство» и обуславливает поиск разнообразных подходов к его определению. Например, Т.А. Ожерельева рассматривает понятие «информационное пространство» как базовую категорию физики и философии, выделяя два его вида (естественное и искусственное) [7]. Под «естественным информационным пространством» она понимает «внешний мир», который «служит источником информации и знаний для человека», «существует независимо от человека и содержит описания окружающего мира» [7]. Познание этого пространства может осуществляться только на основе средств, которыми владеет человек [7]. «Искусственное информационное пространство», утверждает Т.А. Ожерельева, создается человеком на основе знаний, теорий, моделей, систем и опыта [7]. Искусственное информационное пространство, по мнению В.Я. Цветкова, является инструментом воздействия на окружающий мир и результатом информатизации общества [11].

Информационное образовательное пространство можно рассматривать как «экосистему, которая объединяет личные информационные среды ее участников: руководителей, учителей и учащихся», которое самым непосредственным образом связано с обеспечением учебной деятельности школьников, установлением взаимосвязи между информационными ресурсами, людьми как носителей знаний и культуры, событий и всего того, что служит контекстом учебной и управленческой деятельности [5].

Информационное образовательное пространство может проектироваться и реализовываться в любой среде, в том числе и в образовательной среде школы. Это глобальный тренд, охватывающий все аспекты учебного процесса и трансформирующий его с невероятной скоростью. Информационное пространство оказывает глубокое влияние на формирование и функционирование образовательной среды и ее субъектов, и наоборот, образовательная среда и ее субъекты используют и трансформируют информационное пространство.

Наличие информационного пространства в образовательной среде школы значительно меняет роль педагога. Он перестает быть единственным источником знаний, а становится фасилитатором, ментором и наставником, помогающим обучающимся использовать цифровые инструменты и ресурсы для самообразования. Соответственно, учитель должен быть компетентен в использовании и интеграции цифровых технологий в обучение. Отмеченное указывает на необходимость подготовки учителей к работе в цифровой среде и создание безопасной и этичной цифровой образовательной среды.

Сущность информационного пространства в образовательной среде школы выстраивается на основе специальных принципов. В исследовании возникает необходимость определения основных принципов эффективного функционирования информационного пространства в образовательной среде школы. В основе отбора принципов, на наш взгляд, следует учитывать положение о «рассмотрении объекта как системы», включающего целостный комплекс взаимосвязанных элементов информационного пространства в образовательной среде школы, на основе которого функционирует данная среда [1]. Отмеченное положение будет определять методологическую сущность данного исследования.

Опора на системный подход позволяет выстроить совокупность следующих функциональных компонентов информационного пространства в образовательной среде школы: пространственно-семантического (способ построения образовательного пространства на предметном уровне); содержательно-методического (информационное наполнение, концептуальные основы обучения и воспитания, формы и методы обучения); коммуникационно-организационного (распределение статусов и определение схемы взаимодействия объектов информационного образовательного пространства) [8]. Указанные функциональные компоненты выстраиваются в соответствии с принципами эффективного функционирования информационного пространства в образовательной среде школы.

Пространственно-семантический компонент информационного пространства в образовательной среде школы функционирует на основе принципов динамичности и многомерности [9], что обеспечивает эффективность планирования, организации и оперативного управления учебным процессом.

Принцип динамичности предполагает возможность оперативной перепланировки пространства «для обеспечения разных форм коммуникационных и деятельностных процессов между обучающимися, педагогами, гостями школы» [6]. Опора на данный принцип позволяет рассматривать информационное пространство как открытую, активно действующую и находящуюся в процессе постоянного развития систему, в которой своевременно обновляется и дополняется новыми данными ее содержание, меняются связи и структуры, выстраиваются многофункциональные пространства с возможностью адаптации субъектов к изменяющимся условиям и различным требованиям их эксплуатации.

Следующим принципом функционирования пространственно-семантического компонента информационного пространства в образовательной среде школы выступает принцип многомерности. Данный принцип охватывает различные

типы информации (текстовую, аудиовизуальную, графическую, электронную) и форматы (учебники, интернет-ресурсы, электронные базы данных, интерактивные задания).

Содержательно-методический компонент предполагает организацию и обеспечение содержания информационного пространства в образовательной среде школы на основе принципов доступности, целенаправленности, взаимосвязанности.

Принцип доступности определяет необходимость учета потребностей и возможностей всех участников образовательного процесса, обеспечивая для них физическую доступность каналов, средств и точек доступа к ресурсам пространства, и психолого-педагогическую доступность содержания, методов и форм предоставления информации, соответствие возрастным особенностям учащихся и уровню их развития [8].

Опора на принцип целенаправленности позволяет обеспечить эффективность функционирования содержательно-методического компонента информационного пространства в образовательной среде школы, что предусматривает направленность деятельности субъектов школьной среды на достижение общей цели [10].

Принцип взаимосвязанности содержательно-методического компонента информационного пространства в образовательной среде школы подразумевает, что образовательные технологии, методики и средства их реализации должны быть органично связаны и взаимодействовать между собой для достижения целей обучения. Это обязывает обеспечить бесперебойное взаимодействие информационных и коммуникационных технологий, образующих сложные сети с учебно-воспитательным процессом школы, улучшая эффективность обучения и обогащая его функциональность. Вышесказанное предусматривает применение в информационном пространстве в образовательной среде школы информационных интерфейсов, благодаря которым данная среда может взаимодействовать с другими системами согласно установленным правилам. Кроме этого, опора на принцип взаимосвязанности дает возможность интегрировать информационные ресурсы в единую базу. Под информационными ресурсами рассматриваются базы данных, базы знаний, базы программ повторного использования [2, С. 10]. Благодаря созданию единой информационной базы в образовательной среде школы у педагогов и обучающихся будет доступ к дополнительным материалам различного уровня сложности, технологиям и методикам обучения в целях поддержки индивидуальных потребностей и развития способностей школьников.

Основными принципами коммуникационно-организационного компонента информационного пространства в образовательной среде школы в данном исследовании рассматриваются принципы персонализации обучения, глобализации доступа к знаниям и интерактивности субъектов образовательной среды.

Выбор принципа персонализации обучения в функционировании коммуникационно-организационного компонента информационного пространства в образовательной среде школы обусловлен необходимостью учета индивидуальных особенностей, интересов и способностей обучающихся в образовательной среде школы. Персонализация обучения в информационном пространстве образовательной среды школы предусматривает использование электронных образовательных платформ, онлайн-курсов, интерактивных учебных ресурсов, электронных портфолио обучающихся и многие другие инструменты. Педагоги могут использовать информационные технологии для создания индивидуальных образовательных программ, планов, адаптирования учебных материалов под потребности каждого ученика, оценки их успехов и достижений.

Опора на принцип интерактивности субъектов образовательной среды коммуникационно-организационного компонента информационного пространства подразумевает активное участие этих субъектов на основе применения различных цифровых и онлайн образовательных ресурсов и средств (интерактивные доски, видеоконференции, образовательные платформы, компьютерные программы, мультимедийные приложения, электронная почта, интерактивные опросы и голосования, чаты, технологии виртуальной реальности и др.) [4]. Использование интерактивных ресурсов в образовательной среде школы позволит повысить эффективность познавательной деятельности обучающихся на основе изучения учебного материала в диалоговом режиме и получения обратной связи.

Таким образом, сущность информационного пространства в образовательной среде школы рассматривается как совокупность всех информационных ресурсов, доступных учащимся и педагогам, а также способов их взаимодействия, поиска, обработки и использования. Это не просто набор данных, а динамичная среда, где информация генерируется, трансформируется и влияет на образовательный процесс. Изучение научно-педагогической литературы позволило нам предположить, что функционирование информационного пространства образовательной среды школы выстраивается на основе взаимодействия следующих компонентов: пространственно-семантического (способа построения образовательного пространства на предметном уровне); содержательно-методического (информационного наполнения, концептуальных основ обучения и воспитания, форм и методов обучения); коммуникационно-организационного (распределения статусов и определения схемы взаимодействия объектов информационного образовательного пространства). От выбора методов, приемов, форм и средств в соответствии со специальными принципами будет зависеть эффективность функционирования компонентов информационного пространства образовательной среды школы: пространственно-семантический компонент – от динамичности и многомерности; содержательно-методический компонент – от доступности, целенаправленности, взаимосвязанности; коммуникационно-организационный компонент – от персонализации обучения, глобализации доступа к знаниям и интерактивности субъектов образовательной среды.

Выводы. В заключение отметим, что сущность информационного пространства в образовательной среде школы функционирует на основе специальных принципов динамичности и многомерности (пространственно-семантический компонент), доступности, целенаправленности, взаимосвязанности (содержательно-методический компонент), персонализации обучения, глобализации доступа к знаниям и интерактивности субъектов образовательной среды (коммуникационно-организационный компонент).

Структура информационного пространства образовательной среды школы выстраивается на основе взаимодействия следующих компонентов: пространственно-семантического (способа построения образовательного пространства на предметном уровне); содержательно-методического (информационного наполнения, концептуальных основ обучения и воспитания, форм и методов обучения); коммуникационно-организационного (распределения статусов и определения схемы взаимодействия объектов информационного образовательного пространства).

В процессе функционирования информационного пространства в образовательной среде школы значительно меняется роль педагога. Он перестает быть единственным источником знаний, а становится более важным как фасилитатор, ментор и наставник, помогающий обучающимся использовать цифровые инструменты и ресурсы для самообразования. Соответственно, учитель должен быть компетентен в использовании и интеграции цифровых технологий в обучение. Отмеченное указывает на необходимость подготовки учителей к работе в цифровой среде и создание безопасной и этичной цифровой образовательной среды.

Информационная образовательная среда школы как система образовательных условий, создает возможности для обучения, воспитания и развития личности обучающегося с учетом его индивидуальных способностей и возможностей.

Элементами информационной образовательной среды школы, определяющими ее роль в формировании субъектного информационного пространства обучающегося, являются технологические (например, использование LMS-платформ,

электронных ресурсов) в структуре коммуникационно-организационного компонента информационной образовательной среде школы; педагогические (применение в образовательном процессе методик цифрового обучения) в ее содержательно-методическом компоненте; организационные (нормативная база, инфраструктура) в пространственно-семантическом компоненте данной среды.

Литература:

1. Блауберг, И.В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. – Москва: Наука, 1969. – 50 с.
2. Бойченко, А.В. Основы открытых информационных систем. 2-е издание, переработанное и дополненное / А.В. Бойченко, В.К. Кондратьев, Е.Н. Филинов. Под ред. В.К. Кондратьева. – Москва: Издательский центр АНО «ЕОАИ», 2004. – 128 с.
3. Бояринов, Д.А. Модель информационного образовательного пространства «Средняя школа – ВУЗ» / Д.А. Бояринов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=8550 (дата обращения: 19.12.2024)
4. Демина, Е.В. Информационная интерактивная среда школы как средство обеспечения качественных образовательных услуг: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Е.В. Демина; [Место защиты: Томский гос. пед. ун-т]. – Томск, 2016. – 22 с.
5. Колыхматов, В.И. Новые возможности и обучающие ресурсы цифровой образовательной среды: учебно-методическое пособие / В.И. Колыхматов. – Санкт-Петербург: ГАОУ ДПО«ЛОИРО», 2020. – 157 с.
6. Общие принципы организации среды. Департамент образования и науки города Москвы [Электронный ресурс]. – URL: https://dirstroy.dogm.mos.ru/legislation/princips-org/Общие%20принципы%20организации%20среды.pdf (дата обращения: 21.04.2025)
7. Ожерельева, Т.А. Об отношении понятий информационное пространство, информационное поле, информационная среда и семантическое окружение / Т.А. Ожерельева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 10-2. – С. 21-24. – URL: https://applied-research.ru/ru/article/view?id=5989 (дата обращения: 19.12.2024)
8. Олефир, С.В. Информационно-образовательное пространство для детей и подростков: принципы формирования / С.В. Олефир // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 8-2. – С. 459-463. – URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31943 (дата обращения: 19.12.2024)
9. Смирнова, С.В. Многомерное образование: к постановке проблемы / С.В. Смирнова // Человек. Культура. Образование. – 2019. – №2 (32). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mnogomernoe-obrazovanie-k-postanovke-problemy (дата обращения: 10.01.2025)
10. Стебеняева, Т.В. Систематизация принципов формирования информационно-образовательной среды / Т.В. Стебеняева, Т.С. Ларина // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2013. – №18. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistematizatsiya-printsipov-formirovaniya-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 28.12.2024)
11. Цветков, В.Я. Информатизация: Создание современных информационных технологий. Часть 1. Структуры данных и технические средства / В.Я. Цветков. – М., ГКНТ, ВНТЦентр, 1990. – 118 с.

Педагогика

УДК 37.378.1

старший преподаватель Баталова Елена Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Тюмень);
старший преподаватель Васюхневич Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Тюмень);
старший преподаватель Меньщикова Евгения Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Тюмень)

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ЛАТИНСКОГО ГЛАГОЛА ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА АФОРИЗМОВ

Аннотация. Формирование гармоничной личности студента медицинского университета невозможно без создания гуманитарной среды вуза. Сохранение духовных и общекультурных традиций, использование исторического опыта и достижений мировой науки. Общекультурная подготовка оказывает позитивное влияние на формирование как личностных, так и профессиональных качеств будущего врача. Она не только не обесценивает значимость специальных знаний, напротив, преодолевая однобокость профессиональной подготовки, формирует многогранную личность. Гуманитарная составляющая медицинского образования в Тюменском ГМУ, помимо конкретных тем в курсах социально-гуманитарных дисциплин, реализуется через факультативные курсы. Именно факультативные курсы являются той площадкой, позволяющей повысить общекультурный уровень будущих специалистов, через изучение тем, которые невозможно рассмотреть при изучении основного курса дисциплины. Сквозной темой, реализуемой как в курсе изучения дисциплины «Латинский язык», так и на факультативной дисциплине «Лингвистические особенности медицинской терминологии», является тема «Глагол». Как и во многих других языках, тема «Глагол» является самой сложной для освоения. Тщательное изучение данной темы, на наш взгляд, позволяет студентам понять не только разницу в образовании различных временных форм, но и образование причастий. Прекрасной иллюстрацией данной темы являются афоризмы. Наряду с профессиональными выражениями, которыми пользуются специалисты в общении с коллегами, студенты изучают выражения, заключающие мудрость и глубокий смысл. Их часто называют «золотыми словами» или культурным наследием нации.

Ключевые слова: глагол, Латинский язык, афоризмы, медицинский университет, студенты, культурный уровень.

***Annotation*.** The formation of a harmonious personality of a medical university student is impossible without creating a

humanitarian university environment. The preservation of spiritual and cultural traditions, the use of historical experience and achievements of world science. General cultural training has a positive impact on the formation of both personal and professional qualities of the future doctor. Not only does it not devalue the importance of specialized knowledge, on the contrary, overcoming the one-sidedness of professional training, it forms a multifaceted personality. The humanitarian component of medical education at Tyumen State Medical University, in addition to specific topics in the courses of social and humanitarian disciplines, is implemented through optional courses. It is the elective courses that provide a platform for improving the general cultural level of future specialists through the study of topics that cannot be considered when studying the main course of the discipline. A cross-cutting topic implemented both in the course of studying the discipline "Latin language" and in the optional discipline "Linguistic features of medical terminology" is the topic "Verb". As in many other languages, the Verb topic is the most difficult to master. A thorough study of this topic, in our opinion, will allow students to understand not only the difference in the formation of different tenses, but also the formation of participles, both in Latin and in other languages. Aphorisms are an excellent illustration of this topic. Along with professional expressions used by specialists in communication with colleagues, students study expressions that contain wisdom and deep meaning and do not lose relevance over the years. They are often called the "golden words" or the cultural heritage of the nation.
Key words: verb, Latin language, an aphorism, medical university, students, cultural level.

Введение. Стремительно развивающаяся технократизация привела к возникновению качественно новой ситуации в социальной и культурной сфере жизни человека. Связано это, в первую очередь, с противоречивым характером научно-технического прогресса. Помимо, безусловно, положительной роли в развитии человечества, научно-технический прогресс закономерно сопровождается рядом побочных эффектов, имеющих негативное значение. По мнению некоторых учёных, радикально изменился взгляд современного человека на интеллектуальную и культурную среду, образ жизни и мышление, мировоззрение. Ведущую роль в деятельности человека занял материальный интерес. Следствием этого является потеря проявления индивидуальности человека, что в конечном итоге способствует разрушению духовных основ культуры.

Соответствующие контракции наблюдаются в любых сферах общественной жизни, и, в первую очередь, в образовании. Образование теряет смысл, если в результате него теряется человек [4]. Для устранения технократического влияния в основу концепции модернизации российского образования были положены принципы «гуманизации и гуманитаризации» [7, С. 49].

Изложение основного материала статьи. Гуманитаризация образования ориентирована на формирование целостной картины мира человека и предполагает развитие творческих способностей студента, приобщение учащихся к мировой культуре и высшим духовным ценностям [8, С. 143]. Гуманитаризация образования не обесценивает профессионализацию его, напротив, она позволяет преодолевать однобокость профессиональной подготовки и формировать многогранную личность, способную интегрироваться в любую сферу производственных отношений и сферу культуры. Гуманизм – главная этическая категория не только образования, но и медицины. «Гуманизм – это рефлектированный антропоцентризм, который исходит из человеческого сознания и имеет своим объектом человека. Гуманизм – человечность, любовь к человеку, вера в его безграничные возможности и способности к самосовершенствованию. Современное понятие гуманизма есть праксеологический срез «очеловечивания», связанный со всей совокупностью общекультурных, образовательных, просветительских и «социализаторских» основ общества. Гуманизм в медицине – это уважение к личности через милосердие и сострадание!» [7].

Одной из реализуемых дисциплин в медицинском вузе была и остается дисциплина «Латинский язык». Это универсальный предмет, формирующий не только профессиональные компетенции, но и общекультурные ценности.

В курсе дисциплины «Латинский язык» студенты как высших, так и средних медицинских образовательных учреждений изучают латинские крылатые выражения. Анализ русско-латинских словарей [2, 6, 14] позволяет сделать вывод, что афоризмы часто имеют профессиональную окраску, это по большей части «застывшие» формулировки, но немало среди них и выражений общефилософской направленности [12]. В каждом учебном пособии, по которым занимаются студенты Тюменского государственного медицинского университета, представлено порядка ста латинских афоризмов [11, 13]. Так как расположены они после каждой темы и представлены в количестве 5-10 выражений, студенты невольно обращают на них своё внимание. В разделе «Фармацевтическая терминология», которая следует за разделом «Анатомическая терминология» (где изучается только имя существительное и имя прилагательное), студенты впервые сталкиваются с изучением глагола. И тогда уже преподаватель намеренно обращает внимание студентов на представленные в учебном пособии крылатые выражения. Ведь афоризмы – это прекрасная возможность научиться распознавать в череде слов латинский глагол и правильно переводить устойчивые сочетания слов [5]. В формировании данного навыка не избежать и обращения к синтаксису. Пусть это обращение и минимально, ровно настолько, насколько позволяет учебный план, но всё же оно помогает понять и запомнить, что чаще всего место глагола в латинском предложении – в конце конструкции. Ведь так легко перепутать, например, слова «lacrima» – слеза и «lacrima!» – плачь (повелительная форма глагола lacrimare – плакать).

Изучению темы «Глагол» в курсе «Латинский язык» в медицинском вузе несправедливо отводится мизерное количество часов, тогда как, на наш взгляд, это одна из базовых тем, помогающих в дальнейшем понять образование причастий и различных временных глагольных форм.

Глагол – самая сложная часть речи практически в любом языке. Изучение именных частей речи без понимания системы глагола будет расширять словарный запас, но не даст возможности полноценно понимать язык и тем более изъясняться на нём. В латинском языке глаголу отведена особая роль [9]. Часто в предложении может выпадать подлежащее, если субъект действия можно определить по форме сказуемого. Это обстоятельство может значительно затруднить понимание даже простого предложения. Кроме того, в латинском языке довольно сложная система изменения глаголов, поэтому каждый, кто имеет дело с переводом, рано или поздно сталкивается с подобными проблемами.

Одним из ключевых глаголов в латинском языке является глагол esse с основным значением «быть, существовать». Он встречается в афоризмах как глагол-связка или может быть вовсе утрачен в предложении в процессе функционирования афоризма в языке, о чём свидетельствуют проанализированные примеры [1]. Составное сказуемое состоит из глагола-связки esse и именной части, которая чаще всего выражена существительным или прилагательным: Urtica herba est (крапива есть трава или крапива – трава. В русском языке глагол-связка чаще всего опускается.). Urtica non est alta (крапива не есть высокая или крапива невысокая). Существительное в роли именной части составного сказуемого согласуется с подлежащим в падеже (Nominativus – именительный), а прилагательное еще и в роде и числе: в данном предложении это женский род – femininum – и число единственное – singularis.

В латинских афоризмах чаще всего глагол esse встречается как простое глагольное сказуемое, и тогда он нередко выражение «оставляет». Сравним два выражения, в которых глагол присутствует: «Invia est in medicīna via sine lingua Latīna» (нет пути в медицину без латинского языка) и «Aegroto dum anĭma est spes esse dicĭtur» (пока у больного есть

дыхание, есть и надежда) с афоризмами, в которых глагол подразумевается, но не стоит: «Medicīna soror philosophiae» (медицина – сестра философии) и «Medicus amīcus et servus aegrotum» (врач – друг и слуга больных).

При изучении основных грамматических категорий глагола (спряжение, лицо, число, время) особое внимание уделяется наклонению и залогу. В афоризмах «Contra spem spero» (вопреки надежде надеюсь; spero – 1 л. ед.ч. изъявит. наклонения настоящего времени активного залога от глагола spero, avi, atum, are – надеяться), «Gutta cavat lapĭdem» (капля камень точит; cavat – 3 л. ед.ч. изъявит. наклонения настоящего времени активного залога от глагола cavo, avi, atum, are - выдалбливать) студенты научаются распознавать глагол в составе крылатого выражения и по его окончаниям определять наклонение и залог, в данных приведенных примерах – изъявительное, активный. Это видно из окончаний, которые даются для обязательного запоминания в теме «Глагол» при изучении настоящего времени изъявительного наклонения активного залога.

Знание окончаний пассивного залога настоящего времени изъявительного наклонения, позволяет верно перевести следующие устойчивые выражения: «Bene dignoscĭtur – bene curātur» (что хорошо распознаётся, то хорошо лечится; dignoscĭtur – 3 л. ед.ч. от глагола dignosco, gnovi, gnotum, ere – распознавать и curātur – 3 л. ед.ч. от глагола curo, avi, atum, are – заботиться, лечить), «Non curātur qui curat» (не вылечивается тот, кто имеет заботы; curat – 3 л. ед.ч. от глагола curo, avi, atum, are – заботиться, лечить). Во втором афоризме представлены оба залога – пассивный и активный одного глагола при использовании одного и того же лица и числа.

Таблица 1

Окончания глагола изъявительного наклонения настоящего времени пассивного залога

Persona	Singularis	Pluralis
1.	-or (-r)	-mur
2.	-ris	-mini
3.	-tur	-ntur

Мало научиться определять по представленному в афоризме глаголу его грамматические категории. Последних, как известно, бывает у одного слова до восьми: лицо, число, время, залог, наклонение, спряжение, переходность, возвратность. Но на начальном этапе изучения глагола таких знаний от студента не требуется. Так как студенты медицинских учебных заведений изучают глагол в связи с темой «Рецепт», то без знания прежде всего повелительного наклонения невозможно в этой теме разобраться [3]. Формы глагола в повелительном наклонении – основа для заполнения латинской части бланка рецепта, а это значит, что понимание того, как образуется и чем выражается просьба или приказ врача фармацевту – первоочередное. Рецепт собственно и начинается со слова «Recipe» – возьми (повелительная форма глагола recipĕre – брать). Для отработки навыка распознавания и образования формы Imperativus (повелительного наклонения), а образуется оно путем отбрасывания окончания -re от инфинитива глагола, рассматриваются, например, следующие крылатые выражения: «Carpe diem!» (выражение, принадлежащее Горацию: «Не упускай время!» или, если переводить дословно: «Лови день!»; carpe – повелительное наклонение от глагола carpere – собирать); «Festīna lente!» («Спеши медленно!». Это самое близкое по смыслу крылатое выражение к русской пословице «Тише едешь – дальше будешь»; festīna – повелительное наклонение от глагола festinare – спешить); «Aut disce, aut discēde!» (Или учись, или уходи; disce – повелительное наклонение от глагола discere – учиться, discēde – повелительное наклонение от глагола discēdere – разделять); «Divĭde et impĕra!» (Разделяй и властвуй!; divide – повелительное наклонение от глагола divĭdere – разделять; impĕra – повелительное наклонение от глагола impĕrare – властвовать).

Не меньше внимания при изучении латинской части рецепта уделяется Conjunctivus – сослагательному наклонению глагола. Используется сослагательное наклонение для выражения обстоятельства, которое вызывает сомнение или неуверенность; для передачи косвенной речи; для выражения намерения, цели, повеления. В рецептуре используется только одно, последнее значение. Однако, ограниченное количество часов в неязыковом вузе не позволяет глубинно погрузиться в изучение данной темы. Поэтому приходится ограничиваться определенными маркёрами сослагательного наклонения, а большинство форм глагола в сослагательном наклонении студенту необходимо заучить в виде стандартных глагольных рецептурных формулировок, например, «Misceatur. Detur. Signetur» (Пусть будет смешано, выдано, обозначено. Или Смешай! Выдай! Обозначь!). И помнить при этом, что в рецепте используются только окончания для 3 лица в единственном и множественном числе соответственно. В активном залоге -t и -nt, в пассивном -tur и -ntur.

Таблица 2

Окончания глагола сослагательного наклонения настоящего времени активного и пассивного залогов

Persona	Singularis		Pluralis	
	activum	passivum	activum	passivum
1.	-m	-r	-mus	-mur
2.	-s	-ris	-tis	-mini
3.	-t	-tur	-nt	-ntur

Когда же для отработки навыка разбираются крылатые выражения, то для верного их перевода необходимо больше теоретических знаний. «Vivere naturae si convenienter amarent mortales, medica nil opus esset ope» (если бы люди были склонны жить сообразно с природой, не нужна была бы медицинская помощь); «Nenoceas, si juvare non potes» (не вреди, если не можешь помочь); «Facile omnes, cum valemus, recta consilia aegrotis damus» (когда мы здоровы, то легко даем хорошие советы больным); «Nil actum credens, dum quid superesset agendum» (если осталось еще что-либо доделать, считай, что ничего не сделано). В приведенных афоризмах использованы формы сослагательного наклонения активного залога. В следующем крылатом выражении представлены формы сослагательного наклонения пассивного залога: «Audiatur et altera pars» (пусть будет выслушана и другая сторона; audiatur – форма сослагательного наклонения 3 л. мн.ч от глагола audire – слушать).

Особое внимание при образовании форм конъюнктива уделяется глаголу esse, который в сослагательном наклонении настоящего времени имеет следующий вид:

Таблица 3

Окончания глагола *esse* сослагательного наклонения настоящего времени

Persona	Singularis	Pluralis
1.	sim	simus
2.	sis	sitis
3.	sit	sint

В качестве примера здесь выступает афоризм «Aede tua magnus, aliena sis velut agnus» (в своем доме будь хозяином, а в чужом – ягненком).

Первой отглагольной формой, с которой встречаются студенты при изучении анатомической терминологии, становится причастие. Как известно, причастие несет в себе признаки прилагательного, сохраняя при этом «глагольность». Именно по падежным окончаниям можно сразу распознать причастие в таких афоризмах, как: «Sero venientibus – ossa» (поздно приходящим достаются кости); «Timeo danaos et dona ferentes» (бойтесь данайцев, дары приносящих); «Tertius gaudens» (третий радующийся, т.е. человек, выигрывающий от распри двух сторон). В таких конструкциях часто отсутствует существительное, к которому бы относилось причастие в качестве определения. Эту функцию и берет на себя причастие, выступающее в роли субстантивата. Их разнообразие позволяет подобрать примеры для изучения практически любой глагольной формы, а заучивание повышает культурный уровень обучающихся [10, С. 227].

Выводы. Таким образом, на начальном этапе изучения латинского языка в медицинском вузе студенты не просто знакомятся с грамматическими категориями основных частей речи, но и учатся применять полученные знания за пределами параграфа в учебнике. Афоризмы помогают не просто обогатить речь студента, расширить его кругозор, но и являются прекрасной языковой тренировкой, учат сопоставлять устойчивые выражения по их смысловой наполненности в разных языках. Так как программа дисциплины «Латинский язык» неязыкового вуза не предполагает глубокого погружения в изучение языка, то освоенного объема материала достаточно для овладения основами латинского языка и применения полученных знаний в коммуникации, в том числе, профессиональной. Для желающих углубить свои знания латинского языка на втором году обучения в вузе студентам предлагаются соответствующие специальностям факультативы.

Литература:

1. Александрова, Е.В. Пословицы, поговорки и языковые афоризмы о здоровье и физическом состоянии человека как выражение самобытности культуры народов в области медицины / Е.В. Александрова, Ю.А. Соколова // The Scientific Heritage. – 2021. – № 77-4(77). – С. 33-36
2. Бабичев, Н.Т. Словарь латинских крылатых слов: 2500 единиц / Н.Т. Бабичев; Н.Т. Бабичев, Я.М. Боровский; под ред. Я.М. Боровского. – 8-е изд., стер. – Москва: Дрофа, 2008.
3. Баталова, Е.В. Из опыта преподавания дисциплины «Латинский язык» обучающимся в классах химико-биологического профиля / Е.В. Баталова, И.А. Васюхневич, Е.Г. Меньщикова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 37-40
4. Beran, A.A. Pragmatic and empirical approach to medical terminology instruction: from Latin grammar to professional language learning / A.A. Beran // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2019. – No. 6-3. – P. 5-9
5. Голев, Н.Д. Макромоделирование языковой вариативности: к расширению границ лингвистической вариантологии (аспектуализированный обзор работ российских лингвистов) / Н.Д. Голев // Научный диалог. – 2023. – Т. 12. – № 8. – С. 125.
6. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь: более 200 000 слов и словосочетаний / И.Х. Дворецкий. – 10-е изд., стер. – Москва: Русский яз. Медиа, 2006.
7. Заховаева, А.Г. Гуманизм медицины и гуманизирующее образование / А.Г. Заховаева // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 5. – С. 49-51
8. Касумова, Г.А. Креативный подход в обучении иностранному языку в вузе / Г.А. Касумова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-1. – С. 142-145
9. Клюев, Е.В. Речевая коммуникация / Е.В. Клюев. – Москва: Рипол Классик, 2002. – 320 с.
10. Макарова, О.В. Проблема квалификации «крылатых средств» на занятиях по русскому языку и культуре речи / О.В. Макарова, Т.А. Морозова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 227-230
11. Нечай, М.Н. Латинский язык для лечебных факультетов: учебное пособие / М.Н. Нечай. – Москва: КНОРУС, 2017. – 346 с.
12. Философский словарь – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.harc.ru/slovar (дата обращения: 22.03.2024)
13. Чепасова, А.М. Семантико-грамматические классы русских фразеологизмов: учеб. пособие / А.М. Чепасова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – 144 с.
14. Шендецов, В.В. Словарь крылатых латинских выражений и слов: более 3000 единиц / В.В. Шендецов. – М.: Астрель: АСТ, 2010 – 734 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Бахлова Наталья Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент Машонский Сергей Дмитриевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент Сорокин Максим Викторович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

3D-МОДЕЛИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КАК ГОТОВНОСТЬ ШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ВНЕДРЕНИЮ ИННОВАЦИЙ

Аннотация. Авторы статьи рассматривают возможности подготовки педагогов к работе в технологии 3D-моделирования. В статье выделены три основных фактора, тормозящих использование данной технологии: ограниченные ресурсы образовательных организаций, отсутствие достаточных знаний и навыков работы с компьютером у педагогов, неотработанная методика преподавания технологии 3D-моделирования в образовательном пространстве. Авторами предложен курс для изучения педагогами технологии 3D-моделирования. В структуру разработанного курса входят: тест входного контроля, базовый курс, содержание итогового проекта. В статье представлен фрагмент теста по входному контролю. Учебный план базового курса включает шесть разделов: введение в 3D-моделирование в программе Blender; начало работы в программе; графическое редактирование; анимация; методика преподавания 3D-моделирования в школе; итоговая работа. Авторы в статье предложили фрагмент проекта «Создание мультфильма», защита которого происходит на этапе окончания базового курса. В выводах указывается, что внедрение технологий 3D-моделирования в образовательный процесс невозможно без комплексного подхода к подготовке педагогических кадров. Данная подготовка включает проведение специальных курсов повышения квалификации, формирование профессиональных сообществ, т.е. создание площадок для регулярного обмена опытом и решения как технических, так и методических проблем. Авторами в статье было указано как важно развивать финансовое положение школ, чтобы каждая школа могла обеспечить доступ к современным компьютерам, 3D-принтерам и другим необходимым ресурсам.

Ключевые слова: методика преподавания, технологии 3D-моделирования, программа Blender, тест входного контроля, содержание проекта.

Annotation. The authors of the article consider the possibilities of training teachers to work in 3D modeling technology. The article highlights three main factors hindering the use of this technology: limited resources of educational organizations, lack of sufficient knowledge and computer skills among teachers, and an undeveloped methodology for teaching 3D modeling technology in the educational space. The authors have proposed a course for teachers to study 3D modeling technology. The structure of the developed course includes: an entrance control test, a basic course, and the content of the final project. The article presents a fragment of the entrance control test. The curriculum of the basic course includes six sections: introduction to 3D modeling in the Blender program; getting started in the program; graphic editing; animation; methods of teaching 3D modeling in school; final work. The authors in the article proposed a fragment of the project "Creating a cartoon", the protection of which takes place at the end of the basic course. The conclusions indicate that the introduction of 3D modeling technologies into the educational process is impossible without an integrated approach to the training of teaching staff. This training includes conducting special advanced training courses, forming professional communities, i.e. creating platforms for regular exchange of experience and solving both technical and methodological problems. The authors of the article pointed out how important it is to develop the financial situation of schools so that each school can provide access to modern computers, 3D printers and other necessary resources.

Key words: teaching methods, 3D modeling technologies, Blender program, entrance control test, project content.

Введение. В настоящее время образовательный процесс стремительно меняется, в огромной степени это обусловлено развитием информационных и цифровых технологий [3]. Одним из актуальных и перспективных направлений в развитии образования можно назвать внедрение 3D-моделирования, и этому есть простое объяснение: эта технология дает возможность обучающимся погрузиться в творческую и исследовательскую жизнь, формируя у них навыки работы с современными инструментами, давая возможность реализовать себя для будущих профессий [4].

Технология 3D-моделирование учит обучающихся создавать различные объекты в виртуальном мире. Это помогает развивать пространственное мышление, кругозор и навыки работы в инженерной сфере [5, 6]. И главное, в отличии от традиционных форм обучения внедрение 3D-моделирование упрощает сложные для восприятия обучающихся процессы и делает их более доступными и увлекательными для изучения [7].

Изложение основного материала статьи. Успешное внедрение технологий 3D-моделирования в образовательное пространство требует решение очень сложной задачи – подготовки педагогов к работе в данной технологии, включающей не только приобретение определенных технических навыков, но и при необходимости научение готовности педагога перестраивать методические подходы [1, 2]. Надо сказать, что в последние десять – пятнадцать лет уделяется большое внимание компетенции педагогов в области современных технологий, и, прежде всего, это обязательные курсы по информационным технологиям, которые должен пройти педагог каждые три года. Но чаще всего программы этих курсов направлены на представление общей работы с компьютером: работа в MS Word и Excel [1, 2]. В связи с этим в ходе нашего исследования были разработаны и предложены базовые курсы по работе с программами 3D-моделирования [4]. И начали мы исследование с изучения степени готовности педагогов к использованию данной технологии посредством проведения опроса среди учителей школ города Калуги. На Диаграмме 1 представлены результаты опроса, который показал, что на данный момент только 14% педагогов, из всех опрошенных, владеют навыками и готовы к внедрению 3D-моделирования в образовательный процесс.



Рисунок 1. Круговая диаграмма: владение навыками 3D-моделирования

Мы попробовали объяснить причины такого результата опроса, выделив три основных фактора:

Во-первых, ограниченные ресурсы. Во многих школах отсутствует необходимое оборудование для работы с 3D-моделированием. Проведя беседы с директорами школ, выяснилось, что на сегодняшний день 80% образовательных организаций не имеют возможности приобрести мощные компьютеры и 3D-оборудование (3D-принтеры, плоттеры и т.д.), что существенно тормозит внедрение инновационных технологий в школьное пространство.

Второе, педагоги не обладают достаточными знаниями и навыками работы с компьютером, не могут уверенно использовать возможности инструментария 3D-моделирования. Мы можем говорить о своего роде страхе перед новыми технологиями.

И третье, назовем это как «неопределенность в методах преподавания». Педагоги понимают, что технологии 3D-моделирования могут существенно обогатить учебный процесс, но в тоже время не уверены, как именно воспользоваться этими технологиями, как их «вмонтировать» в образовательный процесс.

Эти факты свидетельствуют о существенной нехватке профессиональной подготовки и методической базы, необходимых для уверенного внедрения технологии 3D-моделирования. Все это говорит в пользу скорейшего внедрения в среду педагогов базовых курсов по технологии 3D-моделирования.

Нами за последние 1,5 года был разработан и успешно внедрен курс для педагогов на тему «Изучение 3D-моделирования в образовательной сфере». Цель данного курса: подготовить педагогов к обучению школьников в области 3D-моделирования в программе Blender.

Перед началом работы по программе слушатели курсов проходят входной тест, позволяющий определить уровень подготовки педагога в работе с информационными технологиями, поскольку программа Blender требует определенной базовой подготовки учителя. В статье представлен фрагмент теста (Таблица 1).

Таблица 1

Фрагмент теста «Входной контроль по курсу «Моделирование в программе Blender»

№	Вопрос	Варианты ответа
1	Оцените свой уровень владения ИКТ?	Начальный Средний Продвинутый
2	Что из перечисленного является графическим редактором?	Microsoft Word Paint Excel
3	Что такое 3D-моделирование?	Создание объемных цифровых моделей Работа с таблицами Монтаж видеороликов
3	Где на ваш взгляд можно применять 3D-моделирование в образовательной сфере?	При оформлении презентации При создании учебных материалов В проектной деятельности
4	Работали ли вы ранее в 3D-редакторах, если да, то напишите в каких?	Да Нет
5	Что вы ожидаете получить от курса? Возможен свой вариант ответа.	Освоить основы 3D-моделирования и применять на практике Познакомиться с возможностями Получить общее представление

Разработанный курс включает шесть разделов: от настройки программы Blender и до выполнения итоговой работы в программе (Таблица 2).

Таблица 2

Учебный план курса «Моделирование в программе Blender»

№	Наименование разделов	Содержание разделов	Кол-во часов
1	Введение в 3D-моделирование в программе Blender	Что такое 3D-моделирование? Применение его в образовательной сфере. Установка и настройка Blender. Обзор интерфейса.	4
2	Начало работы в программе.	Создание базовый объектов (куб, квадрат, цилиндр). Перемещение и вращение созданного объекта по осям. Редактирование вершин, рёбер, граней для изменения формы базового объекта. Знакомство и использование модификаторов для создания более сложных объектов. Сохранение объекта.	4
3	Графическое редактирование	Графическое редактирование созданного объекта и правильное постановка света Настройка материалов (цвета, отражение, тени). Изучение текстур и наложение их на объекты. Основные правила постановки света и установки камеры.	12
4	Анимация	Изучение что такое анимация и для чего нужна. Изготовление творческого объекта и наложение текстуры. Создание ключевых кадров и правильное управление ими на временной шкале. Настройка плавности переходов движения объекта.	6
5	Методика преподавания 3D-моделирования в школе	Изучение правильного построения урока с учетом возрастных особенностей ребёнка.	4
6	Итоговая работа	Изготовление своего проекта, где нужно изготовить объект, наложить проходящую текстуру, создать анимацию и составить мини курс для изготовления такой же работы в школе.	6
	Итого		36

Но как показывает практика, прохождение курсов в стандартном формате для большинства педагогов было недостаточно, поэтому мы дополнили курсы обязательной защитой итоговой работы, включающей подробное представление методических приемов при реализации разработанного проекта (Таблица 3). Ключевым элементов подготовки на данном этапе являться предоставление педагогам методической поддержки, которая поможет внедрить 3D-моделирование в учебный процесс.

Таблица 3

Фрагмент примерного проекта «Создание мультфильма»

Наименование проекта	Содержание	Ход работы
«Создание мультфильма»	Для успешной защиты итогового проекта было придумано изготовление своего мультфильма с существующими персонажами других мультфильмов.	1. Создание сценария 2. Изготовление 3D-модели персонажей 3. Использование временной шкалы для создания действий объектов 4. Проверка 5. Сохранение анимации 6. Подготовка к защите

На сегодняшний день идет разработка курсов повышения квалификации по 3D-моделированию «для продвинутых» с углубленным изучением заявленных вопросов.

Мы можем констатировать, для эффективного внедрения 3D-моделирования необходимо наладить комплексную работу по подготовке педагогических кадров, включающей разработку и проведение специальных курсов повышения квалификации, проведение специализированных совещаний, конференций, фестивалей, т.е. создание площадок для регулярного обмена опытом, позволяющих педагогам не только делиться успешными практиками, но и находить решения возникающих в процессе работы проблем.

Выводы. 3D-моделирование в образовательной сфере становится сегодня особенно актуально, поскольку эта технология позволяет вывести образовательный процесс за рамки традиционного усвоения знаний, предоставляя обучающимся возможность самостоятельно конструировать, визуализировать и анализировать реальные и абстрактные объекты, тем самым развивая критическое мышление, креативность и инженерный подход к решению задач.

3D-моделирование делает обучение интерактивным, что особенно важно для повышения мотивации школьников к изучению технических дисциплин. Оно усиливает интерес, позволяя связать теоретические знания с их применением на практике, формируя понимание значимости изучаемого материала в повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности.

Эффективное внедрение 3D-моделирования невозможно без комплексного подхода к подготовке педагогических кадров. Это включает в себя разработку и проведение специальных курсов повышения квалификации, создание условий для регулярного обмена опытом, формирование профессиональных сообществ, где учителя смогут получать помощь, делиться успешными практиками и находить решения при появлении как технических, так и методических трудностей. Кроме этого, важно понимать, что финансовое положение современных школ должно быть такого, чтобы каждая школа могла обеспечить доступ к современным компьютерам, 3D-принтерам и другим необходимым ресурсам. 3D-моделирование обладает всеми предпосылками для того, чтобы стать мощным образовательным ресурсом. Но его реальное влияние будет зависеть от того, насколько успешно будет выстроена система подготовки и поддержки образовательных учреждений и педагогов.

Литература:

1. Бахлова, Н.А. Информационно-технологическая деятельность, направленная на реализацию профессиональных компетенций будущих дизайнеров / Н.А. Бахлова, В.Г. Виноградский // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – Вып. 62. – Ч. 2. – С. 24-27
2. Бахлова, Н.А. Цифровые технологии в дизайн-образовании / Н.А. Бахлова / Цифровые технологии в образовании: материалы регион. науч.-практ. конф. / под общ. ред. В.В. Доможир. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2019. – С. 82-86
3. Исмаилов, Г.М. Внедрение образовательной робототехники и 3d моделирования в общеобразовательной школе / Г.М. Исмаилов, Т.В. Матевосян, А.И. Слободенюк [и др.] // Sciences of Europe. – 2021. – № 83. – С. 26-29
4. Лыткина, В.В. Внедрение 3D-технологий в современный образовательный процесс / В.В. Лыткина // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – С. 1-6
5. Матвеев, В.В. Возможности 3D-моделирования для развития исследовательских умений школьников в условиях дополнительного образования / В.В. Матвеев, Д.Н. Грибков // Концепт. – 2024. – № 1. – С. 56-77
6. Суворова, Т.Н. Применение технологий 3D-моделирования для персонализации обучения / Т.Н. Суворова, Е.А. Михлякова // Концепт. – 2020. – № 5. – С. 110-129
7. Челнокова, Т.А. Развитие детского технического творчества в процессе обучения 3d-моделированию в системе дополнительного образования / Т.А. Челнокова, Р.Р. Кубеков // Самарский научный вестник. – 2023. – Т. 12, № 12. – С. 326-330

Педагогика

УДК 371

кандидат филологических наук, ассистент кафедры иностранных и латинского языков Баширова Халимат Абдулкадыровна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, ассистент кафедры иностранных и латинского языков Магомедова Майсарат Амирдибировна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, ассистент кафедры иностранных и латинского языков Рагимова Виктория Махмудовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Махачкала)

ПРИМЕНЕНИЕ СРС НА ОСНОВЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье затрагивается тема воплощения в педагогической практике потенциала, присущего самостоятельной работе студентов-медиков, реализуемой с широким использованием сетевых технологий, в ходе формирования у них иноязычных компетенций, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом последнего поколения. Её раскрытие связано с решением трёх исследовательских задач. В качестве первой такой задачи авторами была определена попытка оценить роль и место дисциплины «Иностранный язык» (ИЯ) в подготовке медика, отвечающего требованиям, выдвигаемым человеческим обществом на современном этапе его развития. Вторая задача – дать сущностную характеристику феномену самостоятельной работы студентов (СРС), продемонстрировав её возможности при обучении молодых людей, осваивающих соответствующие направления подготовки, иностранному языку, а также наиболее распространённые проблемы, связанные с её реализацией. Затем предлагаются формы организации самостоятельной работы, расширение использования которых будет способствовать минимизации таких затруднений.

Ключевые слова: высшее медицинское образование, аудиторная работа, внеаудиторная работа, самостоятельная работа студентов, образовательные интернет-технологии.

Annotation. The article touches upon the topic of embodying in pedagogical practice the potential inherent in the medical students independent work, implemented with network technologies extensive use, during their foreign language competencies provided for by the Federal State Educational Standard formation. Its disclosure is related to the solution of three research tasks. As the first such task, the authors identified an attempt to assess the role and place of the discipline «Foreign Language» in the medic training who meets the requirements put forward by human society at its present development stage. The second task is to give an essential characteristic of the students' independent work phenomenon, demonstrating its capabilities in teaching young people who are mastering the relevant study fields a foreign language, as well as the most common problems associated with its implementation. Then the forms of organizing independent work are proposed, which expansion will help minimize such difficulties.

Key words: higher medical education, classroom work, extracurricular work, independent work of students, educational Internet technologies.

Введение. Современный этап развития научно-технической, экономической, социальной и культурной сфер человеческой деятельности, считают учёные (Э.Ю. Огородникова, О.А. Яворская, Е.Е. Руденко, Ю.А. Кузьменко [1]), во многом связан с совершенствованием информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ). В первую очередь сказанное относится, конечно, к сетевым технологиям.

Следовательно, мы можем согласиться с Е.Е. Руденко, Е.С. Потехиной и М.Б. Ковалёвой [5] в том, что одним из важных направлений в совершенствовании отечественной системы высшего образования является активное внедрение, а в

дальнейшем – широкое использование различных интернет-ресурсов по ходу процессов обучения и воспитания. Таким образом, вопросы, связанные с применением интернет-технологий при обучении будущих профессионалов различным академическим дисциплинам, в том числе иностранному языку, на сегодняшний день приобретают определённую актуальность.

Далее, в последнее время мировое сообщество столкнулось с рядом новых вызовов. В их ряду важные места занимают:

– ухудшение экологии;

– учащающиеся случаи эпидемий и пандемий новых инфекций;

– связанные с предыдущей тенденцией переход многих организаций на дистанционный и/или смешанный режимы работы, а, значит, снижение двигательной активности их сотрудников;

– эскалация международной напряжённости при существенных изменениях в вооружении, используемом в конфликтах (дроновая революция), а, следовательно и характере ранений, правилах оказания медицинской помощи пострадавшим.

Всё это поспособствовало росту значимости труда представителей профессионального медицинского сообщества в деле сохранения и поддержания здоровья человека. И.П. Процюк [4] указывает, что подобное возрастание роли будущих медиков в жизни общества естественным образом связано с внесением качественных изменений в существующую систему их подготовки. Как отмечает данный автор, на этапе вуза главными её приоритетами должны стать:

– выпуск врачей, нацеленных на совершенствование собственных общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в том числе с целью скорейшего освоения и широкого применения инновационных технологий;

– подготовка профессионалов разного уровня, чья деятельность в дальнейшем будет способствовать повышению конкурентноспособности не только практической медицины, но также фундаментальной и прикладной и науки [4].

ФГОС 3++ по медицинским специальностям в качестве одной из ключевых составляющих профессионального портрета такого специалиста называется способность коммуницировать в различных формах не только на русском, но также и на иностранном языке (ИЯ) «для решения задач профессиональной деятельности» [3]. Это положение Стандарта открывает перед преподавателями кафедр иностранных языков медицинских вузов широкие возможности для реализации творческого подхода при разработке и реализации учебно-методических комплексов соответствующей дисциплины. Сказанное относится в том числе к применению средств самостоятельной работы студентов (СРС) на основе интернет-технологий.

Соответственно, цель нашей статьи состоит в изучении возможностей для воплощения в педагогической практике потенциала, присущего самостоятельной работе студентов-медиков, реализуемой с широким использованием сетевых технологий, в ходе формирования у них иноязычных компетенций, предусмотренных Стандартом.

Задачи, которые, с точки зрения авторов, необходимо решить для достижения этой цели, формулируются следующим образом:

1. Определить роль и место дисциплины «Иностранный язык» в подготовке медика, отвечающего требованиям, выдвигаемым человеческим обществом на современном этапе его развития.
2. Дать сущностную характеристику феномену СРС, продемонстрировав её возможности при обучении студентов, осваивающих соответствующие направления подготовки, иностранному языку, а также наиболее распространённые проблемы, связанные с её реализацией.
3. Предложить формы организации самостоятельной работы, предполагающие применение сетевых технологий, расширение использования которых будет, на наш взгляд, способствовать минимизации таких затруднений.

Авторы статьи опирались на систему принципов и подходов, служащую опорой при осуществлении современными педагогами научных исследований. В соответствии с ними, основными методами стали аналитический, а также метод системного анализа.

Изложение основного материала статьи. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту поколения 3++ [3], академическая дисциплина «Иностранный язык» входит в базовую часть профессиональной подготовки студентов медицинского вуза. Другими словами, несмотря на отмечавшийся выше рост важности компетенций, формируемых у будущих врачей в ходе её изучения, она и сегодня остаётся непрофильной. С другой стороны, этому учебному предмету, по мнению Н.В. Казанской [2], присущ большой обучающий потенциал. Он, в свою очередь, может быть реализован, прежде всего, в части обеспечения междисциплинарности профессиональной подготовки. По словам рассматриваемого автора, это свойство ИЯ является одним из наиболее действенных средств обеспечения личностного и профессионального роста обучающихся [2]. И.П. Процюк [4] обоснованно считает, что сказанное справедливо и по отношению к СРС, которая в случае с иностранным языком характеризуется особенно высокой эффективностью.

В свою очередь, осознание современными исследователями и практиками, работающими в области высшего медицинского образования, важности дисциплины «Иностранный язык» в процессе обучения студентов означает пересмотр подходов к методике её преподавания. В текущих условиях она с необходимостью должна учитывать динамику как образовательной сферы, так и профессиональной. Э.Ю. Огородниковой и её соавторами [1] отмечается что главным критерием при решении вопроса об использовании тех или иных подходов, форм работы, приёмов и методов должно стать то, насколько они обеспечивают активное, творческое участие студентов в ходе учебных занятий, развивают у них готовность к поиску, оценке, обработке и целевому использованию новейших данных в будущей профессиональной области. Результаты современных исследований (Н.В. Казанская [2], Е.Е. Руденко, Е.С. Потехина, М.Б. Ковалёва [5]) наглядно демонстрируют: достижению соответствующих промежуточных результатов с большой вероятностью будет способствовать расширение реализации СРС с обязательным обращением к возможностям современных ИКТ.

Это объясняется рядом факторов. Во-первых, анализ учебно-методических комплексов соответствующей дисциплины, используемых современными вузами, позволяет говорить о сокращении аудиторных занятий студентов с преподавателями и, соответственно, увеличении количества времени, отводимого на внеаудиторную деятельность. Это соответствует положениям действующего ФГОС [3]. Таким образом, объём СРС зачастую составляет от 50 до 60% количества часов, отводимого на освоение соответствующей дисциплины. Следовательно, именно ей сегодня принадлежит ведущая роль в процессе освоения данной дисциплины.

При этом отмечавшаяся выше эскалация темпов развития цифровой техники свидетельствует о том, что успешная реализация СРС в подобных объёмах является принципиально возможной лишь при условии расширения использования интернет-технологий. Однако прежде, чем говорить об организации самостоятельной работы с их применением, необходимо раскрыть саму суть данного понятия.

Как правило, в современных педагогических науке и практике (Н.В. Казанская [2], И.П. Процюк [4], Е.Е. Руденко, Е.С. Потехина, М.Б. Ковалёва [5]) этот термин трактуют как сложный, объединяющий несколько форм познавательной деятельности (Рис. 1).

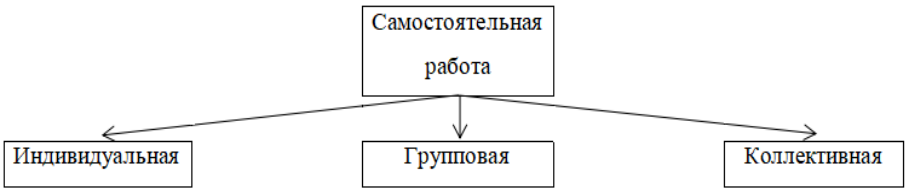


Рисунок 1. Формы самостоятельной работы

Все эти формы организованной деятельности могут быть реализованы студентами современного медицинского вуза как в ходе аудиторной работы, так и (что по указанным выше причинам особенно важно) внеаудиторной. Е.Е. Руденко и О.Г. Чернышева [6] выделяют важный объединяющий признак: во время реализации СРС педагогический работник непосредственной помощи учащимся не оказывает, однако осуществляет наблюдение за ходом их активности.

С течением времени всё большую роль при её организации играют образовательные интернет-технологии. По словам Э.Ю. Огородниковой, О.А. Яворской, Е.Е. Руденко, Ю.А. Кузьменко [1], они представляют собой автоматизированную среду, обеспечивающую участникам образовательного процесса эффективное получение, обработку, хранение, передачу и использование знаний, представленных в различных форматах (числовой, текстовый, графический, аудиовизуальный, мультимедийной презентации). Е.Е. Руденко и О.Г. Чернышева [6] добавляют, что соответствующая деятельность реализуется по преимуществу в сети Интернет. Данная система включает два элемента (Рис. 2).

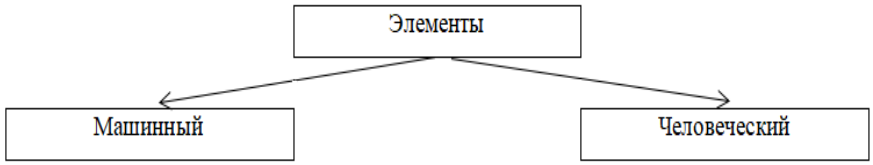


Рисунок 2. Элементы системы цифровых технологий

Естественно, что интеграция интернет-технологий в процесс реализации студентами самостоятельной работы по иностранному языку требует определённой реорганизации процессов обучения и воспитания, а, значит, сопряжена с необходимостью решения ряда проблем. Для их выявления нами был проведён опрос 30 студентов второго курса бакалавриата ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Махачкала). Приведём его результаты (Табл. 1).

Таблица 1

Результаты опроса студентов 2 курса ФГБОУ ВО ДГМУ Минздрава России

Вопрос: испытываете ли Вы трудности при планировании Вашей самостоятельной работы? Если да, то по какой причине?		
Да, по причине собственной некомпетентности в вопросах организации СР	Да, по причине отсутствия помощи со стороны педагогических работников в соответствующих вопросах	Не испытываю серьёзных затруднений при организации самостоятельной работы
33%	37%	30%
Вопрос: нуждается ли в улучшении деятельность Вашего преподавателя иностранного языка, связанная с организацией самостоятельной работы?		
Да	Нет	
63%	37%	
Вопрос: как часто Ваш преподаватель иностранного языка применяет интернет-ресурсы?		
Использует часто	Использует недостаточно часто	Не использует, либо использует эпизодически
10%	67%	23%
Вопрос: что мешает Вам пользоваться интернет-ресурсами при реализации самостоятельной работы по иностранному языку?		
Низкий уровень знаний по иностранному языку, полученных ранее	Недостаток умений и навыков в области применения образовательных интернет-ресурсов	Отсутствие содействия со стороны педагогического работника
33	40	27

Результаты проведённого опроса позволяют констатировать факт наличия ряда существенных проблем при организации СРС студентов-медиков по иностранному языку с использованием интернет-технологий. К ним относятся:

– недостаточный уровень развития у многих студентов компетенций, необходимых для эффективного использования интернет-технологий при занятиях самостоятельной работой;

– характерные для существенной части учащихся низкие показатели начальной обученности иностранному языку;

– обусловленная двумя предыдущими пунктами зависимость от преподавателей;

– фактическое отсутствие системы, обеспечивающей эффективное и последовательное применение интернет-ресурсов.

При этом, как справедливо заметили Е.Е. Руденко и О.Г. Чернышева [6], уже сегодня в медицинском вузе, функционирующем на территории нашей страны, могут быть реализованы такие формы организации учебной деятельности, при которых возможна нивелировка негативного действия соответствующих факторов.

Внимания, например, заслуживает разработанный Е.Е. Руденко, Е.С. Потехиной и М.Б. Ковалёвой [5] электронный курс английского языка для будущих педиатров. Его принципиальная новизна заключается в том, что студентам предоставляется возможность самостоятельно приступить к изучению профессионально ориентированных аспектов на иностранном языке. Он изначально ориентирован на широкое использование цифровых технологий. Тем самым минимизируется действие такого негативного фактора, как отсутствие системы, обеспечивающей их эффективное и последовательное применение.

Далее, рассматриваемый курс состоит из шести уроков. При этом каждый из них посвящён определённой теме (Табл. 2).

Таблица 2

Тематика учебных занятий

Lesson 1	Pediatrics History
Lesson 2	Protection of the Maternity and Child
Lesson 3	Neonatology. Newborn's diseases
Lesson 4	Immunization
Lesson 5	Childhood Infectious diseases
Lesson 6	Allergy [5]

В ходе выбора тем уроков авторы курса руководствовались соображениями важности обеспечения междисциплинарной связи разделов педиатрии, которые изучают студенты. Каждый из уроков содержит задания и упражнения, нацеленные на формирование и совершенствование навыков письма, чтения, слушания и говорения на осваиваемом языке. Таким образом редуцируются негативные последствия тенденции при которой для многих студентов характерен невысокий уровень начальной иноязычной подготовки, а, значит, снижается и их зависимость от преподавателей. Отметим также, что в роли материальной базы данного курса выступают аутентичные электронные медицинские интернет-источники и медиаресурсы. В свою очередь, отбор такого материала производился его создателями при максимальном учёте профессиональной специализации, тематики, а равно уровня выраженности у учащихся иноязычных компетенций [5]. Таким образом негативные последствия ситуации, при которой многие студенты не демонстрируют на достаточном уровне знания и навыки, важные для эффективного использования интернет-технологий, также могут быть существенно снижены.

Далее, И.П. Процюк [4] говорит о возможности использования в качестве заданий для СРС работы над учебными фильмами различной медицинской тематики. Привлечение источников, относящихся к данной категории, обеспечивает аутентичность используемого материала, а, значит, позволяет снизить зависимость будущих врачей от преподавателей за счёт обращения к ценным сведениям напрямую. Подобная работа может осуществляться, например, в форме составления студентами аннотации к просмотренным аудиовизуальным материалам. Организация самостоятельной деятельности студентов в такой форме позволит повысить эффективность развития навыков устной и письменной речи, тем самым уменьшив негативное действие такого фактора как невысокий уровень их изначальной обученности. При составлении аннотаций рассматриваемый автор [4] предлагает придерживаться определённого плана (Табл. 3).

Таблица 3

Тематика учебных занятий

Lesson 1	Pediatrics History
Lesson 2	Protection of the Maternity and Child
Lesson 3	Neonatology. Newborn's diseases
Lesson 4	Immunization
Lesson 5	Childhood Infectious diseases
Lesson 6	Allergy [4]

Выводы. Таким образом, мы можем заключить, что дисциплина «Иностранный язык» обладает существенным обучающим потенциалом. Это свойство ИЯ является одним из наиболее действенных средств обеспечения личностного и профессионального роста студентов-медиков.

СРС представляет собой совокупность различных форм организованной активности учащихся, которые могут быть реализованы ими в ходе как аудиторной работы, так и внеаудиторной. Объединяющим признаком при этом является то, что педагогический работник непосредственной помощи учащимся не оказывает, однако осуществляет наблюдение за ходом деятельности. С течением времени всё большую роль при организации СРС играют образовательные интернет-технологии. Их интеграция в соответствующий процесс сопряжена с рядом объективных затруднений.

С другой стороны, уже сегодня в медицинском вузе могут быть реализованы такие формы организации учебной деятельности, при которых возможна нивелировка негативного действия соответствующих факторов. Внимания в этой связи заслуживают разработки Е.Е. Руденко, Е.С. Потехиной, М.Б. Ковалёвой, а также И.П. Процюк.

Литература:

1. Дистанционные технологии: синхронный и ассинхронный формат для целей медицинского образования / Э.Ю. Огородникова, О.А. Яворская, Е.Е. Руденко, Ю.А. Кузьменко // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – С. 43-50

2. Казанская, Н.В. Организация самостоятельной работы студентов с академическим текстом на английском языке в неязыковом вузе / Н.В. Казанская // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 150-152

3. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. N 988 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 31.05.01 Лечебное дело». Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020 // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт], 2020. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/310501_C_3_18062021.pdf (дата обращения: 11.05.2025)

4. Процюк, И.П. Из опыта преподавания иностранного языка в медицинском техникуме. Профессионально ориентированное обучение / И.П. Процюк // Информио [сайт], 2024. – URL: https://www.informio.ru/publications/id8738/Iz-

opyta-prepodavanija-inostrannogo-jazyka-v-medicinskom-tehnikume-Professionalno-orientirovannoe-obuchenie (дата обращения: 11.05.2025)

5. Руденко, Е.Е. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов медицинских специальностей / Е.Е. Руденко, Е.С. Потехина, М.Б. Ковалёва // Международный журнал экспериментального образования. – 2021. – № 6. – С. 48-52

6. Руденко, Е.Е. Research articles and abstracts in medical science: read & write easily. Читаем и пишем научные статьи и рефераты по медицине на английском языке: Краткий курс английского языка по чтению и написанию статей и рефератов на медицинскую тематику / Е.Е. Руденко, О.Г. Чернышева. – Владивосток: Тихоокеанский государственный медицинский университет, 2025. – 358 с.

Pedagogy

UDC 378.2

senior teacher Bykova Liliya Marsovna
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod);
doctor of philology, associate professor Plisov Evgeny Vladimirovich
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod);
candidate of philological sciences, associate professor Belova Ekaterina Evgenyevna
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod)

STUDENTS' PERCEPTION OF SCREENCAST FEEDBACK IN FOREIGN LANGUAGE WRITING INSTRUCTION

Annotation. This article explores students' perception of screencast feedback on their foreign language writing and its potential to enhance their engagement with it. It also seeks to identify the strengths and limitations of screencast feedback compared to traditional written feedback. Feedback is crucial for the learning process; however, it is often undervalued by students, who mostly focus on grades rather than teachers' comments. Among the factors that contribute to this neglect are the teachers unclear and superficial comments and delayed feedback delivery. Screencast feedback, which combines screen captures of editing actions with voice-over narration, is proposed as a solution to these challenges. The findings indicate that students generally perceive screencast feedback as more detailed, engaging, and comprehensible compared to traditional written feedback. The article also points out that students with hearing impairments or weaker listening skills may find screencast feedback more challenging to perceive and act on. Therefore, it is essential to consider the accessibility of screencast feedback for students with diverse learning needs. Overall, the article highlights the potential of screencast feedback to increase students' engagement with it and improve their foreign writing skills.

Key words: screencast feedback, audio-visual feedback, foreign writing skills, theory of multimedia learning.

Аннотация. Статья посвящена изучению восприятия учащимися скринкастов как инструмента обратной связи и их потенциала для повышения вовлеченности учащихся в процесс взаимодействия с комментариями. В работе выявлены основные преимущества и ограничения использования скринкастов для предоставления обратной связи на письменные работы учащихся по сравнению с традиционными текстовыми комментариями преподавателя. Обратная связь является ключевым элементом учебного процесса, однако многие учащиеся недооценивают ее значимость, фокусируясь на полученной оценке и игнорируя содержательные комментарии. Среди основных причин такого отношения можно выделить неясность и поверхностность текстовых комментариев, а также задержки в предоставлении обратной связи. Скринкасты призваны решить эти проблемы. Результаты исследования показывают, что учащиеся воспринимают скринкасты как более детализированный, мотивирующий и понятный формат обратной связи по сравнению с традиционными комментариями. В статье также отмечается, что обратная связь в формате скринкаста вызывает определенные трудности у учащихся с нарушением слуха или слабыми навыками восприятия иноязычной речи на слух. Таким образом, при использовании скринкастов важно определить, насколько данная технология будет доступна для всех категорий учащихся. Несмотря на указанные ограничения, исследование подтверждает значительный потенциал скринкастов для усиления дидактического воздействия обратной связи на учащихся в процессе обучения иноязычной письменной речи.

Ключевые слова: обратная связь в формате скринкаста, аудиовизуальная обратная связь, иноязычная письменная речь, теория мультимедийного обучения.

Introduction. Feedback is a key component of effective learning and teaching that can significantly influence both the learning process and its outcomes [11, 15]. It informs learners about the gap between what they have already achieved and what they should achieve and guides them towards reducing this gap [1, 7]. Feedback on writing can be defined as a reader's response to a writer's work, indicating areas for revision and improvement. It serves as an effective tool for improving students' writing performance [9]. However, many academic staff admit that students tend to neglect it; they are more concerned with their grades than with feedback itself [8, 17]. Many students perceive a weak correlation between learning and feedback. Several factors contributing to the underestimation of feedback include unclear and ambiguous comments from teachers, lack of specific details, and late delivery of feedback.

To address these challenges, educators and scholars have explored innovative solutions, including the design and application of screencast feedback. This study specifically examines students' perception of screencast feedback and its potential to reinforce their engagement with writing-oriented feedback, which represents one of the most common domains for feedback delivery within language education.

Statement of basic material. A screencast is a video recording of cursor movements on a computer screen, frequently combined with voice-over narration. To create a screencast, screen capture software is used. When designing screencast feedback on writing, a teacher captures their editing activities on a student's electronic document accompanied by oral and visual comments. Screencast feedback files can be shared with students via email, uploaded to a virtual learning environment or stored on a cloud service. Students can view the teacher's editing actions, listen to the teacher's recorded comments, pause and review the video as needed.

In this article, the terms 'screencast feedback' and 'audio-visual feedback' are used interchangeably to refer to the multimedia method of delivering comments on student work.

In the reviewed studies, screencast feedback was recognized by students as more advantageous compared to traditional written feedback due to its richness, clarity and effectiveness. These studies clearly indicate that there is a correlation between the comprehensive nature of screencast feedback and the level of students' engagement with it.

One of the prominent features of effective feedback, regardless of its type or format, is its content. In the reviewed studies, students pointed out that comments in screencast feedback on their written assignments were more detailed and easier to understand, compared to traditional written feedback, which they very often described as concise, incomplete and inexplicit [9, 12, 13, 14]. Students also noted that oral comments on content and structure of their written work were longer and more elaborate in screencast feedback; they provided clear guidance on how to revise their work and improve it [16]. It was admitted that the cursor movements, which indicated problematic areas in students' work supplemented by the teacher's verbal comments, were easier to follow and made feedback more purposeful and engaging. Students reported a better understanding of their knowledge gaps and areas for improvement and demonstrated deeper engagement with screencast feedback and increased motivation to refine their work. They admitted the value of training sessions on how to access and interpret screencast feedback. This suggests that guidance on effective use of audio-visual feedback may reinforce its efficacy and strengthen students' self-confidence.

However, despite the advantages of screencast feedback, several shortcomings have been identified. Specifically, students reported that linear delivery of screencast feedback impeded a visual overview of their work, whereas written feedback allowed them to easily revisit and scan comments [6]. In traditional written feedback, teachers frequently use coding systems to indicate different types of errors, enabling students to easily spot and locate them within their written work [5]. In contrast, screencast feedback, in students' opinion, is less effective for grammar correction [3]. Drawing on the benefits of Mayer's signaling principle, it may be suggested that error codes in written feedback act as signals that promote information processing [10]. Thus, written feedback is particularly effective for drawing students' attention to lexical and grammatical forms, while screencast feedback with verbal signals such as voice emphasis and transition words like 'first', 'second', and 'for example' can be more focused on structure and organization of students' writing.

For effective learning feedback should be actionable. As stated by Zhang and Hyland, learning occurs only when learners actively engage with feedback, responding to stimuli it contains [17]. There may be different reasons for students' reluctance to work on the teachers' comments, the most common of which is late feedback delivery. Producing high-quality feedback is time-consuming, particularly if class sizes are big. This problem, commonly associated with written feedback, can be resolved by adopting screencast feedback. The reviewed studies revealed that, on average, a teacher spent 35 minutes annotating a 1,500-word essay, while providing oral comments in an audio-visual format required approximately 10 to 25 minutes. Therefore, the affordances of screencast technology allow for time reduction when creating screencast feedback. Receiving timely feedback, students are more likely to apply feed-forward elements to their subsequent assignments and further improve their writing skills.

However, timeliness is perceived differently by students. Some of them prefer to receive feedback within a day, while others find a two-week delay acceptable. Additionally, there are different types of written assignments students get feedback on. Hypothetically, these factors can influence students' expectations regarding the timelines for feedback delivery.

Emotions play a core role in how students receive and interpret feedback and strongly correlate with their motivation and confidence. The emotional aspect is critical to establishing student-teacher rapport [2, 4]. In the reviewed studies, most students noted the conversational and personal nature of audio-visual feedback. Although audio-visual feedback together with positive comments contains negative remarks, in general, it is less discouraging for students due to a teacher's friendly and supportive tone [12]. In contrast, written feedback mostly focuses on weak aspects in students' work; hence, it is frequently perceived negatively, thereby undermining students' engagement with it.

Some students reported that initially dealing with screencast feedback made them nervous since it was challenging to watch, listen, and think simultaneously [3]. They felt anxious as it was a new experience for them. Several students expressed a preference for written feedback, finding hearing the teacher speaking about their mistakes more embarrassing than reading comments [6].

Considering positive emotional responses to screencast feedback demonstrated by most students in the reviewed studies, it can be argued that audio-visual feedback delivery may enhance students' engagement with it. However, the emotional anxiety that few students experienced needs to be researched to find ways to address this challenge.

Students' engagement with screencast feedback may be conditioned by their learning modalities. Some students tend to perceive information better by hearing, while others prefer a visual mode of delivery. In screencast feedback, information is presented through audio and visual modes simultaneously, which, according to Mayer's theory of multimedia learning, enhances its perception [10]. In the reviewed studies, many students admitted that with screencast feedback, they better understood their teachers' comments and had additional listening practice facilitated by visual support. This finding supports the principle of multimedia learning mentioned above and suggests that screencast feedback can be effectively utilized for improving students' writing and developing their listening skills.

Conversely, few students admitted that due to their weak listening skills, they struggled to understand and process information given in screencast feedback. These few yet unfavorable responses challenge the appropriateness of screencast feedback for students with insufficient language competence. Ignoring this fact may entail stronger disengagement with feedback and adversely affect learning outcomes.

Students with hearing impairments may find screencast feedback less accessible as essential information is primarily delivered through audio, which weak-sighted students can benefit from. Advantages of audio-visual feedback were advocated by students with dyslexia who found written feedback disorienting as it required them to simultaneously look at their written work and comment boxes.

The discrepancies in the perception of audio-visual feedback among students with diverse learning needs necessitate deeper research on its adaptability. Further studies could clarify the potential of screencast feedback to satisfy different learning requirements and preferences.

Conclusion. The study shows that many students demonstrated a positive attitude to screencast feedback, a higher level of engagement with it and improved understanding.

However, these findings should be interpreted with caution due to several methodological limitations. For example, the overall high level of satisfaction with screencast feedback may reflect the novelty effect of the audio-visual format. Another potential bias for the studies can be their short duration; none of the studies measured how long students remained engaged with screencast feedback. Moreover, these findings may not be applicable to feedback on all types and complexities of written assignments.

Further research is essential to evaluate the long-term effect of screencast feedback on students' engagement and learning outcomes. There is also a definite need for guidelines to provide the efficacy of audio-visual feedback considering different learning needs, educational contexts, language proficiencies, and technological constraints. Currently, there is little evidence regarding specific characteristics of effective screencast feedback or its capacity to sustain students' regular revision of their written assignments. The reviewed studies also fail to answer the following questions: Where is the boundary between detailed screencast feedback and that which is overladen with details? How much detail is necessary to maintain students' involvement with screencast feedback? What problems regarding foreign language writing, does screencast feedback most appropriately address? To fully realize the potential of screencast feedback and its impact on students' writing performance, further research is needed.

References:
1. Безденежных, Н.Н. Роль обратной связи в дистанционном обучении иностранному языку / Н.Н. Безденежных, С.Е. Цветкова, О.Н. Солуянова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 40-43
2. Титова, С.В. Способы предоставления обратной связи и организации рефлексии в онлайн-обучении иностранным языкам / С.В. Титова, К.В. Баринова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2021. – №. 2. – С. 200-214
3. Bush, J.C. Using screencasting to give feedback for academic writing / J.C. Bush // Innovation in Language Learning and Teaching. – 2021. – Vol. 15. – No. 5. – P. 473-486
4. Bykova, L.M. Screencasts for effective teacher feedback: a multimedia approach / L.M. Bykova, Yu.S. Lanskaya, A.V. Chelysheva // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – Vol. 85. – No. 1. – P. 62-65
5. Cheng, X. Exploring teacher written feedback in EFL writing classrooms: Beliefs and practices in interaction / X. Cheng, L.J. Zhang, Q. Yan // Language Teaching Research. – 2025. – Vol. 29. – No. 1. – P. 385-415
6. Edwards, R. Screencast Feedback: Can I Use It? / R. Edwards // International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology. – 2022. – Vol. 18. – No. 2. – P. 46-67
7. Elsayed, S. Implementation of assessment and feedback in higher education / S. Elsayed, D. Cakir // Acta Pedagogia Asiana. – 2023. – Vol. 2. – No. 1. – Pp. 34-42
8. Guskey, T.R. GRADES VERSUS COMMENTS / T.R. Guskey // The Phi Delta Kappan. – 2019. – Vol. 101. – No. 3. – P. 42-47
9. Inan-Karagul, B. Improving language learners' use of self-regulated writing strategies through screencast feedback / B. Inan-Karagul, M. Seker // Sage Open. – 2021. – Vol. 11. – No. 4. – P. 215.
10. Mayer, R. The Cambridge handbook of multimedia learning / R. Mayer. – Cambridge: Cambridge univ. press, 2014. – 934 p.
11. Muste, D. The role of feedback in the teaching-learning process / D. Muste // Educatia 21. – 2020. – No. 19. – P. 137-142
12. Pachuashvili, N. Students' Perception of Using Screencast Video Feedback in EFL Writing Class / N. Pachuashvili // Journal of Education in Black Sea Region. – 2023. – Vol. 8. – No. 2. – P. 98-107
13. Penn, S. Is Screencast Feedback Better Than Text Feedback for Student Learning in Higher Education?: A Systematic Review / S. Penn, N. Brown // Ubiquitous Learning. – 2022. – Vol. 15. – No. 2. – P. 1-18
14. Pitt, E. 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it / E. Pitt, L. Norton // Assessment & Evaluation in Higher Education. – 2017. – Vol. 42. – No. 4. – P. 499-516
15. Sadler, D.R. Formative assessment and the design of instructional systems / D.R. Sadler // Instructional science. – 1989. – Vol. 18. – No. 2. – P. 119-144
16. Inan-Karagul, B. Improving language learners' use of self-regulated writing strategies through screencast feedback: A linguistic perspective / M.A. Saeed, A. AbuSa'aleek, M.A. Alharbi // Assessing Writing. – 2024. – Vol. 61. – P. 1-14
17. Zhang, Z.V. Fostering student engagement with feedback: An integrated approach / Z.V. Zhang, K. Hyland // Assessing Writing. – 2022. – Vol. 51. – P. 1-30

Педагогика

УДК 378.2
аспирант кафедры педагогики Ведерникова Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего
образования «Вятский государственный университет» (г. Киров);
доктор педагогических наук, профессор Александрова Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего
образования «Вятский государственный университет» (г. Киров)

ОБ АКСИОЛОГИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья выполнена в рамках исследования, посвященного проблеме формирования социального опыта младших подростков. Авторами решалась задача теоретического анализа содержания понятия «социальный опыт». Социальный опыт рассмотрен как интегральное понятие. Смысловыми составляющими его являются категории «опыт» и «социализация». В статье акцент делается на исследование аксиологического содержания искомого феномена. Социальный опыт младшего подростка формируется на фоне активного вхождения его в социум и становление ценностно-смысловой структуры его личности. Проанализированы научные труды в области философии, культурологии, социологии, психологи, педагогики. Результаты исследования научных источников позволили описать аксиологическое содержание социального опыта младших подростков. Анализ структуры социального опыта и его ценностного содержания позволили раскрыть понятия «ценность», «ценностная ориентация», «смысл». Авторы также предлагают дидактические условия ситуации социального опыта для последующей разработки технологий.
Ключевые слова: опыт, социализация, социальный опыт, аксиологическое содержание социального опыта, ценность, ценностная ориентация, смысл, ценностно-смысловая сфера младших подростков, ситуации социального опыта.
Annotation. The article is carried out within the framework of a study devoted to the problem of forming the social experience of younger adolescents. The authors solved the problem of theoretical analysis of the content of the concept of "social experience". Social experience is considered as an integral concept. Its semantic components are the categories of "experience" and "socialization". The article focuses on the study of the axiological content of the phenomenon in question. The social experience of a younger teenager is formed against the background of his active entry into society and the formation of the value-semantic structure of his personality. Scientific works in the fields of philosophy, cultural studies, sociology, psychology, and pedagogy are analyzed. The results of the research of scientific sources made it possible to describe the axiological content of the social experience of younger adolescents. The analysis of the structure of social experience and its value content allowed us to reveal the concepts of "value", "value orientation", and "meaning". The authors also propose didactic conditions of the social experience situation for.
Key words: experience, socialization, social experience, axiological content of social experience, value, value orientation, meaning, value-semantic sphere of younger adolescents, situations of social experience.

Введение. Социальный опыт младшего подростка – результат решения им возрастных задач через активное вхождение в социум и становление ценностно-смысловой структуры его личности. При этом возрастная личностная неустойчивость связана с социальными рисками, что делает актуальной педагогическую задачу формирования позитивного социального

опыта. Решение этой практической задачи в процессе воспитания требует разработки и применения специальных технологий, позволяющих школьнику пережить и принять позицию субъекта социализации.

Концепция социального опыта, широко и разнообразно представлена в научных исследованиях. Вместе с тем аксиологическое содержание понятия нуждается в дальнейшем осмыслении и разработке.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрение социального опыта личности как интегрального понятия предполагает анализ сущности опыта и социализации. Опыт как философская категория трактуется как феномен, «порожденный синергетическим взаимодействием собственных составляющих, не являющихся простой суммой, но представляет собой новую отдельную целостную сущность» [5, С. 72]. Понятие «опыт» рассматривалось в философских трудах как «базис для научного знания и искусства, основанный на субъективных ощущениях, памяти и привычке» (Аристотель); как «источник истинного знания, полученного посредством эксперимента, концептуализации, анализа и усвоения» (Ф. Бэкон); как «главный продукт человеческого рассудка» (И. Кант).

Психология обращается к рассмотрению феномена психологического опыта личности, не анализируя природу этого явления в целом (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Кеттел). Л.С. Выготский использует понятие «опыт индивидуальной жизнедеятельности» как нечто внешнее по отношению к личности человека и впервые в советской психологии вводит в дискурс категорию субъекта опыта. М.А. Холодная использует понятие «психологический опыт», трактуя его как совокупность форм, связанных с переживанием [6].

В педагогической науке опыт часто трактуется как процесс непосредственного взаимодействия обучающегося с окружающим миром [2].

Второе понятие, определяющее сущность социального опыта личности, – социализация проанализированно в педагогике [1; 4]. Мы разделяем позицию Н.В. Голованової, что социализация предполагает «не только сознательное усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму, но и выработку (совместно со взрослыми и сверстниками) собственного социального опыта, ценностных ориентации, своего стиля жизни» [1, С. 10].

Проведенный анализ категорий «опыт» и «социализация» позволяет перейти к прояснению понятия «социальный опыт». Концепция социального опыта разрабатывается в целом ряде научных трудов: определение феномена (Н.Ф. Голованова, И.А. Неясова, А.В. Петровский, А.Н. Грязнов, О.Е. Куренкова), вопросы социализации и воспитания личности (Т.А. Афасижев, Т.И. Барсукова, Г. Волков, Л.В. Ельникова, В.А. Иваненко и другие).

В целом в педагогике социальный опыт – это «опыт, полученный человеком через взаимодействие с социумом на протяжении всей своей жизни»: «накопленные в совместной деятельности навыки, принципы и другие морально-этические нормы поведения, обычаи и традиции» [5, С. 79].

Наличие ценностного содержания социального опыта прослеживается в ряде исследований (Г.М. Андреева, Е.П. Белинская, Б.П. Битинас, Л. Колберг, И.С. Кон, М. Мид, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Л.И. Савинова, Л.Э. Семенова, А.Я. Флиер).

Н.Ф. Голованова в структуре социального опыта как результата социализации личности ребенка выделяет наряду с коммуникативным, познавательным, поведенческим, и ценностный компонент, который «представляет собой систему проявлений мотивационно-потребностной сферы личности. Это ценностные ориентации, которые определяют избирательное отношение ребенка к ценностям общества. Человеческое существо, включаясь в жизнь общества, должно не только правильно воспринять предметы, социальные явления и события, понять их значение, но и «присвоить» их, сделать значимыми лично для себя, наполнить их смыслом» [1, С. 73].

Автор раскрывает механизм формирования аксиологического содержания социального опыта ребенка. «В процессе социализации складывается определенная модель мира, система социальных представлений и обобщенных образов (например, образ Родины, образ хорошей семьи, образ счастливой жизни). Интернализируясь, социальные идеи и образы не просто усваиваются им на когнитивном уровне, а присваиваются и превращаются в содержание его личности» [1, С. 74].

Рассмотрим аксиологическое содержание социального опыта личности. Аксиология есть философское учение о природе ценностей. В рамках философского учения развивались теории ценностей, позволяющие сегодня определять сущность явления «ценность» и открывающие путь к педагогическому осмыслению вопросов сопровождения социализации личности ребенка.

Натуралистический психологизм (А. Мейнонг, Р.Б. Пери, Дж. Дьюи, К.И., Льюис, в социологии С. Александер, в психологии А. Маслоу) определяет источник ценностей в биопсихологически интерпретированных потребностях человека, а человек изобретает ценности в истории конкретного реального бытия. Трудно не согласится современному педагогу-гуманисту тем, что человек в праве сам выбирать ценностные идеалы, и в конечном результате личность человека, его идеалы и цели зависят от него самого.

Аксиологический трансцендентализм (В. Винтельбан, Г. Риккер) выносит ценность за пределы личности, трактуя данное понятие как идеальное бытие, бытие нормы, соотносимое не с эмпирическим, а с «чистым», трансцендентальным сознанием.

Укажем еще на один подход к философской теории ценностей, без знания о котором выстроить педагогическую практику проблематично, – это культурно-исторический релятивизм (В. Дильтей). Противореча аксиологическому трансцендентализму, утверждается множественность равноправных ценностных систем, каждая из которых начинает доминировать в общественном сознании в условиях того или иного культурно-исторического контекста. Действительно, педагоги разных стран или разных исторических эпох по-разному осмысливают ценностные идеалы, формируемые в процессе социализации.

Наше понимание ценности складывалось из анализа философской теории ценностей, педагогической аксиологии. В попытке увидеть целостного человека мы опираемся на концепцию ценностей М.С. Кагана [3], который вводит понятие ситуации ценностного отношения между субъектом и объектом. Социальные ценности, правила и нормы выступают как «объект-носитель ценности», при этом ребенок выступает как «оценивающий субъект». При определенных условиях в ситуации ценностного отношения (в ситуации социального опыта) ценность усваивается личностью, входит в её структуру.

Как это происходит? Каган М.С. называет два процесса в ситуации ценностного отношения: переживание субъектом ценности и её осмысление. Субъект оценивает предложенную ценность и соотносит с собственным жизненным опытом, обдумывает. Интересно, что практически на уровне философии выводятся отдельные дидактические условия формирования ценностных ориентаций на воспитательном мероприятии.

Такой подход с позиции ситуации ценностного отношения дает возможность развести понятия «ценность», «ценностная ориентация», «ценностный идеал», смысл.

Ценностная ориентация – это ценность, имеющая отношение к оценивающему субъекту (к человеку) и вошедшая в структуру его личности, в силу чего она способна выполнять две функции: выступать основанием для оценки явлений окружающего мира и выступать регулятором поведения в социуме.

Ценностный идеал – это ценность, имеющая отношение к оценивающему субъекту, но не вошедшая в структуру его личности, так как в силу возраста (или иных причин) иерархическая структура пока не сформировалась. Ценностный идеал понят личностью, и усвоено его значение. Но ценностный идеал непосредственно не регулирует поведение и не выступает основанием для оценки, он действует опосредованно, через мнение значимого взрослого (референтной группы).

Рассмотрение понятия «ценность», относимой к субъекту, немыслимо без анализа понятия «смысл». Субъект в меру своей активности в акте осмысления «наделяет смыслом» (М.С. Каган), «изобретает смысл» (Ж-П. Сартр). О «бесконечности», содержащейся в значении смыслов, говорил М. Бахтин. Так же и В. Вичев пишет: «Субъективный смысл нельзя вывести непосредственно из значения, один и тот же социальный феномен может иметь не один, а множество смысловых аспектов. Отсюда вытекает задача педагога в работе над значением ценности в содержании социального опыта – создать такую ситуацию, в которой ребенок будет обсуждать, размышлять, находить смысл ценности для себя и в контексте своей жизни.

Таким образом, формирование аксиологического содержания социального опыта есть создание условий для:

– накопления личностью ценностных идеалов (нравственных, гражданских, патриотических, эстетических, экологических, других);

– становления структуры личности (иерархии мотивационных линий, ценностей);

– формирования ценностных ориентаций.

Важнейшим принципом моделирования ситуаций социального опыта является учет возрастных особенностей младших подростков.

Младший подростковый возраст заставляет взрослых отказаться от тех принципов формирования ценностей у воспитанников, которые были эффективными на более ранних этапах развития. Появляются первые ростки иерархии ценностей личности. В педагогическом смысле младший подростковый возраст требует от педагога большой осторожности в выборе воспитательных воздействий: одним детям еще необходимо пополнять запас ценностных идеалов, укреплять их, а другие уже проверяют действием ценность на прочность и следят за реакцией мира на свои поступки, стремятся к самости, к поиску смыслов ценности для себя.

Подростковый возраст – период выстраивания структуры личности, появляются иерархические связи между ценностями, формируется ценностное ядро и периферийные ценностные образования, отличающиеся меньшей устойчивостью. Социальная активность подростка придает личностному профилю многовершинность.

Подросток сравнивает ценностные идеалы, выбирает, ищет смысл ценности для себя. Этот процесс обязывает педагога создавать такие ситуации социального опыта, где присутствует ценностное противоречие, ценностный выбор, рефлексия о переживании ценностного роста и смысла ценности для конкретной личности.

В индивидуальном развитии ценности личности подростка, прежде чем стать ценностными ориентациями, проходят исторический путь ценностей Эпохи средневековья и Эпохи гуманизма: поиск субъективно значимых духовных, смысложизненных ценностей, высших ценностей своего бытия, в том числе поиск гуманистических ценности, где высшая из них «человек».

Подросток не принимает на веру указания типа «хорошо/плохо», он всё проверяет, высказывает своё мнение, спорит, бунтует, пока конкретная ценностная ориентация не займет своё место в структуре его личности. Подросток склонен низвергать ценностные идеалы, которые взрослые предлагают принимать некритично.

Ценностно-смысловая сфера подростка, содержание которой составляют ценностные ориентации, выступает источником саморегуляции поведения и ценностной оценки.

Моделируя аксиологическое содержание в ситуациях социального опыта, педагог ориентируется на следующие дидактические условия ценностного роста:

– создание противоречий и ситуации ценностного выбора (между различными ценностными идеалами, между реальным и идеальным в сознании ребёнка, между «могу» и «хочу», между самооценкой и оценкой другими, между социально приемлемым и желаемым);

– помощь в нахождении личностной значимости (смысла) ценности для конкретного человека;

– стимулирование переживания принимаемой ценности, ценностного роста;

– рефлексия как осознание мыслей, чувств, выводов в процессе ценностного роста через вербализацию.

Выводы. У младших подростков начинается интенсивное строительство ценностно-смысловой сферы в процессе активизации социализации, обретения социального опыта. Аксиологическое содержание социального опыта включает ценностные идеалы, ценностные ориентации, качества личности.

Проведенный теоретический анализ – основа разработки педагогических технологий моделирования «ситуаций социального опыта» младших подростков.

Литература:

1. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
3. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
4. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика / Л.В. Мардахаев. – М.: Юрайт, 2015. – 817 с.
5. Пахомов, И.А. Социальный опыт личности: междисциплинарный категориальный анализ / И.А. Пахомов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24, № 183. – С. 72.
6. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб: Питер, 2002. – 272 с.

УДК 371
кандидат педагогических наук, доцент Везетиу Екатерина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРИОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УЧЕБЕ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты приобщения студентов-первокурсников к учебной деятельности в вузе. Проанализированы психолого-педагогические основы адаптации, формы и методы, способствующие вовлечению первокурсников в учебный процесс. Особое внимание уделено активным методам обучения, мотивационным стратегиям и роли наставничества. Представлены практические рекомендации по организации учебной среды, направленной на успешную адаптацию и повышение учебной мотивации студентов. Результаты исследования могут быть полезны педагогам и администрациям вузов для оптимизации образовательных практик.
Ключевые слова: адаптация, первокурсники, учебная деятельность, мотивация, формы обучения.
Annotation. The article discusses the theoretical aspects of introducing first-year students to academic activities at the university. The psychological and pedagogical foundations of adaptation, forms and methods that promote the involvement of first-year students in the educational process are analyzed. Special attention is paid to active learning methods, motivational strategies, and the role of mentoring. Practical recommendations on the organization of a learning environment aimed at successful adaptation and increasing students' learning motivation are presented. The results of the study can be useful for teachers and university administrations to optimize educational practices.
Key words: adaptation, first-year students, learning activities, motivation, forms of education.

Введение. Актуальность темы приобщения студентов-первокурсников к учебной деятельности в вузе обусловлена значимостью успешной адаптации молодого поколения к новым образовательным условиям и требованиям высшего образования. Переход от школы к университету сопровождается существенными изменениями в учебной и социальной сферах, что требует от студентов формирования новых учебных привычек, мотивации и навыков самостоятельной работы. Невозможность эффективной адаптации часто становится причиной снижения успеваемости, потери интереса к учебе и даже отчисления, что подчеркивает необходимость разработки эффективных форм и методов поддержки первокурсников.

Целью данной статьи является теоретическое осмысление современных подходов к формам и методам приобщения студентов-первокурсников к учебной деятельности в вузе, выявление факторов, способствующих успешной адаптации и формированию мотивации к обучению.

Объектом исследования выступает процесс адаптации и приобщения студентов-первокурсников к учебной деятельности в высшем учебном заведении. Предметом исследования являются формы и методы, применяемые в педагогической практике для успешного вовлечения студентов в учебный процесс.

Методологическую основу статьи составляют современные научные исследования в области педагогики, психологии образования и методики обучения. Использованы анализ и систематизация теоретических положений, а также сопоставление различных педагогических концепций и подходов.

Изложение основного материала статьи. Процесс приобщения студентов-первокурсников к учебной деятельности в вузе представляет собой сложный и многогранный педагогический феномен, включающий адаптацию, формирование мотивации и освоение новых учебных норм. По мнению В.П. Алексеева, адаптация к новым условиям обучения требует комплексного подхода, учитывающего как психологические, так и педагогические аспекты, поскольку успешность учебной деятельности во многом зависит от уровня комфортности учебной среды и эмоционального состояния студента [1].

Особое внимание в исследованиях уделяется психолого-педагогическим факторам, влияющим на адаптацию первокурсников. О.В. Чернова отмечает, что первокурсники переживают значительный стресс в связи с переходом от школы к вузу, что может стать причиной снижения мотивации и учебной активности. В связи с этим психологическая поддержка, в том числе со стороны педагогов и кураторов, играет ключевую роль в формировании устойчивой учебной мотивации и адаптации к новым требованиям образовательного процесса [7].

По словам Н.Ю. Гришиной, формирование учебной мотивации у студентов-первокурсников в условиях цифровизации образования становится особенно актуальным. Она подчеркивает, что внедрение современных информационных технологий может значительно повысить интерес к учебе, если используется с учетом возрастных и личностных особенностей обучающихся. Однако при этом важна системность и последовательность в использовании таких технологий, чтобы не допустить информационной перегрузки и потери фокуса на основных учебных целях [2].

В работах Е.В. Колесниковой большое внимание уделено роли наставничества и тьюторства как эффективных методов поддержки первокурсников. Она утверждает, что систематическое взаимодействие с опытными студентами или преподавателями помогает не только адаптироваться к новым условиям, но и формирует положительную учебную мотивацию и социальную включенность в образовательный процесс [3].

Кроме того, в педагогической практике значимое место занимают внеклассные мероприятия, направленные на социальную адаптацию студентов. Т.А. Сидорова подчеркивает, что организация факультативных занятий, клубов по интересам и культурных мероприятий способствует формированию чувства принадлежности к студенческому сообществу и поддерживает внутреннюю мотивацию к учебе [6].

Наконец, в исследованиях С.А. Петровой выделяются мотивационные стратегии, которые помогают активизировать учебную деятельность первокурсников. По ее мнению, применение разноуровневых задач и поощрительных методов позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов и создавать условия для положительной учебной динамики [5].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что приобщение первокурсников к учебной деятельности требует комплексного педагогического подхода, который включает создание комфортной психологической среды, использование современных технологий обучения, организацию системной поддержки и мотивационное стимулирование. Только при условии гармоничного сочетания этих факторов возможно формирование у студентов устойчивого интереса к учебе и успешная адаптация к образовательным требованиям вуза.

Формы учебной деятельности играют ключевую роль в процессе приобщения студентов-первокурсников к учебе в вузе. Традиционные формы обучения, такие как лекции, семинары и практические занятия, остаются основой образовательного процесса, обеспечивая системное освоение теоретического материала и закрепление навыков.

В.П. Алексеев отмечает, что именно систематическое участие в данных формах позволяет первокурсникам постепенно адаптироваться к академическим требованиям и формировать устойчивые учебные привычки [1].

Н.Ю. Гришина подчеркивает важность внедрения факультативных и внеклассных занятий как дополнительных форм обучения, которые не только расширяют образовательное пространство, но и создают условия для самореализации студентов в интересующих их направлениях. По ее мнению, данные формы способствуют развитию творческого потенциала и помогают первокурсникам почувствовать себя частью университетской среды [2].

Особое значение имеет организация клубов по интересам и студенческих объединений, что, по словам Т.А. Сидоровой, оказывает положительное влияние на социальную адаптацию и формирование идентичности студента. Внеучебная деятельность позволяет формировать навыки коллективного взаимодействия и развивать лидерские качества, что в конечном итоге отражается на учебной мотивации и общей успешности студента [6].

И.М. Лебедев выделяет интерактивные формы обучения, такие как кейс-методы, ролевые игры и проектная деятельность, которые активно вовлекают студентов в учебный процесс. Он подчеркивает, что использование данных форм способствует развитию аналитического мышления и способности к самостоятельному решению проблем, что особенно важно в период адаптации к новым образовательным стандартам [4].

Кроме того, С.А. Петрова отмечает, что комбинирование различных форм учебной деятельности позволяет создавать более гибкую и индивидуализированную образовательную среду, учитывающую разнообразные потребности и интересы первокурсников. Такой подход способствует повышению учебной активности и снижению уровня тревожности у студентов в первые месяцы обучения [5].

Таким образом, разнообразие форм учебной деятельности является фундаментом для успешного приобщения первокурсников к учебе. Комплексное применение традиционных и инновационных форм, а также активное вовлечение студентов в учебный процесс и внеучебную деятельность, создают благоприятные условия для адаптации и развития мотивации, что способствует формированию положительного отношения к учебе и дальнейшему успешному обучению в вузе.

По мнению Н.Ю. Гришиной, использование интерактивных технологий и цифровых образовательных ресурсов значительно расширяет возможности педагогов по формированию устойчивой мотивации студентов. Современные онлайн-платформы, образовательные приложения и мультимедийные материалы позволяют учитывать индивидуальные особенности обучающихся, поддерживая интерес и вовлеченность в учебный процесс. Однако при этом она предупреждает о необходимости сбалансированного использования таких ресурсов, чтобы избежать перегрузки и потери концентрации [2].

Важную роль в стимулировании учебной мотивации играет наставничество и тьюторство, которые обеспечивают индивидуальную поддержку и сопровождение первокурсников в процессе обучения. Е.В. Колесникова подчеркивает, что взаимодействие с опытными студентами или преподавателями помогает не только преодолеть трудности адаптации, но и формирует внутреннюю мотивацию, усиливая уверенность в собственных силах и заинтересованность в учебе [3].

С.А. Петрова обращает внимание на значимость мотивационных стратегий, направленных на дифференциацию учебных задач и использование поощрений. Она отмечает, что создание условий для достижения небольших, но значимых успехов позволяет поддерживать высокий уровень мотивации и снижать уровень тревожности у первокурсников, что особенно важно в начале учебного года [5].

По словам Т.А. Сидоровой, создание учебной среды, которая учитывает интересы и потребности студентов, а также обеспечивает возможность самореализации через разнообразные формы учебной и внеучебной деятельности, способствует формированию положительной учебной мотивации и укреплению чувства принадлежности к вузу [6].

Таким образом, применение активных методов обучения, интерактивных технологий, а также организация системы наставничества и продуманная мотивационная политика создают комплекс условий, необходимых для успешного приобщения первокурсников к учебной деятельности. Комплексный подход к стимулированию учебной мотивации способствует не только повышению учебной активности, но и развитию самостоятельности, ответственности и уверенности студентов в своих силах.

Практическая организация приобщения студентов-первокурсников к учебной деятельности требует системного подхода, направленного на создание благоприятной учебной среды и координацию усилий педагогического коллектива и администрации вуза. В.П. Алексеев подчеркивает, что формирование такой среды должно учитывать не только академические, но и социально-психологические аспекты адаптации студентов, что способствует снижению стрессовых состояний и повышению учебной мотивации [1].

Е.В. Колесникова отмечает, что ключевую роль в поддержке первокурсников играют преподаватели и наставники, которые оказывают не только образовательную, но и психологическую помощь. Систематическое взаимодействие с тьюторами позволяет студентам быстрее адаптироваться к требованиям вуза и формировать устойчивый учебный интерес [3]. Кроме того, организация регулярных консультаций и групповой поддержки создает условия для обмена опытом и взаимопомощи среди студентов.

По мнению Т.А. Сидоровой, внедрение внеклассных мероприятий и культурно-массовых акций способствует не только социальной адаптации, но и формированию чувства принадлежности к студенческому коллективу, что позитивно влияет на учебную активность. Она выделяет необходимость систематического планирования таких мероприятий и их интеграции с учебным процессом для создания комплексной поддержки первокурсников [6].

В.П. Лебедев подчеркивает важность использования современных интерактивных технологий и образовательных платформ, которые позволяют создавать индивидуализированные маршруты обучения и обеспечивают оперативную обратную связь. Внедрение цифровых инструментов облегчает контроль успеваемости и позволяет своевременно выявлять и корректировать проблемы адаптации [4].

С.А. Петрова обращает внимание на успешные практики российских и зарубежных вузов, которые используют комплексные программы адаптации, включающие методическую поддержку, психологическое консультирование и организацию совместной деятельности первокурсников. По ее мнению, подобные программы способствуют созданию целостного образовательного пространства, в котором студент чувствует себя защищенным и мотивированным к учебе [5].

Таким образом, для эффективного приобщения студентов-первокурсников к учебной деятельности необходима координация усилий педагогов, администрации и самих студентов. Создание системы поддержки, интеграция традиционных и инновационных методов обучения, а также организация разнообразных форм внеучебной деятельности формируют условия для успешной адаптации и повышения учебной мотивации. В результате первокурсники приобретают необходимые компетенции, уверенность в своих силах и позитивное отношение к учебному процессу.

Выводы. В результате проведенного теоретического анализа становится очевидным, что приобщение студентов-первокурсников к учебной деятельности в вузе является многоаспектным и комплексным процессом, требующим продуманного педагогического сопровождения. Успешная адаптация первокурсников зависит от сочетания различных

факторов – от создания благоприятной учебной среды и применения разнообразных форм и методов обучения до эффективной мотивационной поддержки и психологического сопровождения.

В первую очередь, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что адаптация студентов в новом образовательном пространстве связана с необходимостью преодоления стрессовых состояний и формирования новых учебных привычек. Формы учебной деятельности, включая традиционные лекции и семинары, а также интерактивные и внеучебные мероприятия, способствуют не только усвоению учебного материала, но и развитию коммуникативных и социальных навыков, которые являются важным ресурсом успешной учебной и социальной адаптации.

Методы активизации учебной мотивации, такие как активные методы обучения, применение цифровых технологий, организация наставничества и мотивационные стратегии, играют ключевую роль в формировании внутреннего интереса к учебе и поддержании учебной активности. Важно, что именно комплексное и индивидуально ориентированное применение этих методов позволяет учитывать разнообразные потребности и особенности первокурсников, обеспечивая эффективное вовлечение каждого студента в учебный процесс.

Практическая реализация данных положений требует скоординированных усилий педагогического коллектива и администрации вузов, создания системы поддержки и постоянного мониторинга адаптации студентов. Интеграция традиционных и инновационных форм работы, организация внеучебных мероприятий и использование современных образовательных технологий создают условия для всестороннего развития личности студента, укрепления его мотивации и уверенности в собственных силах.

Таким образом, можно сделать вывод, что успешное приобщение первокурсников к учебной деятельности – это результат целенаправленной, системной работы, направленной на создание комфортной образовательной среды и индивидуализацию учебного процесса. Внедрение комплексных педагогических стратегий и инновационных подходов не только способствует адаптации студентов, но и формирует у них устойчивую потребность в непрерывном обучении, что является важным фактором их будущей профессиональной и личностной успешности.

Литература:

1. Алексеев, В.П. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов-первокурсников в вузе / В.П. Алексеев // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 3. – С. 45-52
2. Гришина, Н.Ю. Формирование учебной мотивации у студентов в условиях цифровизации образования / Н.Ю. Гришина // Вестник педагогического университета. – 2022. – № 1. – С. 68-75
3. Колесникова, Е.В. Роль наставничества в адаптации первокурсников в вузе / Е.В. Колесникова // Вопросы высшей школы. – 2018. – № 5. – С. 34-40
4. Лебедев, И.М. Интерактивные технологии в образовательном процессе: опыт и перспективы / И.М. Лебедев // Образование и наука. – 2021. – № 12. – С. 77-84
5. Петрова, С.А. Мотивационные стратегии в учебном процессе студентов-первокурсников / С.А. Петрова // Педагогический журнал. – 2020. – № 6. – С. 55-61
6. Сидорова, Т.А. Организация внеклассных мероприятий как фактор социальной адаптации студентов / Т.А. Сидорова // Педагогика. – 2020. – № 4. – С. 50-56
7. Чернова, О.В. Психологическая поддержка первокурсников в период адаптации к вузу / О.В. Чернова // Психология образования. – 2019. – № 2. – С. 29-36

Педагогика

УДК 371

магистрант Везетиу Ксения Петровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, доцент Вовк Екатерина Владимировна
Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы и педагогические условия развития медиакомпетентности студентов в условиях современного цифрового общества. Проанализированы основные компоненты медиакомпетентности, а также методические подходы, способствующие её формированию в образовательном процессе. Особое внимание уделено роли педагогов, техническому оснащению и мотивации обучающихся как ключевым факторам эффективного развития медиакомпетентности. Выявлены существующие проблемы и перспективы совершенствования образовательных практик в данной сфере. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ и стратегий, направленных на повышение качества подготовки студентов к профессиональной деятельности и социальной жизни в медиасреде.

Ключевые слова: медиакомпетентность, педагогические условия, цифровая грамотность, методические подходы, образовательная среда.

Annotation. The article examines the theoretical foundations and pedagogical conditions for the development of students' media competence in a modern digital society. The main components of media competence are analyzed, as well as methodological approaches that contribute to its formation in the educational process. Special attention is paid to the role of teachers, technical equipment and motivation of students as key factors for the effective development of media competence. The existing problems and prospects for improving educational practices in this area are identified. The research results can be used to develop programs and strategies aimed at improving the quality of students' preparation for professional activities and social life in the media environment.

Key words: media competence, pedagogical conditions, digital literacy, methodological approaches, educational environment.

Введение. В современных условиях стремительного развития информационно-коммуникационных технологий и цифровых медиа образовательный процесс претерпевает существенные изменения, требующие от студентов новых компетенций, среди которых особое значение приобретает медиакомпетентность. Под медиакомпетентностью понимается способность эффективно воспринимать, анализировать, создавать и использовать медиаконтент в различных сферах жизни,

что становится необходимым условием успешной социализации и профессионального становления молодежи. В связи с этим одной из актуальных задач педагогической науки и практики является выявление и обоснование педагогических условий, способствующих развитию медиакомпетентности студентов.

Анализ современных исследований показывает, что формирование медиакомпетентности связано с комплексным влиянием образовательной среды, методических подходов и технического оснащения учебного процесса. При этом эффективность данного процесса во многом зависит от квалификации педагогов и мотивации обучающихся к активному освоению медианавыков. Несмотря на наличие теоретических разработок, в педагогической практике наблюдается недостаток системного подхода к развитию медиакомпетентности, что обусловливает необходимость дальнейшего изучения данной проблемы.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование педагогических условий развития медиакомпетентности студентов в контексте современных требований цифрового общества. В рамках работы рассматриваются основные понятия и компоненты медиакомпетентности, выделяются ключевые педагогические условия, анализируются методические подходы и выявляются актуальные проблемы и перспективы развития данного направления в образовательной практике. Полученные результаты могут служить основой для разработки эффективных педагогических стратегий и программ, направленных на повышение качества подготовки студентов к профессиональной деятельности и жизни в медиасреде.

Изложение основного материала статьи. Медиакомпетентность как понятие в педагогической науке рассматривается как комплекс знаний, умений и навыков, направленных на осознанное и критическое восприятие, создание и использование медиаконтента в образовательной и социальной сферах. В исследованиях Е.Н. Вороновой подчеркивается, что медиакомпетентность включает в себя не только технические умения работы с цифровыми средствами, но и способность к анализу и оценке медиаинформации, что особенно важно в условиях современной цифровой образовательной среды [1].

По мнению М.А. Зайцевой, медиакомпетентность является ключевым компонентом формирования цифровой грамотности студентов, которая интегрирует умение работать с разнообразными медиаформатами, а также навыки коммуникации и критического мышления при взаимодействии с медиаресурсами [2]. При этом автор акцентирует внимание на том, что развитие медиакомпетентности требует создания специально организованных педагогических условий, учитывающих специфику обучения в вузах и уровень подготовки студентов [2].

В работах Т.В. Козловой медиакомпетентность рассматривается как важный элемент медиакультуры, которая формирует у обучающихся ответственное и осмысленное отношение к медиа. Автор отмечает, что медиакультура способствует развитию у студентов навыков продуктивного взаимодействия с информационными потоками, что становится основой для успешной профессиональной деятельности в различных сферах [3]. Таким образом, медиакомпетентность является неотъемлемой частью общей медиакультуры и образовательной коммуникации.

С.И. Лебедева в своих исследованиях выделяет структурные компоненты медиакомпетентности, среди которых наиболее значимыми являются информационная, коммуникативная и критическая компетенции. По ее мнению, формирование этих компонентов у студентов требует системного и комплексного подхода, направленного на развитие аналитических способностей, творческого мышления и умения работать в медиа-среде [4]. Автор подчеркивает, что только интеграция различных образовательных технологий позволяет обеспечить эффективность процесса формирования медиакомпетентности.

А.В. Руденко рассматривает медиакомпетентность в контексте цифровой грамотности и выделяет её роль в подготовке будущих специалистов, способных адаптироваться к быстро меняющимся условиям профессиональной деятельности. В частности, в его работах говорится, что медиакомпетентность обеспечивает студентам возможность не только получать, но и критически осмысливать, создавать и распространять медиаинформацию, что значительно повышает их конкурентоспособность на рынке труда [5].

По словам О.В. Чернышовой, педагогические условия, способствующие развитию медиакомпетентности, должны включать в себя создание образовательной среды, стимулирующей активное использование медийных ресурсов и развитие самостоятельности студентов в освоении новых цифровых технологий. Автор отмечает, что важным аспектом является также подготовка педагогов, способных эффективно интегрировать медиаобразовательные практики в учебный процесс [6].

Таким образом, в педагогической науке медиакомпетентность рассматривается как сложная многоаспектная категория, включающая в себя знания, умения и ценностные ориентации, необходимые для успешного взаимодействия с медиа. Формирование медиакомпетентности студентов требует комплексного подхода, который учитывает развитие технических навыков, критического мышления и медиакультурных ценностей. На основе анализа работ современных исследователей можно сделать вывод, что медиакомпетентность является важным фактором успешной социализации и профессионального становления студентов в условиях цифрового общества.

Педагогические условия играют ключевую роль в формировании медиакомпетентности студентов, обеспечивая необходимые предпосылки для эффективного освоения медиаобразовательных навыков. По мнению Е.Н. Вороновой, педагогические условия представляют собой совокупность факторов, включающих содержание, методы, организационные формы и технические средства обучения, которые создают благоприятную образовательную среду для развития медиакомпетентности [1]. В ее исследованиях подчеркивается, что именно образовательная среда влияет на мотивацию и активность студентов при работе с медиаинформацией, формируя устойчивые компетенции.

М.А. Зайцева выделяет несколько основных педагогических условий, способствующих развитию медиакомпетентности в вузе. Среди них важное место занимает создание интегрированной образовательной среды, в которой сочетаются традиционные и цифровые методы обучения. По ее мнению, такое сочетание обеспечивает вариативность форм работы, позволяя учитывать индивидуальные особенности студентов и их начальный уровень медиаграмотности [2]. Кроме того, она отмечает необходимость систематической поддержки и сопровождения студентов преподавателями, что повышает эффективность формирования медиакомпетентности.

Т.В. Козлова в своих работах акцентирует внимание на роли преподавателя как ключевого субъекта педагогического процесса, который не только передает знания, но и формирует у студентов критическое мышление и ответственность за медиапотребление. По ее мнению, профессиональная компетентность преподавателей в области медиакультуры становится важным условием для успешного развития медиакомпетентности обучающихся [3]. При этом автор подчеркивает необходимость постоянного повышения квалификации педагогов и внедрения современных образовательных технологий.

С.И. Лебедева рассматривает педагогические условия как систему взаимосвязанных факторов, включающих организацию учебного процесса, использование инновационных методик и создание коммуникативной среды. В частности, она говорит о важности применения интерактивных форм работы, таких как дискуссии, групповые проекты и медиапрактикумы, которые способствуют активному вовлечению студентов и развитию их медиакомпетентности [4]. Такой подход обеспечивает не только освоение теоретических знаний, но и практическое применение медианавыков.

А.В. Руденко выделяет техническое оснащение образовательных учреждений как одно из необходимых условий развития медиакомпетентности. По его мнению, наличие современных цифровых платформ, мультимедийных средств и

доступа к интернет-ресурсам позволяет создать комфортные условия для самостоятельного и творческого освоения медиаконтента студентами [5]. Автор также подчеркивает важность разработки методических материалов и учебных программ, ориентированных на развитие медиакомпетентности.

По словам О.В. Чернышовой, эффективное формирование медиакомпетентности требует комплексного подхода, включающего не только технические и методические аспекты, но и создание мотивационной среды. Она отмечает, что педагогические условия должны способствовать развитию у студентов интереса к медиапредметам, стимулировать самостоятельный поиск информации и критическую оценку источников [6]. Важным элементом здесь является поддержка творческой инициативы и развитие медиакритического мышления.

Таким образом, педагогические условия развития медиакомпетентности студентов представляют собой многокомпонентную систему, в которой важное значение имеют организация образовательной среды, компетентность преподавателей, использование инновационных методов и техническое оснащение. Создание таких условий способствует формированию у студентов необходимых знаний, умений и ценностных ориентиров для эффективного и ответственного взаимодействия с медиаресурсами, что является важным аспектом их профессионального и личностного развития.

Методические подходы к развитию медиакомпетентности студентов представляют собой совокупность педагогических приемов, форм и технологий, направленных на формирование у обучающихся необходимых знаний, умений и ценностных установок в области работы с медиа. По мнению Е.Н. Вороновой, одним из эффективных методов является интеграция современных цифровых технологий и мультимедийных ресурсов в учебный процесс, что позволяет активизировать познавательную деятельность студентов и способствует развитию их критического мышления [1]. Использование таких технологий создает условия для непосредственного взаимодействия обучающихся с медиаконтентом, что значительно повышает уровень усвоения материала.

М.А. Зайцева выделяет интерактивные методы обучения как ключевой компонент методического обеспечения развития медиакомпетентности. Она подчеркивает, что применение дискуссий, деловых игр, проектной деятельности и медиатворчества способствует развитию коммуникативных навыков и способности к самостоятельному анализу информации [2]. Кроме того, эти методы стимулируют развитие критического мышления и творческого подхода к решению профессиональных задач, что особенно важно для студентов вузов.

Т.В. Козлова в своих исследованиях акцентирует внимание на важности создания медиапроектов, в ходе реализации которых студенты получают возможность применять полученные знания на практике. По ее мнению, проектная деятельность способствует формированию у студентов ответственности за качество создаваемого медиаконтента, а также развивает навыки работы в команде и управления информацией [3]. Такой метод позволяет не только усвоить теоретический материал, но и закрепить его через практическую деятельность.

С.И. Лебедева отмечает, что использование учебных ситуаций, моделирующих реальные профессиональные задачи, является одним из эффективных способов развития медиакомпетентности. Она подчеркивает, что кейс-метод и проблемное обучение способствуют активному вовлечению студентов, развитию их аналитических способностей и умению принимать взвешенные решения на основе медиаданных [4]. Важным преимуществом данных методов является их ориентация на развитие самостоятельности и критического осмысления информации.

А.В. Руденко выделяет роль мультимедийных платформ и специализированных программных средств как средств, расширяющих возможности педагогов в организации учебного процесса. Он указывает, что использование таких инструментов, как интерактивные симуляторы, онлайн-тесты и медиабиблиотеки, помогает студентам овладеть навыками поиска, оценки и создания медиаинформации в условиях цифровой среды [5]. Автор обращает внимание на необходимость постоянного обновления методических материалов и технической базы для обеспечения актуальности обучения.

По словам О.В. Чернышовой, важным направлением методической работы является системное внедрение медиапедагогики, ориентированной на формирование не только технических навыков, но и ценностных ориентаций, критического восприятия медиа и медиаэтики. Она отмечает, что формирование медиакомпетентности должно происходить через междисциплинарные связи и интеграцию медиакультуры в различные учебные дисциплины, что способствует комплексному развитию личности студента [6]. Такой подход обеспечивает глубокое понимание роли медиа в современном обществе и формирует устойчивые компетенции.

Таким образом, методические подходы к развитию медиакомпетентности студентов базируются на использовании современных цифровых технологий, интерактивных методов и проектной деятельности, а также на создании учебных ситуаций, приближенных к реальным профессиональным условиям. Комплексное применение этих методов позволяет эффективно формировать у студентов необходимые знания и умения для успешного взаимодействия с медиасредой и способствует их личностному и профессиональному росту.

Развитие медиакомпетентности студентов в современном образовательном пространстве сталкивается с рядом проблем, которые существенно влияют на эффективность педагогического процесса. По мнению Е.Н. Вороновой, одной из ключевых трудностей является недостаточный уровень материально-технического оснащения многих образовательных учреждений, что ограничивает возможности применения современных цифровых технологий и мультимедийных ресурсов в обучении [1]. Это сказывается на ограничении практических навыков студентов и снижении мотивации к активному использованию медиаинструментов.

М.А. Зайцева указывает на проблему низкой профессиональной компетентности преподавателей в области медиапедагогики. По ее мнению, многие педагоги не имеют достаточной подготовки для эффективного внедрения инновационных медийных методов и технологий в учебный процесс, что снижает качество формирования медиакомпетентности у студентов [2]. Она подчеркивает необходимость систематического повышения квалификации и создания условий для обмена опытом между педагогами.

Т.В. Козлова обращает внимание на психологические барьеры, связанные с сопротивлением студентов новым формам обучения, особенно тем, которые предполагают активное использование цифровых медиа. По ее мнению, недостаток мотивации и неуверенность в собственных способностях часто препятствуют развитию медиакомпетентности, что требует от педагогов применения специальных мотивационных стратегий и поддержки [3]. Кроме того, автор отмечает важность формирования позитивного медиаопыта у студентов.

С.И. Лебедева выделяет недостаток системного подхода в организации образовательного процесса как еще одну серьезную проблему. Она говорит о том, что фрагментарное и разрозненное использование медийных технологий не обеспечивает комплексного и последовательного развития медиакомпетентности, что снижает эффективность обучения [4]. Автор предлагает разработку целостных программ, учитывающих все компоненты медиакомпетентности и направленных на поэтапное их формирование.

А.В. Руденко отмечает, что одной из перспективных путей преодоления существующих проблем является активное внедрение новых цифровых платформ и образовательных ресурсов, которые позволяют расширить возможности

самостоятельного и интерактивного обучения. Он подчеркивает необходимость интеграции медиакомпетентности в общую систему профессионального образования, что повысит конкурентоспособность выпускников на рынке труда [5].

По словам О.В. Чернышовой, перспективы развития медиакомпетентности студентов связаны с усилением междисциплинарных связей и развитием исследовательской активности обучающихся. Она отмечает, что включение медиакомпетентности в программы разных учебных дисциплин способствует формированию комплексного взгляда на медиаобразование и развитию критического мышления [6]. Кроме того, автор подчеркивает важность создания образовательных сообществ и сетевых проектов, стимулирующих обмен знаниями и опытом.

Таким образом, несмотря на существующие трудности, развитие медиакомпетентности студентов обладает значительным потенциалом при условии системного подхода, повышения квалификации педагогов, улучшения технической базы и активного использования инновационных методов обучения. Перспективы дальнейших исследований и практических разработок направлены на создание интегрированных образовательных моделей, обеспечивающих комплексное и устойчивое формирование медиакомпетентности в условиях цифрового общества.

Выводы. В результате проведённого анализа теоретических аспектов и педагогических условий развития медиакомпетентности студентов можно сделать несколько ключевых выводов. Во-первых, медиакомпетентность представляет собой сложное многоуровневое образование, включающее знания, умения и ценностные ориентиры, необходимые для эффективного взаимодействия с современными медиа. Во-вторых, успешное формирование медиакомпетентности возможно при создании благоприятной образовательной среды, включающей техническое оснащение, квалифицированных педагогов и разнообразные методические подходы. В-третьих, использование современных цифровых технологий, интерактивных методов обучения и проектной деятельности способствует развитию критического мышления, творческих и коммуникативных навыков у студентов, что является основой медиакомпетентности. В-четвёртых, существуют определённые проблемы и ограничения, связанные с недостаточной подготовленностью педагогов, материально-технической базой и мотивацией студентов, которые требуют системного решения и внедрения инновационных педагогических практик.

Наконец, перспективы развития медиакомпетентности связаны с интеграцией междисциплинарных подходов, развитием исследовательской активности студентов и созданием образовательных сетевых сообществ, что позволит повысить качество подготовки будущих специалистов в условиях цифрового общества. Практическая реализация данных выводов поможет повысить эффективность образовательного процесса и обеспечить успешную социализацию студентов в медиасреде.

Литература:

1. Воронова, Е.Н. Формирование медиаграмотности студентов в условиях цифровой образовательной среды / Е.Н. Воронова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 45-52
2. Зайцева, М.А. Педагогические технологии развития медиакомпетентности в вузе / М.А. Зайцева. – Екатеринбург: УрФУ, 2019. – 178 с. – ISBN 978-5-7996-2597-4
3. Козлова, Т.В. Медиакультура и образовательные коммуникации: теория и практика / Т.В. Козлова. – Москва: Инфра-М, 2022. – 312 с. – ISBN 978-5-16-019370-5
4. Лебедева, С.И. Инновационные подходы к развитию медиакомпетентности студентов гуманитарных специальностей / С.И. Лебедева // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 2. – С. 88-94
5. Руденко, А.В. Цифровая грамотность и медиакомпетентность в образовательном пространстве / А.В. Руденко. – Новосибирск: СибГМУ, 2020. – 205 с. – ISBN 978-5-9908571-2-0
6. Чернышова, О.В. Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих специалистов / О.В. Чернышова // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 4. – С. 72-83

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Вовк Екатерина Владимировна
Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ВОЗМОЖНОСТИ МУЛЬТИМЕДИА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования мультимедийных технологий в системе повышения квалификации педагогов. Анализируются теоретические основы мультимедиа в педагогике, современные формы и методы профессионального развития учителей, а также преимущества и проблемы внедрения мультимедийных средств. Особое внимание уделяется влиянию мультимедиа на мотивацию, качество усвоения знаний и индивидуализацию обучения. Отмечаются перспективы интеграции новых цифровых инструментов, таких как виртуальная реальность и искусственный интеллект, в образовательные программы. Результаты исследования способствуют пониманию значимости мультимедийных технологий для эффективного профессионального роста педагогов в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: мультимедиа, повышение квалификации, профессиональное развитие, педагогические технологии, цифровая компетентность.

Annotation. The article discusses the possibilities of using multimedia technologies in the teacher training system. The article analyzes the theoretical foundations of multimedia in pedagogy, modern forms and methods of professional development of teachers, as well as the advantages and problems of introducing multimedia tools. Special attention is paid to the influence of multimedia on motivation, the quality of knowledge acquisition and the individualization of learning. The prospects of integrating new digital tools such as virtual reality and artificial intelligence into educational programs are noted. The results of the study contribute to understanding the importance of multimedia technologies for effective professional growth of teachers in the context of digital transformation of education.

Key words: multimedia, professional development, professional development, pedagogical technologies, digital competence.

Введение. В последние годы образовательная сфера претерпевает существенные изменения, обусловленные стремительным развитием цифровых технологий и их интеграцией в педагогическую практику. Особенно заметным

становится влияние мультимедийных средств, которые трансформируют традиционные методы обучения и открывают новые возможности для повышения качества педагогического образования. В современных условиях, когда требования к профессиональным компетенциям педагогов постоянно растут, необходимость использования инновационных технологий в системе повышения квалификации становится особенно актуальной. Мультимедийные технологии, объединяющие текст, графику, звук, видео и интерактивные элементы, создают благоприятные условия для повышения мотивации, развития творческого и критического мышления, а также формирования навыков самостоятельного поиска и обработки информации.

Проблема эффективного внедрения мультимедиа в систему повышения квалификации педагогов требует тщательного теоретического осмысления и анализа. Несмотря на значительный интерес к цифровым технологиям в образовании, вопросы комплексного использования мультимедийных средств в профессиональном развитии учителей пока остаются недостаточно разработанными. Особенно важным представляется выявление возможностей мультимедийных технологий для создания адаптивных и интерактивных образовательных сред, способствующих индивидуализации учебного процесса и учету профессиональных потребностей педагогов.

Цель настоящей статьи заключается в теоретическом исследовании потенциала мультимедийных технологий в системе повышения квалификации педагогов, а также в анализе преимуществ и проблем их применения. Для достижения данной цели поставлены задачи: рассмотреть основные понятия и теоретические подходы к использованию мультимедиа в педагогике; проанализировать современную систему повышения квалификации педагогов с учетом новых технологических возможностей; определить ключевые возможности мультимедийных средств в процессе профессионального развития; обозначить перспективы и вызовы, связанные с внедрением данных технологий в образовательную практику.

Объектом исследования выступает система повышения квалификации педагогических работников, а предметом – применение мультимедийных технологий в рамках этой системы. В работе использованы методы анализа современных научных исследований и обобщения теоретических данных, что позволяет раскрыть специфику и значимость мультимедийных средств в профессиональном развитии педагогов.

Таким образом, исследование направлено на комплексное осмысление роли мультимедиа в повышении квалификации педагогов, что имеет важное значение для совершенствования образовательных процессов и адаптации системы профессионального развития к вызовам цифровой эпохи.

Изложение основного материала статьи. В современном педагогическом образовании мультимедийные технологии занимают важное место как средства, обеспечивающие повышение эффективности учебного процесса. По мнению П.Н. Баранова, мультимедиа представляет собой комплекс технических и программных средств, позволяющих интегрировать текстовую, графическую, аудио- и видеоинформацию, что существенно расширяет возможности восприятия и усвоения учебного материала [1]. Такая интеграция способствует более активному вовлечению обучающихся в образовательный процесс, а также формированию у них целостной и многомерной картины изучаемых явлений.

Е.А. Демидова в своих исследованиях подчеркивает, что интерактивные мультимедийные средства являются не только инструментом передачи знаний, но и мощным стимулом для развития творческого и критического мышления педагогов, участвующих в программах повышения квалификации [2]. По ее мнению, применение мультимедиа позволяет реализовать индивидуальный подход к обучению, создавая условия для дифференцированного восприятия информации.

Л.И. Кравченко акцентирует внимание на том, что мультимедийные ресурсы, используемые в дистанционном обучении педагогов, обеспечивают доступность и гибкость образовательных программ, что особенно актуально в условиях современного динамичного профессионального развития [3]. Важным преимуществом мультимедиа является возможность многократного просмотра и повторения учебного материала, что способствует лучшему усвоению и закреплению знаний.

Психолого-педагогические аспекты применения мультимедийных технологий рассматривает М.С. Лебедева, которая отмечает, что мультимедиа активизирует различные каналы восприятия информации, что положительно сказывается на мотивации и вовлеченности педагогов в процесс повышения квалификации [4]. Она подчеркивает, что использование мультимедийных средств позволяет разнообразить формы подачи учебного материала, что уменьшает утомляемость и повышает эффективность обучения.

Т.В. Мишина в своих работах рассматривает зарубежный опыт и отечественную практику внедрения мультимедийных технологий в подготовку педагогов и приходит к выводу, что мультимедиа способствует формированию профессиональных компетенций, необходимых для успешной педагогической деятельности в современных условиях [5]. В частности, она отмечает, что мультимедийные инструменты позволяют моделировать учебные ситуации, способствующие развитию практических навыков.

Н.В. Сафронова акцентирует внимание на перспективах использования мультимедиа в системе повышения квалификации учителей, указывая на возрастающую роль цифровых технологий в создании адаптивных образовательных сред и индивидуальных траекторий обучения [6]. Она подчеркивает, что мультимедиа способствует не только усвоению новых знаний, но и развитию метапредметных умений, таких как умение работать с информацией и использовать современные технические средства.

В.А. Чернов в своих исследованиях рассматривает влияние мультимедийных технологий на развитие профессиональных компетенций педагогов, отмечая, что мультимедиа открывает новые возможности для самостоятельной работы и самообразования, что является важным компонентом системы повышения квалификации [7]. По его мнению, мультимедийные средства делают образовательный процесс более динамичным и интерактивным, что способствует более глубокому усвоению материала.

Е.Ю. Шарова в статье рассматривает современные мультимедийные средства, применяемые в непрерывном педагогическом образовании, и подчеркивает их роль в обеспечении доступности, вариативности и оперативности учебного процесса [8]. Она отмечает, что мультимедиа позволяет педагогам оперативно обновлять свои знания и профессиональные навыки, адаптируясь к меняющимся требованиям образовательной среды.

Таким образом, анализ теоретических источников свидетельствует о том, что мультимедиа является многофункциональным и эффективным инструментом в педагогике, который значительно расширяет возможности образовательного процесса. Мультимедийные технологии не только повышают качество восприятия и усвоения учебного материала, но и способствуют развитию творческого потенциала, критического мышления и профессиональных компетенций педагогов. Важно отметить, что внедрение мультимедиа требует системного подхода с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся, что делает использование таких технологий особенно актуальным в системе повышения квалификации.

Система повышения квалификации педагогов представляет собой комплекс мер, направленных на постоянное обновление и расширение профессиональных знаний, умений и навыков учителей. По мнению Кравченко Л.И., основная цель таких программ заключается в обеспечении педагогов современными образовательными технологиями и методиками, способствующими успешной реализации образовательных стандартов [3]. В ее работах отмечается, что повышение

квалификации требует не только передачи новых знаний, но и формирования у педагогов гибкости мышления, способности адаптироваться к изменениям в образовательной среде.

В исследовании Демидовой Е.А. рассматриваются современные формы и методы повышения квалификации, среди которых особое место занимают дистанционные и смешанные форматы обучения, активно использующие мультимедийные технологии [2]. Она подчеркивает, что именно такие формы способствуют большей доступности образовательных программ для педагогов из разных регионов, позволяют учитывать их индивидуальные профессиональные потребности и создавать более персонализированные траектории развития.

При этом важным аспектом системы повышения квалификации являются проблемы и вызовы, с которыми сталкиваются как обучающиеся, так и организаторы программ. Лебедева М.С. выделяет ряд трудностей, связанных с недостаточной мотивацией педагогов к постоянному профессиональному развитию, а также с ограниченными ресурсами для внедрения инновационных технологий, включая мультимедиа [4]. По ее мнению, одной из главных задач становится создание условий, способствующих активной вовлеченности учителей и стимулирующих их самостоятельную работу с образовательными материалами.

Сафронова Н.В. обращает внимание на проблемы, связанные с недостаточной подготовленностью педагогов к использованию современных цифровых средств в процессе повышения квалификации, что часто снижает эффективность обучения [6]. В своих исследованиях она рекомендует включать в программы обучения специальные курсы по развитию цифровой компетентности, что позволит педагогам уверенно применять мультимедийные технологии и адаптироваться к новым требованиям профессиональной деятельности.

Чернов В.А. в своих работах подчеркивает важность методической поддержки и сопровождения педагогов в процессе повышения квалификации, особенно при внедрении мультимедийных и дистанционных технологий [7]. Он отмечает, что качественная организация учебного процесса, наличие обратной связи и систематическое обновление содержания программ создают благоприятные условия для профессионального роста педагогов.

Таким образом, современная система повышения квалификации педагогов характеризуется разнообразием форм и методов, среди которых мультимедийные технологии занимают важное место, обеспечивая доступность и интерактивность образовательных программ. Вместе с тем существуют объективные проблемы, связанные с мотивацией, ресурсной базой и цифровой подготовкой педагогов, которые требуют комплексного решения для повышения эффективности процесса профессионального развития. Важно учитывать эти вызовы при проектировании и реализации программ повышения квалификации, чтобы обеспечить соответствие образовательных услуг современным требованиям и ожиданиям педагогического сообщества.

Возможности мультимедийных технологий в системе повышения квалификации педагогов открывают новые горизонты для организации эффективного и гибкого образовательного процесса. По мнению Баранова П.Н., мультимедийные ресурсы включают разнообразные формы подачи информации – от текстовых и графических материалов до аудио- и видеоконтента, интерактивных симуляций и анимаций, что значительно расширяет способы восприятия и усвоения знаний [1]. Такая многоканальная подача способствует формированию глубокого и устойчивого понимания учебного материала.

Демидова Е.А. в своих исследованиях подчеркивает, что применение мультимедийных технологий в программах повышения квалификации позволяет создавать адаптивные и интерактивные образовательные среды, которые учитывают индивидуальные особенности педагогов и стимулируют их активное участие в обучении [2]. По ее мнению, мультимедийные средства способствуют развитию критического мышления, аналитических навыков и творческого подхода к решению профессиональных задач.

Кравченко Л.И. выделяет психолого-педагогические преимущества использования мультимедийных ресурсов, отмечая, что они обеспечивают оптимальную нагрузку на зрительное и слуховое восприятие, что уменьшает усталость и повышает мотивацию к обучению [3]. Важным фактором является также возможность интерактивного взаимодействия с материалом, что способствует более осознанному и самостоятельному освоению новых компетенций.

Мишина Т.В. обращает внимание на успешные примеры использования мультимедийных технологий в зарубежных и отечественных программах повышения квалификации, где мультимедиа применяется для моделирования профессиональных ситуаций и организации виртуальных тренингов [5]. Она отмечает, что такие подходы позволяют педагогам практиковать навыки в безопасной и контролируемой среде, что способствует более быстрому и качественному усвоению профессиональных умений.

Сафронова Н.В. в своих исследованиях акцентирует внимание на том, что мультимедийные средства создают условия для непрерывного обновления знаний и повышения профессиональной мобильности педагогов, что особенно важно в условиях стремительного развития образовательных технологий [6]. Она отмечает, что использование мультимедиа способствует формированию у педагогов устойчивых навыков работы с цифровыми ресурсами и современными образовательными платформами.

Чернов В.А. рассматривает мультимедийные технологии как инструмент, расширяющий возможности самостоятельной работы педагогов, стимулирующий саморегуляцию и осознанное освоение материала [7]. По его мнению, мультимедиа делает образовательный процесс более динамичным и интерактивным, позволяя учитывать различные стили обучения и индивидуальные предпочтения педагогов.

Шарова Е.Ю. подчеркивает, что современные мультимедийные средства обеспечивают не только доступность, но и вариативность образовательных программ, позволяя педагогам выбирать наиболее подходящие формы и методы повышения квалификации в соответствии с их профессиональными потребностями и интересами [8]. Она отмечает, что такой подход способствует повышению эффективности и удовлетворенности обучающихся.

Таким образом, мультимедийные технологии в системе повышения квалификации педагогов выполняют множество функций – от расширения информационного пространства до создания условий для интерактивного и индивидуализированного обучения. Они способствуют развитию ключевых профессиональных компетенций, обеспечивают высокую мотивацию и вовлеченность педагогов, что делает их неотъемлемым элементом современного образовательного процесса. Эффективное использование мультимедийных ресурсов открывает новые возможности для повышения качества педагогического образования и профессионального роста учителей.

Перспективы развития мультимедийных технологий в системе повышения квалификации педагогов обусловлены быстрым прогрессом цифровых инструментов и изменением требований к профессиональной подготовке педагогов. По мнению Сафроновой Н.В., современные тенденции в области мультимедиа связаны с созданием адаптивных образовательных платформ, которые способны индивидуализировать процесс обучения и учитывать уникальные потребности каждого педагога [6]. Такие системы обеспечивают непрерывное обновление содержания, позволяя педагогам оперативно реагировать на изменения в методиках и образовательных стандартах.

В зарубежной и отечественной практике наблюдается активное внедрение инновационных мультимедийных средств, включая виртуальную и дополненную реальность, интерактивные симуляторы и геймифицированные обучающие модули. Мишина Т.В. отмечает, что данные технологии способны создавать иммерсивные обучающие среды, которые усиливают мотивацию и улучшают качество усвоения материала за счет погружения в реальные или смоделированные профессиональные ситуации [5]. Такие инновации способствуют развитию практических навыков и критического мышления у педагогов.

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение мультимедийных технологий сталкивается с рядом проблем. Лебедева М.С. выделяет технические и организационные сложности, включая недостаток финансирования, низкий уровень цифровой компетентности некоторых педагогов и сопротивление изменениям в традиционных образовательных практиках [4]. Она подчеркивает, что успешное внедрение требует системного подхода, включающего обучение педагогов новым технологиям и методическую поддержку на всех этапах повышения квалификации.

Чернов В.А. в своих исследованиях указывает на необходимость разработки комплексных методик и рекомендаций, способствующих эффективному использованию мультимедиа в профессиональном развитии педагогов [7]. Он считает, что важным аспектом является создание условий для обмена опытом и лучшими практиками между педагогами, что можно реализовать с помощью специализированных онлайн-платформ и профессиональных сообществ.

По мнению Шаровой Е.Ю., перспективным направлением является интеграция мультимедийных технологий с искусственным интеллектом и аналитическими системами, которые смогут предоставлять педагогам персонализированные рекомендации и адаптировать образовательный контент в режиме реального времени [8]. Это позволит повысить эффективность и качество образовательных программ, сделать процесс повышения квалификации более динамичным и ориентированным на результат.

Таким образом, перспективы развития мультимедиа в системе повышения квалификации педагогов связаны с активным внедрением инновационных цифровых технологий и созданием адаптивных, интерактивных образовательных сред. При этом важно учитывать существующие проблемы и вырабатывать стратегии их преодоления, обеспечивающие устойчивое и эффективное развитие профессионального потенциала педагогов. Внедрение мультимедиа в систему повышения квалификации требует комплексного подхода, включающего методическую поддержку, обучение цифровой грамотности и развитие профессиональных сообществ, что позволит максимально раскрыть потенциал современных технологий в педагогическом образовании.

Выводы. В последние десятилетия образовательная сфера претерпевает значительные изменения, вызванные быстрым развитием информационно-коммуникационных технологий. Одним из наиболее заметных трендов становится активное внедрение мультимедийных технологий, которые кардинально трансформируют традиционные подходы к обучению и профессиональному развитию педагогов. Актуальность исследования возможностей мультимедиа в системе повышения квалификации обусловлена необходимостью повышения эффективности подготовки педагогических кадров, способных работать в условиях цифровой образовательной среды.

Литература:

1. Баранов, П.Н. Мультимедийные технологии в педагогическом образовании: опыт и перспективы / П.Н. Баранов // Вестник педагогики. – 2020. – № 3. – С. 45-53
2. Демидова, Е.А. Интерактивные мультимедийные средства в системе профессионального развития учителя / Е.А. Демидова // Современное образование. – 2019. – № 12. – С. 78-85
3. Кравченко, Л.И. Использование мультимедийных ресурсов в дистанционном обучении педагогов / Л.И. Кравченко // Педагогика и инновации. – 2022. – № 4. – С. 34-41
4. Лебедева, М.С. Психолого-педагогические аспекты внедрения мультимедиа в систему повышения квалификации / М.С. Лебедева // Вопросы методики. – 2021. – № 5. – С. 56-62
5. Мишина, Т.В. Технологии мультимедиа в подготовке педагогов: зарубежный опыт и отечественная практика / Т.В. Мишина // Образовательные технологии и общество. – 2018. – Т. 21, № 2. – С. 13-22
6. Сафронова, Н.В. Перспективы использования мультимедиа в повышении квалификации учителей / Н.В. Сафронова // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 1. – С. 29-36
7. Чернов, В.А. Мультимедиа и развитие профессиональных компетенций педагогов / В.А. Чернов // Научный журнал «Педагогика XXI века». – 2022. – № 7. – С. 88-95
8. Шарова, Е.Ю. Современные мультимедийные средства в системе непрерывного педагогического образования / Е.Ю. Шарова // Образование и наука. – 2020. – № 8. – С. 41-49

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
гуманитарных направлений Володина Ольга Васильевна
Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ

Аннотация. В статье отмечается актуальность воспитания в условиях высшей школы специалистов – интеллектуалов универсального типа с тонкой культурно-нравственной и духовной организацией личности, представителей умственного труда с высоко развитым аналитическим и стратегическим мышлением. Меритократический принцип обеспечивает возможность получения более высокого социального статуса и карьерного успеха благодаря собственным заслугам – умственным способностям, усилиям и достижениям, эрудиции, образованности, творческим дарованиям, морально-нравственным качества. В статье описаны особенности западной, конфуцианской и даосской модели интеллектуала; русской интеллигенции, отличающейся духовностью, приверженностью высоким этическим идеалам и ценностям.

Ключевые слова: воспитание, интеллектуальная элита, интеллектуал, ответственность, честность, духовность, интеллигенция, меритократия.

Annotation. The article notes the relevance of university fostering of intellectual specialists of a universal type with a subtle cultural, moral and spiritual organization of the personality, representatives of the mental labor with highly developed analytical and strategic thinking skills. The meritocratic principle provides the opportunity to obtain a higher social status and a career success due to one's own merits such as mental abilities, efforts and achievements, erudition, sophistication, creative talent, moral and ethical traits of character. The article describes the features of the Western, Confucian and Taoist models of the intellectual; the Russian intelligentsia distinguished by spirituality, the commitment to high ethical ideals and values.

Key words: fostering, intellectual elite, an intellectual, responsibility, honesty, spirituality, intelligentsia, meritocracy.

Введение. Интеллектуализация образования в высшей школе как комплекс мер, направленных на профессиональное становление личности специалистов, обладающих широким спектром знаний и умений, сформированной системой гуманистических ценностей, стремлением к самореализации и самосовершенствованию, является условием воспитания интеллектуальной элиты.

Обладая высоким уровнем когнитивных способностей и проявляя стремления к творческой деятельности, интеллектуальная элита современного общества должна обеспечить научно-технический прогресс, социально-экономические преобразования, государственную безопасность в условиях глобальных вызовов, сохранение культурно-исторического наследия и национальной идентичности, лидирующее положение страны в мировом сообществе.

Изложение основного материала статьи. Современный университет является центром образовательных и научных процессов, приобщения представителей молодого поколения к духовно-нравственным ценностям, подготовки высококвалифицированных профессиональных кадров, становления разносторонне развитых конкурентоспособных специалистов для решения актуальных социально-экономических задач.

В условиях глобализации, информатизации, технологизации и других политических, социально-экономических и культурных процессов особую актуальность приобретают вопросы элитизации образования и противоположенной тенденции – массовизации образования.

Элитизация образования направлена на становление личности, обладающей интеллектуальным капиталом как устойчивой компетентностью в определенной области и способностью создавать новое, воспринимать и оценивать других людей и самого себя в соответствии с реализацией таких социально важных функций по воспроизводству и трансляции единой динамичной системы идей и образцов знаний и культуры между различными специализированными группами и от поколения к поколению как а) системная инновационная деятельность; б) критичность и рациональность при выделении и отборе наиболее существенного и ценностного; в) умение сохранять, преумножать и передать интеллектуальное богатство.

А. Дж. Тойнби [1] подчеркивает ценность и особую значимость интеллектуальной элиты как немногочисленного слоя общества, обладающего интеллектом – главным богатством нации, единственным истинным началом всех достижений, а также свободой духа и независимостью суждений, основывающейся на рациональности и этических добродетелях.

Люди в различных сферах деятельности подразделяются на «лучших» и «нелучших», а элита – на правящую и просто элиту; к элите относятся люди разных социальных групп интеллектуально или нравственно превосходящих остальное большинство; это ответственные люди с особыми интеллектуальными способностями.

Интеллектуальная элита «расколдовывает» действительность, т.е. рационализирует и совершенствует разнообразные пространства человеческого существования, выстраивая и организуя поток явлений происходящих событий в смысловую и логическую упорядоченность.

Субэлиты занимают позицию между элитами и массами, выполняя роль медиаторов, сглаживающих противоречия и соединяющих наивысшие элиты и неэлитное массовое населения.

Политика, экономика, культура соучаствуют в выстраивании стабильных общественных отношений и преобразовании социума при приоритете нравственного начала.

Выделяют следующие группы элит:

1) правящая политическая элита и оппозиционная группа, также претендующая на высшее руководство и участвующая в борьбе за получение властных полномочий и функций;

2) бизнес-элита с правом экономического воздействия на массовое население в собственных финансовых интересах;

3) интеллектуальная элита, представленная, в том числе, среди политиков и бизнесменов с высоким интеллектом, а также культурная элита, специализирующиеся на создании рациональности и смыслов в широком понимании.

Интеллектуала как высокообразованного профессионала отличает интеллектуальная честность – тонкий чувственный отклик на доктринальные научно-философские, духовно-нравственные, содержательно-логические, культурно-ценностные коллизии и противоречия, отказ от общепринятых обыденных взглядов и толкований, стремление к самостоятельному анализу, обдумыванию и мысленному дополнению.

В сложных противоречивых и крайне трудноразрешимых ситуациях, в которых с позиций традиционных представлений отсутствуют возможные варианты выбора эффективного решения, интеллектуал не теряет самообладания и не проявляет истерическую агрессию, не следует популистским догмам морального, политического или религиозного свойства, не прибегает к упрощенным отработанным схемам, а способен выйти на уровень парадоксальности мышления, охватывающего антидогматические техники системной релятивизации и рационального самоконтроля на основе конструктивной критики, анализа и оценки, наполнения своего интеллектуального ресурса (знаний, умений, информации, духовного и технологического потенциала), ценностных приоритетов, поступков и переживаний, саморефлексии и иронических реакций.

М. Фуко [2; 3] отмечает различия между специализированными группами интеллектуалов, выполняющих определенные важные и ответственные роли в отдельных областях профессиональной деятельности, и универсальными интеллектуалами – сторонникам высоких идей и принципов, которым как свободным субъектам и писателям присуща такая отличительная характеристика, как всеобщая совесть. М. Фуко подчеркивает необходимость единения социального существования интеллигенции и широких массовых слоев населения.

Меритократическая концепция (от лат. meritus – достойный и греч. kratos – власть) объясняет подлинность элиты, получившей высокое социальное положение не по воли случая или рождения, а по заслугам – умственным способностям, эрудиции, образованности, творческим дарованиям, нравственным убеждениям.

В меритократическом обществе действует принцип меритократической справедливости, выраженный критерием «каждому – по заслугам», т. е. получить более высокий социальный статус или карьерную должность человек может лишь благодаря собственным способностям, усилиям и достижениям.

Высшая власть – это «власть заслуженных, достойных»; состав «усовершенствованной элиты» формируется из самых достойных представителей – самых умных, успешных, компетентных и деловых.

Отношения интеллектуалов – создателей идей и общества могут иметь разный характер (заинтересованный, отчужденный, критически настроенный, конструктивно созидательный, социально и политически ангажированный и др.).

Западного интеллектуала отличает особый тип интеллектуального начала и выстраивание собственного проекта биографического пути, обусловленность релятивистским духом современности европейской культуры, постоянный поиск смыслов, рационализация всех аспектов своей жизни посредством экспериментальной проверки мировоззренческих и мифологизированных представлений, общепринятых нормативных стандартов и предписаний, табуированных запретов. От «этики убеждений» (верности и следования идейным принципам, верованиям, научным знаниям, этическим и эстетическим

положениям) европейский интеллектуал приходит к «этике ответственности» как единственному основанию и направляющему ориентиру своих помыслов, высказываний, поступков и их дальнейших последствий.

Интеллектуал конфуцианской модели представляет собой образованного человека, находящегося на чиновничьей службе и общественном обеспечении; это представитель бюрократической административной системы, участвующий в принятии решений социальной значимости.

Даосская модель не предполагает стабильной постоянной целенаправленной государственной и общественной поддержки и сопровождения интеллектуальной деятельности; даосскому мыслителю приходится выживать в тяжелых условиях благодаря физическому труду, скудным заработкам, изредка получая меценатскую помощь от частных лиц. Мыслитель часто покидает общество, т. к. оставаясь наедине с самим собой, он освобождается от социальных обязательств, меняется и преображается, обогащается новыми смыслами и способностями, чтобы вернуться в социальную среду обновленным и с новыми силами в полной мере реализовать свой потенциал. Независимые, обособленно существующие интеллектуалы для выживания объединяются в закрытые сообщества в даосских или дзен-буддистских монастырях. Социальная аскеза и пренебрежение со стороны человеческой общности восполняются духовной свободой даосского мыслителя, единением с самим собой, пониманием своей природы, что дает опору и силы для дальнейшего возвращения в социум и возобновления сотрудничества, и тогда мудрый отшельник уже сможет диктовать и определять условия совместной деятельности.

Представление профессионально увлеченных интеллектуальной деятельностью интеллектуалов в западных странах, сторонников чистого знания без религиозно-морального наполнения, отличается от образа представителей интеллигенции, следующих высоконравственным воззрениям христианского учения, особого социального слоя, сложившегося в России.

Понятие интеллигенция как исключительно русский феномен связывается с разумностью и способностью понимать. Человек, готовый к постижению сути природных и общественных вопросов, обобщенно определялся как интеллигент. Интеллигент – это ум божий, высший надмировой разум; интеллигента отличает процесс самоопределения и постижения теоретического духа, способность созидать и осмысливать, анализировать; мыслить критически. Интеллигенция – это духовная элита общества, «ум и цвет» нации; просветительство и коллективная совесть; дух нации, достояние общества; высший образованный слой общества; собирательная, разумная, умственно развитая часть жителей, отражающая помысли и видение русского народа.

Сила русской интеллигенции заключена в нравственной ответственности и совести; идеологической особенностью русской интеллигенции является религиозность души и миросозерцания. Интеллигенцию отличает не столько образовательный и профессиональный уровень, сколько миропонимание, духовность, приверженность высоким нравственным идеалам и ценностям добра, истины и красоты, служение общему делу, патриотизм, верность народу, высшая ценность и актуализация личностного начала, любовь к свободе и стремление к самовыражению, мужество и стойкость в следовании убеждениям совести. Интеллигента отличает воспитанность как результат самовоспитания, стремление к непрерывному самообразованию и творчеству; осмысление жизненного пути как подвига ради благоденствия, устранения несовершенства.

Среди критериев определения принадлежности к интеллектуальной элите выдвигается социальное мышление, связанное с анализом и прагматическим, оперативным, технологическим решением актуальных вопросов социальной действительности, проблемных ситуаций и конфликтов, а также определением и осмыслением человеком своей социальной роли и всего жизненного пути. Процесс социального мышления охватывает следующие иерархично выстраиваемые эвристические и познавательные уровни активности личности и отдельных групп:

а) представление о социальной действительности, как правило, сформированное на основе массового общественного сознания и опосредованное индивидуальным образом жизни, личностными смыслами и обыденными житейскими представлениями;

б) интерпретация, имеющая герменевтические основы и проявляющаяся в объяснении динамичной релевантной неустойчивости и изменчивости социальной действительности, создании моделей деятельности и взаимодействия людей, мини-теорий событий в разнообразных сферах жизни с разнообразными модальностями и установками;

3) проблематизация, предполагающая умение точно и ясно сформулировать проблему, как предпосылка конструктивного решения; способность осмыслить социальную действительность на основе «субъект-субъектной» модели сознания, в которой и личность, и общество других людей выдвигаются активными субъектами.

Выводы. Интеллектуализация образования в вузе обусловливает воспитание проактивной, пассионарной части общества, продвигающей национальные идеи во всех сферах (политике, бизнесе, науке, образовании, культуре и др.); референтной и инновационной группы, предопределяющей динамику развития общества, выдвигающей ориентационные ценности и образцы, выступающей хранителем и транслятором объединяющих и стабилизирующих общество традиций.

В условиях динамично развивающегося постиндустриального общества, в котором одним из ведущих воззренческих принципов цивилизационного прогресса выдвигается интеллектуализм, предполагающий первостепенную значимость ума, востребован интеллектуал универсального типа с тонкой культурно-нравственной и духовной организацией личности, представитель умственного труда с высоко развитым аналитическим и стратегическим мышлением.

Литература:

1. Тойнби, А.Дж. Постижение истории / А.Дж. Тойнби. – Москва: Прогресс, 1991. – 736 с.
2. Фуко, М. Интеллектуалы в законе / М. Фуко // Независимая газета. – 2002. – 3 октября.
3. Фуко, М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервтью. Часть 2 / М. Фуко. – Москва: Праксис, 2005. – 320 с.

УДК 378.048.2
кандидат педагогических наук, доцент Габеркорн Ирина Ивановна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
магистрант 3 курса Столярук Анна Андреевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования социального интеллекта педагогов как ключевого фактора профессиональной эффективности и успешной социальной адаптации в образовательной среде. Обоснована необходимость формирования социального интеллекта педагогов в общеобразовательной организации. В данной работе уточнена сущность понятий «интеллект», «социальный интеллект». Представлены современные научные подходы к пониманию сущности социального интеллекта. Проанализированы этапы эволюции представлений о социальном интеллекте в отечественной и зарубежной науке. Автор раскрывает структуру и функции социального интеллекта. В работе представлены основные компоненты социального интеллекта педагога. Уточняется роль социального интеллекта в построении благоприятного педагогического климата и успешного решения профессиональных задач. Статья содержит практические рекомендации по включению развития социального интеллекта в процесс повышения профессионального мастерства педагогов. Отмечается необходимость системного подхода к формированию социальных компетенций. Особое внимание уделено разработке и обоснованию психолого-педагогических условий формирования социального интеллекта педагогов.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, педагог, образовательная среда, психолого-педагогические условия, профессиональная компетентность.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of the formation of teachers' social intelligence as a key factor in professional efficiency and successful social adaptation in the educational environment. The necessity of the formation of teachers' social intelligence in a general education organization is substantiated. This work clarifies the essence of the concepts of "intelligence" and "social intelligence." Modern scientific approaches to understanding the essence of social intelligence are presented. The stages of the evolution of ideas about social intelligence in Russian and foreign science are analyzed. The author reveals the structure and functions of social intelligence. The article presents the main components of a teacher's social intelligence. The article clarifies the role of social intelligence in building a favorable pedagogical climate and successfully solving professional tasks. The article provides practical recommendations for incorporating the development of social intelligence into the process of improving the professional skills of teachers.

Key words: intelligence, social intelligence, teacher, educational environment, psychological and pedagogical conditions, and professional competence.

Введение. Современная система образования предъявляет к педагогам требования, выходящие за рамки академических знаний. Педагогическая деятельность в условиях социальной неоднородности, динамичности и культурного многообразия требует не только профессиональной компетентности, но и высокоразвитого социального интеллекта. В связи с этим на первый план условием успешности педагогической деятельности стало формирование эффективного взаимодействия между участниками образовательного общения. Развитие социального интеллекта является неотъемлемой составляющей профессионального становления и успешной самореализации педагога.

Вместе с тем возрастает значимость формирования внутренних ресурсов самореализации педагога, включающих личностные и профессиональные качества, обеспечивающие развитие компетентности педагога. Особенно актуальным становится исследование условий, способствующих развитию таких качеств. Среди них ключевую роль играет социальный интеллект, оказывающий решающее влияние не только на эффективность деятельности в сфере межличностного взаимодействия.

Цель статьи: раскрыть психолого-педагогические условия формирования социального интеллекта педагогов.

Изложение основного материала статьи. Интеллект справедливо рассматривается как одно из центральных личностных качеств, определяющих результативность деятельности и поведенческую эффективность индивида. В условиях профессионально-педагогической деятельности особенно актуализируется значение рефлексивно-перцептивных и коммуникативных умений. Развитие данных умений предполагает опору на систему специализированных знаний, охватывающих закономерности межличностного восприятия, возрастные особенности психического развития, индивидуальные различия в невербальном поведении, характеристики эмоциональных состояний и подходы к прогнозированию динамики взаимодействия.

По мнению Т.А. Козловой, И.Н. Нестеровой, в настоящее время всё большее значение придаётся не только развитию общего интеллекта, но и целенаправленному формированию социального интеллекта, что отражается в приоритетах целей и задач обучения и воспитания [5, С. 20].

В философии интеллект трактуется как универсальная способность к мышлению, а в гносеологическом контексте – как способность к опосредованному, абстрактному познанию, противопоставляемая таким формам познания, таким как чувственное восприятие и интуиция [9]. С позиций философии интеллект представляет собой продукт эволюции человеческой психики и рационального мышления, формирующегося в процессе практического взаимодействия с окружающей действительностью и социальной адаптации. Он реализует широкий спектр функций: познавательную, прогностическую, коммуникативную, адаптивную, проектную, творческую и другие, обеспечивая целостное участие субъекта в социокультурной и профессиональной среде. Таким образом, интеллект рассматривается как фундамент и одновременно инструмент познавательной деятельности, включая сферу социального познания.

Понятие «социальный интеллект» представляет собой сложную и многокомпонентную категорию, находящуюся на пересечении когнитивной, аффективной и поведенческой сфер личности. Развитие научных представлений о социальном интеллекте отражает общую эволюцию подходов к изучению личности, интеллекта и межличностного взаимодействия. Изначально, в первой половине XX века, концепт социального интеллекта был введён Э. Торндайком, который выделил его как одну из форм интеллекта наряду с абстрактным и механическим. Э. Торндайк определял данный феномен как

способность понимать и управлять людьми, действовать благоразумно в межличностных отношениях [10]. Это определение стало отправной точкой для многолетней исследовательской работы, направленной на уточнение содержания и структуры социального интеллекта.

Дж. Гилфорд определяет социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, которые независимы от общего интеллекта и связаны с познанием в социальном контексте. Ученый выделяет ключевые процессы социального интеллекта: социальную сензитивность (чувствительность к поведению других), социальную память, социальное мышление и перцепцию. Эти процессы обеспечивают возможность ориентироваться в социальной среде, понимать намерения и переживания других людей.

Позже Г. Олпорт и Н. Кэнтор углубили когнитивный подход к пониманию социального интеллекта, рассматривая его как систему обработки социальной информации, включающую восприятие, категоризацию, интерпретацию и прогнозирование поведения других людей. Эти исследования легли в основу современной социальной когнитивной психологии.

С 1980-х годов значительно усилилось внимание к аффективным аспектам социального интеллекта. В рамках этих исследований рассматривались такие категории, как эмпатия, эмоциональная отзывчивость, интуиция в социальных ситуациях. Возникли пересечения между теориями социального и эмоционального интеллекта, особенно в трудах Д. Гоулмана, предложившего понятие эмоционального интеллекта как совокупности навыков распознавания и управления эмоциями в себе и в других.

Социальный интеллект охватывает способность воспринимать социальную информацию, интерпретировать поведение других людей, делать выводы о мотивах, целях и эмоциональных состояниях, а также эффективно реагировать на социальные сигналы. В этом контексте он близок к таким понятиям, как эмпатия, социальная перцепция, коммуникативная компетентность, эмоциональный интеллект. Однако, в отличие от последнего, социальный интеллект фокусируется на межличностной интеракции, а не на управлении собственными эмоциями.

В российской научной традиции проблема социального интеллекта получила развитие в исследованиях М.И. Бобневой, А.В. Дмитриевой, Ю.Н. Емельянова, Д.В. Ушакова и др. Ученые подчеркивают не только когнитивные и аффективные компоненты, но и значимость социального контекста и культурной обусловленности восприятия. Д.В. Ушаков определяет социальный интеллект как «способность к познанию социальных явлений» [9, С. 21].

Как считает А.В. Дмитриева, социальный интеллект, как инструмент социального познания, обеспечивает успешность в сложных условиях взаимодействия и адаптацию к изменениям в социуме [3, С. 86]. Ю.Н. Емельянов трактует социальный интеллект как устойчивую способность личности, основанную на специфике мышления, аффективной реакции и социального опыта, позволяющую понимать себя и других, а также прогнозировать межличностные события [4]. В этой трактовке подчёркивается значимость личностного и жизненного опыта в формировании социального интеллекта.

Социальный интеллект, как полагают Н.М. Сараева, Н.А. Макарова, выступает как совокупность когнитивных и личностных характеристик, способствующих результативному взаимодействию в рамках субъект-субъектной педагогической деятельности, имеющей социальную природу по своему происхождению и содержанию. Благодаря этому обеспечивается формирование необходимой компетентности, определяющей степень и широту профессиональной самореализации педагога [8, С. 128].

Согласно данных А.И. Савенкова, исследование взаимосвязей между социальным интеллектом и отдельными личностными характеристиками выявило значительную корреляцию уровня эмоциональной регуляции, юмора и такими компонентами социального интеллекта, как «социальная осведомлённость» и «социальные навыки» [7, С. 8].

Важно отметить, что социальный интеллект формируется, по мнению А.Г. Бергамус, с одной стороны, как результат врожденных особенностей психики, а, с другой стороны, его становление и развитие во многом зависит от социального окружения индивида в процессе освоения им социального опыта [1].

Особую роль в отечественных исследованиях играет интегративный подход, акцентирующий взаимосвязь между когнитивными, эмоциональными и деятельностными характеристиками субъекта.

Следует также отметить точку зрения М.И. Бобневой, которая вводит понятие «социального воображения», как способности представлять сложные социальные связи, что тесно связано с социальной интуицией и пониманием контекста межличностных взаимодействий [2].

Можно обобщить что, социальный интеллект – это интегративное психическое образование, включающее когнитивные способности к восприятию, анализу и интерпретации социального поведения; эмоциональные механизмы распознавания и понимания чувств других людей; коммуникативные и поведенческие навыки эффективного взаимодействия; способность к рефлексии и социальному прогнозированию.

Таким образом, в современной науке сформировалось несколько ключевых подходов к пониманию социального интеллекта:

- когнитивный подход, сосредоточенный на восприятии и переработке социальной информации;
- аффективный подход, ориентированный на эмоциональные аспекты взаимодействия;
- интегративный подход, объединяющий когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты;
- психолого-педагогический подход, в котором социальный интеллект рассматривается как условие и результат эффективной педагогической деятельности.

Согласно А.О. Куракиной, в процессе педагогического взаимодействия педагогу необходимо обладать способностью к точному восприятию, пониманию и предвидению поведения всех участников образовательного процесса, что требует высокого уровня развития социального интеллекта [6, С. 1382].

На практике развитый социальный интеллект у педагога позволяет устанавливать продуктивные отношения с обучающимися, родителями и коллегами, адекватно реагировать на разнообразные педагогические ситуации, формировать благоприятную образовательную среду, реализовывать воспитательные и обучающие задачи с учётом индивидуальных и социальных особенностей обучающихся.

Высокий уровень социального интеллекта способствует профессиональной успешности, устойчивости к стрессу, конструктивному разрешению конфликтов и формированию благоприятного образовательного климата. В связи с этим особое значение приобретает разработка и реализация психолого-педагогических условий, способствующих развитию социального интеллекта у педагогов. Ниже представлены ключевые из них:

1. Создание субъект-субъектной образовательной среды. Это условие предполагает организацию взаимодействия, основанного на признании личности каждого участника образовательного процесса. Такая среда способствует развитию уважения, эмпатии, доверия и сотрудничества. Педагог в ней выступает не как авторитарный наставник, а как партнёр в обучении. Построение таких отношений активизирует рефлексивную и эмоциональную составляющие социального интеллекта.

2. Развитие мотивации к профессиональной самореализации. Высокий уровень социальной компетентности тесно связан с внутренней мотивацией педагога к профессиональному росту. Создание условий, способствующих осознанию ценности социального интеллекта для педагогической деятельности, усиливает стремление педагога развивать соответствующие качества.

3. Формирование теоретических знаний и практических навыков социального взаимодействия в образовательном процессе. Теоретическая и практическая подготовка обеспечивает понимание сущности межличностной коммуникации, закономерностей социального восприятия, механизмов эмпатии, ролевого поведения, конфликтных процессов и стратегий конструктивного взаимодействия.

4. Реализация методов педагогической рефлексии. Систематическое осмысление педагогического опыта, анализ успехов и трудностей взаимодействия с обучающимися и коллегами способствует развитию метакогнитивных процессов, входящих в структуру социального интеллекта. Этому могут способствовать ведение профессионального дневника, супервизии, участие в методических объединениях.

Эффективное развитие социального интеллекта у педагогов невозможно без целенаправленного освоения теоретических основ и практики социального взаимодействия. Формирование теоретических знаний включает освоение содержания следующих направлений:

- психология общения и межличностного восприятия;
- основы социальной психологии и конфликтологии;
- коммуникативные стили и стратегии;
- нормативно-ценностные аспекты педагогического взаимодействия.

На основе этих знаний осуществляется развитие практических умений, необходимых для продуктивного взаимодействия с обучающимися, родителями, коллегами. К таким умениям относятся активное слушание, эмпатическое реагирование, вербальное и невербальное сопровождение общения, разрешение конфликтов с учётом индивидуальных особенностей участников взаимодействия, использование техник обратной связи и рефлексии.

Практическое освоение навыков осуществляется в процессе интерактивных форм обучения – тренингов, дискуссий, деловых и ролевых игр, анализа педагогических ситуаций (case study), моделирования конфликтных ситуаций. Тренинговые технологии позволяют моделировать педагогические и межличностные ситуации, требующие от участников эмпатии, социальной перцепции и поведенческой гибкости. Участие в таких тренингах развивает способность к адаптации, толерантности, креативному решению коммуникативных задач. Это позволяет педагогу не только осваивать модели поведения, но и адаптировать их под собственный стиль, расширяя репертуар конструктивных стратегий взаимодействия.

Итак, интеграция теоретических знаний и практических умений создаёт прочную основу для формирования социального интеллекта, способствующего успешному выполнению профессиональных задач в условиях современной образовательной среды.

Индивидуальные и групповые консультации с психологами, участие в коучинговых сессиях, регулярный мониторинг и обратная связь позволяют педагогу не только осознавать уровень развития своих социальных навыков, но и корректировать поведение, осваивать новые стратегии взаимодействия.

Каждое из вышеперечисленных условий способствует формированию определённых компонентов социального интеллекта. Их системная реализация в образовательной среде может обеспечить гармоничное развитие личности педагога и повысить эффективность его профессиональной деятельности, устойчивости к стрессу, конструктивному разрешению конфликтов и формированию благоприятного образовательного климата.

Выводы. Таким образом, социальный интеллект педагога представляет собой важнейшую составляющую профессиональной компетентности, от которой зависит эффективность образовательного взаимодействия, психологический климат в коллективе и успешность воспитательного процесса. Социальный интеллект имеет сложную структуру и интегрирует эмоциональные, когнитивные и поведенческие аспекты. Его развитие возможно и необходимо в педагогической практике, особенно в контексте системной профессиональной подготовки и сопровождения педагогов.

Реализация комплекса психолого-педагогических условий, таких как создание субъект-субъектной среды, развитие мотивации к профессиональной самореализации, формирование теоретических знаний и практических навыков социального взаимодействия в образовательном процессе, реализация методов педагогической рефлексии, позволяет целенаправленно развивать ключевые компоненты социального интеллекта. Это, в свою очередь, способствует повышению уровня самореализации педагогов, улучшению качества образовательных услуг и формированию гармоничной образовательной среды.

Литература:

1. Бермус, А.Г. Формирование социального интеллекта в контексте развития лидерских качеств будущих педагогов / А.Г. Бергамус // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований: материалы II-го Международного форума Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала). – Ростов-на-Дону, 2022. – С. 14-20

2. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева. – Москва: Наука, 1978. – 311 с.

3. Дмитриева, А.В. Развитие понятия «социальный интеллект» в разрезе отраслей научного знания / А.В. Дмитриева // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 4. – С. 60-88

4. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.А. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.

5. Козлова, Т.А. К вопросу о социальном интеллекте / Т.А. Козлова, И.Н. Нестерова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1 (298). – С. 20-23

6. Куракина, А.О. Педагогические условия развития социального интеллекта студентов в образовательном процессе педагогического вуза / А.О. Куракина // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11-6. – С. 1382-1385. – URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30803 (дата обращения: 01.06.2025)

7. Савенков, А.И. Структура социального интеллекта / А.И. Савенков // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7. – № 2. – С. 7-15

8. Сараева, Н.М. Психолого-педагогические условия формирования социального интеллекта педагогов / Н.М. Сараева, Н.А. Макарова // Учёные записки ЗабГУ. – 2013. – № 5(52). – С. 127-133

9. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. –176 с.

10. Торндайк, Э. Ли Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Ли Торндайк. – Москва; Назрань: АСТ, 1998. – 701 с.

УДК 159.922.73:347.786
доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, доцент Глузман Алина Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛЬНО-ДРАМАТИЧЕСКОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ

Аннотация. Анализируются особенности формирования коммуникативных умений подростков в процессе театральной деятельности. Рассматривается элементы драматической импровизации в процессе обучения основам участия в театральных постановках. Описывается опыт разработки и обоснования методики театральной деятельности, направленной на приобретение опыта в межличностном общении и формирование ценностно-личностных качеств.
Ключевые слова: коммуникативные умения, театральная деятельность, дети подросткового возраста, драматическая импровизация.
Annotation. The features of formation of communicative skills of teenagers in the process of theatrical activity are analyzed. Elements of dramatic improvisation in the process of teaching the basics of participation in theatrical productions are considered. The experience of development and substantiation of the methodology of theatrical activity aimed at acquiring experience in interpersonal communication and formation of value-personal qualities is described.
Key words: communication skills, theatre activities, teenagers, dramatic improvisation.

Введение. На протяжении многих лет творческая деятельность представляет собой способ самовыражения и самосовершенствования личности в современном мире. По утверждению философов (А.И. Буров, М.С. Каган, С.С. Ступин), психологов (В.Н. Дружинин, П.Я. Гальперин, Я.А. Пономарёв), искусствоведов (Н.В. Рождественская, А.В. Толшин), педагогов (В.А. Кан-Калик, В.И. Загвязинский), исследующих различные аспекты креативности, подчеркивали важность одного из ее элементов – импровизации в педагогическом, художественном и театральном творчестве.

Необходимо отметить, что еще в 20-е годы прошлого столетия психологами Л.С. Выготским, Б.М.Тепловым и впоследствии его учениками В.Д. Небылицыным, В.С. Мерлиным были сформулированы некоторые идеи о важности импровизационных форм работы с подростками, направленными на использование такого вида деятельности для успешного освоения детьми произведений искусства и создания творческих проектов.

В педагогическом пространстве ряд подходов и методов к импровизации раскрывали Э.А. Гришин, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, В.Н. Терский, В.И. Хазан, которые рассматривали владение импровизационными навыками в образовательном процессе, связанного с интеллектуальными, эмоциональными, психофизическими, художественными и социальными функциями личности. Более того, ряд ученых и практикующих педагогов (И.М. Бриль, Т.М. Джани-заде, Т.А. Диденко, О.С. Задорина, Л.П. Качалова, С.М. Мальцев, А.Ф. Назаров, А.А. Никитин, А.И. Петров) отмечали особенности применения импровизационных умений педагогов в качестве средства воспитания и обучения, способствующего познавательной активности и творчества учащихся.

В середине XX века В.В. Ванслов, Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский, Б.П. Юсов сформулировали идею о том, что раннее детское творчество носит импровизационный характер, позволяющий развивать психологические качества детей школьного возраста. В конце прошлого столетия, на смену репродуктивным методам обучения в отечественное образовательное пространство начали внедряться коммуникативно-информационные педагогические технологии (А.А. Вербицкий, Н.А. Зайцев, Е.Н. Ильин, Е.Н. Лысенкова, А.А. Окунев, В.В. Петрусинский, П.И. Пидкасистый, В.Ф. Шаталов), в которых импровизация стала одним из главных важных элементов обучения. И в конце XX – начале XXI века вопросы формирования импровизационных способностей детей стали широко освещаться в работах по музыкальному образованию (Е.А. Бодина, Л.Н. Мун, Л.А. Раздобарина, В.О. Усачева,В.О. Шмалько, В.О. Шпаковская), обучению изобразительному искусству (А.А. Качалова, Н.И. Лазарева, В.О. Родионова), по обучению хореографии (Ю.Г. Кинус, Н.В. Руссу).

Определенный опыт развития творческой личности, способной к импровизационной деятельности, накоплен и в театральной педагогике. Вопросы сценической импровизации в обучении актеров-профессионалов рассматривались основоположниками русской театральной школы К.С. Станиславским, В.Э. Мейерхольдом, Е.Б. Вахтанговым, М.А. Чеховым, которыми были определены фундаментальные условия развития способности к актерской импровизации в период обучения актера и намечены области ее применения в учебном процессе. Так, К.С. Станиславский разработал методы этюдного анализа и комплекс упражнений, необходимый для психофизического раскрепощения актера, формирования творческого самочувствия, развития фантазии и воображения, чувства пространства и времени. М.А. Чехов концентрировал внимание на коллективную и индивидуальную формы импровизации. Е.Б. Вахтангов обосновал и реализовал условия, необходимые для импровизационного морально-этического самочувствия, основанного на доверии всех участников образовательного и творческого процесса. В.Э. Мейерхольд определил приемы и способы импровизационно-репетиционного состояния актера, отражающего стиль эпохи, истоки литературного произведения, способствующего интегрировать физическое и творческое самочувствие актеров при импровизации.

Театральная деятельность для подростков – один из самых любимых видов взаимодействия и общения со своими сверстниками и значимыми людьми – педагогами. Особенно это важно в ходе их разнопланового отдыха в детских образовательно-воспитательных центрах, которые функционируют во многих регионах страны. Проблема развития драматической импровизации в процессе театральной деятельности подростков в различных образовательных условиях стала предметом ряда современных исследований философов [8], психологов [6], педагогов [3; 7; 9; 10] и специалистов в сфере театрального искусства [1; 2; 4]. Проблемам импровизационного самочувствия и развития способности к импровизации посвящены работы С.А. Глушко, М. Кипниса, М.И. Кнебель, Н.В. Рождественской, А.В. Толшина. Однако в искусствоведческой и педагогической литературе недостаточное внимание уделено осмыслению понятий «драматическая импровизация», «импровизационное умение», «сценическое импровизационное умение» и способам развития указанных умений в педагогической практике.

Изложение основного материала статьи. Методика формирования драматической импровизации подростков в процессе театральной деятельности в значительной степени направлена на приобретение опыта в межличностном общении подростков, на формирование общечеловеческих ценностей, на адаптацию к реальной жизнедеятельности и развитие гармонии в личности.

В представленных в данной статье результатах опытно-экспериментальной работы приняли участие 90 подростков 14-15 лет, участвующие в театральной смене Международного детского центра «Артек» в 2024 году. В период практической работы проверялась эффективность методики через включение подростков в театральную деятельность, создания условий, в которых подросток приобретает коммуникативные умения и утверждения в жизни подростков идеалов добра и красоты, духовного совершенства.

Методика формирования драматических импровизационных умений у подростков в условиях МДЦ «Артек», базирующаяся на социо-игровой технологии, реализовалась в три этапа.

Первый, подготовительный, этап включал получение информации о детях, прибывших в МДЦ «Артек», выявление их способностей и возможностей, формирование умений драматической импровизации, навыков самопознания и коммуникативных умений, использование репродуктивных, игровых и групповых упражнений. С этой целью были проведены: игры на знакомство, индивидуальные консультирования, психологические игры, проясняющие взаимное представление и восприятие друг друга (Г.И. Марасанов), сюжетно-ролевые игры, а также социометрические исследования на выявление типа личности по "Методике изучения типа личности в общении". По данным методики с положительным доминированием детей в общении оказалось – 5, с положительным подчинением – 18, с отрицательным доминированием – 2, и с отрицательным подчинением – 2.

На уровне постановки драмы было выделено три этапа: 1) создание партитуры спектакля: 2) организация репетиций спектакля: 3) проведение самого спектакля.

Для создания спектакля переводился литературный текст на язык действий, т.е. построение партитуры спектакля:

1) объединялись индивидуальные усилия детей;

2) распределялись функции (роли) между актерами-исполнителями с учетом типа личности и их творческим потенциалом;

3) усвоение актерами структуру взаимосвязей персонажей пьесы;

4) определялось оптимальное число исполнителей, принимая во внимание, как объективные интересы спектакля, так интересы и потребности участников.

На уровне исполнения выделялись два этапа работы актера-исполнителя: этап перевоплощения в образ действующего лица в процессе репетиций: этап отображения, "экспрессий" образа в процессе спектакля. На этой основе и была разработана система драматической импровизации, включающая поэтапную отработку умений планировать возможный ход событий, разрабатывать план осуществления предстоящих действий с учетом обстоятельств, навыков экспрессии и умения анализировать возможные последствия замышляемых действий.

Проводились нетрадиционные формы организации работы с элементами игры, пластики, поиска самосовершенствования. Это позволило реально показать, что через театральную деятельность подростки с отрицательным доминированием и подчинением приобретут навыки общения, больше раскрепостятся, станут уверенней в себе, а подростки с положительным доминированием и подчинением смогут лучше понимать, чего они хотят в жизни, стать более целеустремленными, лучше учитывать обстоятельства, облегчающие или затрудняющие реализацию их целей стать реалистичнее, лучше обосновывать свои притязания.

Методика была построена таким образом, что при организации каждого занятия участники последовательно выступали в качестве автора, режиссера постановки своей пьесы, участника этой постановке и критика своего или чужого спектакля.

В этой связи была разработана и обоснована авторская программа развития драматической импровизации, которая включала четыре сессии: 1) сценарную, 2) режиссерскую, 3) актерскую, и 4) арбитражную (критическую).

На первой, сценарной, сессии участники отрабатывали навыки создания плана своих действий и мотивирования самого себя к реализации этих планов и намерений. Сюжеты для сценариев были взяты из списка жизненных коллизий. Список включал, например, такие драматические события, как рождения ребенка, переход в новую школу, уход сына или дочери из родительского дома, перемена места жительства, крупная размолвка или развод родителей, женитьба брата или сестры, изменение вида деятельности, трудности в межличностных отношениях.

На выбранную из списка тему создавался сценарий по трехчленной схеме: «завязка – кульминация – развязка». Из предложенных сценариев общим голосованием были выбраны три лучшие. На многих подростков занятие оказало большое влияние, начался процесс осмысливания, дети получили удовлетворение от того, что узнали много нового, начали трансформироваться отношения в коллективе. В начале подростки тяжело шли на контакт, мало общались друг с другом. В процессе работы с помощью упражнений и взаимодействии на сцене дети стали более внимательны друг к другу, почувствовали поддержку в процессе выполнения ряда театральных действий. Между собой контактировать им становилось легче, постепенно эти контакты расширялись. Приобретая новые знания, подростки совершенствовали свои личные качества. Наблюдая за детьми с отрицательным доминированием, можно было заметить, что они становились более уверенными, смелыми в общении, развивая коммуникативные умения. Они постепенно, без особых затруднений начали вступать в общение с другими, приобретали новые умения - их общение стало более осмысленным, многие начали работать над собой, их интересовал процесс самопознания и саморазвития, у некоторых появился серьезный интерес к театральному искусству.

Второй этап интенсивного включения в театрально-импровизационнную деятельность, основная задача которого было формирование умения коллективной импровизации с элементами индивидуальной, формирование чувства эмпатии и умения общаться с партнерами по сцене решалась с помощью методов коллективного действия, «мозгового штурма», действенного анализа, коллективных этюдов, репродуктивного метода. Третий этап самостоятельной художественной деятельности, основная задача которого являлось формирование умений спонтанной импровизации в индивидуальной и коллективной форме, формирование умения создания художественного продукта, предъявляемого публике – решается с помощью методов самостоятельной работы, групповой и коллективной этюдной импровизации, при использовании других, ранее названных методов.

Таким образом, на второй, режиссерской, сессии совместно с подростками отрабатывались навыки распределения ролей и их субординация, определение последовательности и времени пребывания актеров в пространстве сцены в соответствии с предложенным сценарием. Так, для каждого сценария ребята создавали оригинальную партитуру спектакля. Только после этого они могли реализовать свою разработку в свободной сценической импровизации. Дети в ходе своих проб, предлагали ряд конкретных толкований, как смысла того или иного произведения, так и его сценического решения.

Педагоги не стремились к единственно правильному пониманию смысла в индивидуальных театрально-игровых действиях, а радовались открытому поиску в интерпретации любого театрального задания. В их действиях всегда

присутствовала педагогическая коррекция в том, что с точки зрения детей можно было убрать или уточнить. Например, скороговорки, этюды, басни, сказки, любой окружающий предмет становились поводом для создания детьми внутреннего контекста, который они и реализовали в своих импровизационных играх. Относительная свобода импровизационно-игровой деятельности приводила детей к пониманию многомерности театрального действия и искусства в целом. При этом в обязательном варианте менялись позиции каждого участника (режиссера – исполнителя – зрителя) на протяжении занятия.

Одна из главных задач заключалась в распределении ролей. Каждому ребенку была дана роль, которая помогала каждому из них: одному приобрести уверенность в себе, другому – утвердиться в коллективе, третьему – раскрыть способности, о которых он даже и не подозревал, четвертому – приобрести новые знания о людях и взаимоотношениях. Но, всем детям без исключения, исполнения своей роли, принесло удовлетворение, уверенность в своих силах, развивало умение в сфере межличностных коммуникаций.

При распределении ролей все дети были довольны, что его герой близок им по характеру, личностным качествам, многие находили сходство между собой и индивидуальностью своего героя. Также, были подростки, которым приходилось оказать помощь в определении этого сходства. Они старались найти в герое самые лучшие качества и свойства. В разговоре о героях пьесы участники сессии принимали самое активное участие. Они смело высказывали свои мысли, предположения о характере героев, взаимоотношениях с другими персонажами пьесы, переживали и радовались, любили и ненавидели их. Упражнение завершающее данную сессию называлось "Рукопожатие в слепую" и "Козлятушки-ребятушки". В итоге результат был позитивный: с помощью упражнения они имели возможность пообщаться друг с другом и между детьми начали складываться позитивные отношения.

На третьей, актерской, сессии дети отрабатывали навыки экспрессивности, выразительности, для достижения максимального воздействия на аудиторию. Отдельно навыки речевого воздействия формировались в процессе постановки "радиопьесы" по собственному сценарию и партитуре спектакля, а также отдельно формировались навыки пластического воздействия при постановке пантомимы на заданную тему.

Музыка издавна считается невербальной формой коммуникаций, порою более результативной в области эмоций и человеческих отношений, чем собственно речевое общение. В данном коллективе подростков оказались ребята, которые могли играть на музыкальных инструментах таких как: аккордеон и гитара. Применение в педагогической практике музыки, как отмечено специалистами, развивает коммуникативную функцию у детей, помогает с трудностями в социальной адаптации. Подростки выбирали любимых песенных героев, объединялись в группы по два-четыре человека и создавали мини-ансамбли для совместного исполнения, инсценировки песен для героев спектакля. Впоследствии, музыкальное сопровождение играло огромную роль в эмоциональном восприятии театрального действия. Происходило чудо, поскольку подростки сыграли свою роль таким образом, что сидящие в зале зрители смотрели с замиранием сердца фрагменты спектакля и сочувствовали этому герою. Такие эпизоды, где требовалось не только понимание и сочувствие, но и активная зрительская поддержка, сплачивали детей и делали их дружнее, помогали выйти на более высокий уровень коммуникации и общения.

До приезда в МДЦ «Артек» многие из подростков не знали, что такое пластические этюды и не имели опыта в пластике движения. В ходе данной сессии ребятам объяснили сущность и функции пластического движения и, далее, был осуществлен показ ряда пластических этюдов. Участники с удовольствием принимали участие в работе педагога и начали помогать ему. Двигаясь под музыку, останавливаясь и продолжая движение, ребята стали выполнять упражнение более уверенно и с большей энергией.

В качестве персонажа были выбраны любимые персонажи из мультфильмов, в которых обязательно главным героем было животное. Слушая музыку, каждый из подростков представлял, что он то или иное животное, с которым ему приходится играть, гулять, нежится на солнышке, разговаривать, выполнять определенные действия. Детское воображение рисовало самые увлекательные и небывалые картины и сюжеты. В ходе игры дети свободно вступали в общение друг с другом. В конце занятий подросткам были предложены упражнения для закрепления навыков: "Оправдание позы", "Искренняя радость", выполнение которых очень понравилось детям!

На четвертой, арбитражной, сессии отрабатывались навыки критического анализа просмотренного спектакля, умение различать "хорошие" и "плохие "спектакли по следующим критериям: драматургия, режиссура, актерская выразительность, понимание основного режиссерского и драматургического замысла, включенность в пространство сценического действия.

После проигрывания спектаклей, которые проходили на высоком эмоциональном уровне, шло их бурное и открытое обсуждение. Подростки высказывали мнения о просмотренных спектаклях, делали замечание, давали советы и выносили свои предложения. Что радовало то, что это было выполнено в корректной форме, каждый не хотел обидеть другого, относился к товарищам бережно и с пониманием. Ребята получили огромное удовлетворение на сцене, они сами говорили о своих переживаниях перед выступлением, где в экстремальных условиях научились приспосабливаться и использовать приобретенные коммуникативные умения. В результате всех занятий подростки приобрели новые, прежде не характерные для них качества. Они стали эмоционально уравновешенными, ответственными, организованными, а с другой стороны, более общительными, смелыми, предприимчивыми, уверенными в себе.

Проведенные четыре сессии в соответствии с авторской программой исследования, позволили выяснить, что конкретно приобрели дети для себя в зависимости от выполнения предложенных игр и упражнений, а также индивидуального психологического развития личности:

1) подростки с отрицательным доминированием и отрицательным подчинением, нерешительные, пассивные, необщительные, с затрудненной социальной адаптацией приобрели для себя новые умения при взаимодействии с другими детьми. Работа над ролью помогла им приобрести решительность, активно участвовать в жизни коллектива, у них появился интерес к коммуникациям со всеми ребятами данной группы;

2) дети с положительным доминированием и положительным подчинением импульсивные, инициативные, общительные, социально адаптированные, не только приобрели умения во взаимоотношении, но и смогли обратить внимание на свое "Я", и в большей степени занятия помогли разобраться в себе.

Из этого можно сделать вывод, что театральная деятельность способствует развитию личности ребенка, повышения самооценки, помогает самоутвердиться в коллективе, а также получить необходимые знания для устранения проблем в общении и проектирования гармоничных отношений в коллективе.

В процессе обсуждения результатов проведенного исследования были разработаны и предложены для внедрения следующие методические рекомендации. Так, в ходе социометрического исследования и выявления типа личности по "Методике изучения личности в общении" и практической работы было установлено:

– некоторые дети не знали друг друга по именам. Они делали свой выбор, исходя из первого впечатления, внешнего эффекта, приходилось узнавать имя участника, которого они выбирали, что было первым шагом в развитии коммуникативной сферы ребенка. На каждом занятии обязательно должен создаваться эмоциональный настрой, который очень помогает детям в общении. Дети с самого начала должны быть заинтересованы и мотивированы в театральным

искусстве, так и постановке пьесы (спектакля). На каждом занятии они должны узнавать что-то новое, учиться новым действиям, занимались чем-то новым. Все это должно интриговать детей, тем самым, позволяя создавать эмоциональный настрой;

– самой сложной задачей является оказание помощи детям в достижении идентификации себя с исполняемой ролью. Так как механизм театра во многом построен на ролевой игре, а любая ролевая игра предлагает наличие с одной стороны образа, персонажа, роли, а с другой – реальной личности, всегда так или иначе несовпадающих между собой, то должно быть достигнуто слияние персонажа и реальной личности в одно целое. Для этого вместе с детьми необходимо искать сходство характеров, помогая детям увидеть эти сходства. Индивидуальные беседы и работа по группам, показы и рассказы очень помогают в решении этой задачи. Дети творческие, с ярким воображением могут быстро забыть о своих реальных именах и принимать образ своего героя. Дети с более низким уровнем воображения делают это, как правило, с трудом. Но занятия с этими детьми, рассказы, показы, игры помогают детям, легче входить в образ и становится одним целым со своим героем.

Заключительным этапом опытно-экспериментального исследования с подростками, приехавшими в МДЦ «Артек» было проведения повторного социометрического среза и анкетирования. Анкета содержала два вопроса: 1) как я чувствовал себя в начале репетиций? 2) что я чувствую, что я умею, чему научился после отыгранных спектаклей, занятий. Мое отношение к театру теперь?

Целью анкетирования было выяснение отношения подростков к театральному искусству, определение эмоций детей, которые они испытали "до и после", выяснение какие умения они приобрели. Практически все написали о том, что получили уверенность в себе, научились свободно двигаться. Для них театральное искусство стало интересным. Дети увидели и на себе испытали всю тяжесть и радость труда актера. Помимо этого, все дети получили огромное удовлетворение от своих работ. Из анализа результатов анкетирования можно сделать вывод, что: 1) дети приобрели уверенность в себе; 2) научились свободно двигаться и импровизировать; 3) научились слушать и слышать музыку; 4) получили огромное удовлетворение; 5) изменили свое отношение к театральному искусству в лучшую сторону.

Результаты социометрического исследования позволили констатировать следующее: в процессе драматической импровизационной деятельности дети смогли не только найти себе друга, подругу, но и установить дружеские отношения с другими детьми. Если в начале было 6 взаимных выборов, то сейчас 27. Так же нужно отметить, что на первом этапе занятий мальчики и девочки боялись общаться друг с другом, либо встречали непонимание, протест с той или другой стороны. На заключительном этапе мальчики и девочки не просто общались друг с другом, некоторые даже подружились. Большой победой было и то, что аутсайдеров в коллективе нет.

Наблюдая за ходом эксперимента был сделан вывод о том, что предложенная методика по драматической импровизации является новой, эффективной технологией, включающей "создание" самого себя, анализ сильных и слабых сторон, раскрытие своих возможностей, предвосхищение угроз или давлений и подготовка к противостоянию им. А центральной идеей этой технологии стал поиск лучшего в человеке и помощь ему в выражении, раскрытия этого лучшего перед другими людьми, родителями, сверстниками, партнерами.

Выводы. Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме формирования коммуникативных умений в процессе театральной деятельности позволяет говорить об актуальности данной проблемы. Именно театральная деятельность имеет возможности полифункционального воздействия на развитие и воспитание качеств личности.

Рассмотрение концепций художественно-эстетического воспитания детей и юношества позволили определить методологические основы исследования и апробировать эффективные методики формирования коммуникативных умений в процессе театральной деятельности.

В процессе опытно-экспериментальной работы были созданы:

– алгоритм развития деятельности с условиями и установками на контакт;

– эмоциональный настрой, способствующий эффективной коммуникации между подростками на основе драматической импровизации;

– условия формирования опосредованного общения, перенесение с театрального персонажа на реальный объект;

– условия для идентификации себя и системы отношений с другими, с исполняемой ролью.

Организация работы по формированию коммуникативных умений детей в процессе их драматической театральной деятельности способствовала:

– формированию навыков общения у подростков с разным уровнем коммуникации;

– созданию реальной возможности устранению проблем межличностного общения детей;

– совершенствованию, расширению межличностного общения подростков в коллективе;

– выработке социально-педагогической тактике "от простого к сложному";

– развитию организационных способностей, влиятельности, способности к самоанализу, сформированости социальных норм отношений в детском коллективе, адекватных общечеловеческим ценностям;

– проведению диагностики ценностных ориентаций детей, учету ее данных для корректировки организации жизнедеятельности детей;

– приобщение подростков к общечеловеческим ценностям, их адаптации к реальной жизнедеятельности через поиск, ошибки.

Целенаправленная учебная драматическая театральная деятельность является эффективным средством формирования коммуникативных умений у подростков. В ходе проведенного исследования были разработаны методические рекомендации в адрес руководителей детских коллективов, педагогов, классных воспитателей. С целью развития уровня познавательной активной деятельности и приобретения практических умений и навыков у подростков, педагогом необходимо активизировать познавательную деятельность, повышать культурный уровень и приобщать детей к театральному искусству с помощью использования инновационных форм и методов организации детского досуга. При этом главный акцент должен делается на реализацию индивидуально-личностного подхода к детям. Для создания гармоничных отношений в детском коллективе необходимо сочетать индивидуальные, групповые и массовые формы работы. Для самопознания и формирования личности подростка необходимо проводить психологические тренинги, упражнения на самопознание, беседы, диспуты, а также просмотры кинофильмов и спектаклей на данную тему.

Литература:

1. Брук, П. Пустое пространство: Опыт режиссера / П. Брук. – М.: АСТ, 2008. – 304 с.
2. Гурова, Л.И. Театральная педагогика / Л.И. Гурова. – М.: Академия, 2011. – 304 с.
3. Енин, А.В. Учитель – актер / А.В. Енин. – Воронеж, 1994. – 62 с.
4. Женетти, Ж. Искусство актера / Ж. Женетти. – М.: АСТ, 2008. – 320 с.

5. Мальцева, Е.О. Элементы драматизации как средство формирования коммуникативных навыков младших школьников / Е.О. Мальцева // Молодой ученый. – 2016. – №13 (117) – Т. 3. – С. 58-60. – URL: https:// moluch.ru /archive/117/32693/ (дата обращения:07.06.2025)
6. Прохорова, Ю.А. Формирование коммуникативных компетенций подростков средствами театрализованной деятельности / Ю.А. Прохорова // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 1.; URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18010 (дата обращения: 07.06.2025). DOI: https://doi.org/10.17513/msnv.18010
7. Стаина, О.А. Формирование сценических импровизационных умений у подростков в условиях театральной студии: дисс. канд. пед наук: 13.00.02 / О.А. Стаина. – Екатеринбург, 2011. – 192 с.
8. Титов, А.Ю. Студийно-театральные принципы развития уникальной природы человека в системе общечеловеческих ценностей: антропологический подход / А.Ю. Титов // Педагогика искусства. – М.: МАКС Пресс, 2013. – С. 137-144
9. Шаньгина, Е.П. Формирование коммуникативных навыков подростков в процессе занятий театральной импровизацией / Е.П. Шаньгина // Управление культурой. – 2023. – № 2 (6). – С. 24-29
10. Шаньгина, Е.П. Педагогический потенциал сценической импровизации в работе с подростками в дополнительном художественном образовании / Е.П. Шаньгина, И.А. Ахьямова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 6. – С. 202-208

Педагогика

УДК 378.147
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методик начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Глузман Неля Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
магистр 2 курса Кувшинова Анастасия Сергеевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

САМОМЕНЕДЖМЕНТ И ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ РУКОВОДИТЕЛЯ И РАБОТНИКА СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗМЕРЕНИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Описаны сущностные характеристики понятий «навыки» и «мягкие навыки»; «hard skills» на основе анализа работ зарубежных и отечественных исследователей. Обоснована актуальность и эволюция самоменеджмента и тайм-менеджмента как научных направлений. Определена авторская позиция о самоменеджменте и тайм-менеджменте как soft skills, компонентах профессиональной компетентности, их технологическом аспекте в личностной организации работы руководителей и сотрудников в сфере образования в контексте непрерывного профессионального развития. Описан опыт практической реализации самоменеджмента и тайм-менеджмента в деятельности образовательных организаций различного уровня. Выявлено, что разработка и внедрение программных материалов в профессиональную подготовку будущих специалистов с учетом актуальности «мягких» навыков самоменеджмента и тайм-менеджмента будет способствовать личностному и профессиональному развитию работников сферы образования в условиях непрерывного профессионального развития, повышению конкурентоспособности в образовательных учреждениях.
Ключевые слова: мягкие навыки; жесткие навыки, менеджмент; самоменеджмент; тайм-менеджмент; непрерывное профессиональное развитие.
Annotation. The essential characteristics of "skills" and "soft skills" and "hard skills" are described based on the analysis of the works of foreign and domestic researchers. The relevance and evolution of self-management and time management as scientific directions is substantiated. The author's position on Self-management and time management as soft skills, components of professional competence, and their technological aspect in the personal organization of managers and employees in the field of education in the context of continuous professional development is defined. The experience of practical implementation of self-management and time management in the activities of educational organizations of various levels is described. It has been revealed that the development and implementation of program materials in the professional training of future specialists, taking into account the relevance of "soft" skills of self-management and time management, contributes to the personal and professional development of educational workers in the context of continuous professional development, increasing competitiveness in educational institutions.
Key words: soft skills; hard skills; management; self-management; time management; continuous professional development.

Введение. Современные процессы социально-экономических изменений в условиях глобализации, информатизации, санкционных вызовов и специальной военной операции в Украине определяют необходимость определения и учета актуальных навыков (hard skills, soft skills) организации личного труда в содержании программ повышения квалификации работников любой сферы деятельности в контексте их непрерывного профессионального развития на основе взаимодействия формального и неформального образования, востребованных на рынке труда Российской Федерации. Самоменеджмент и тайм-менеджмент как soft skills руководителей и работников в сфере образования обеспечат реализацию задач личностного и профессионального развития работников сферы образования в условиях непрерывного профессионального развития, повышения конкурентоспособности образовательных учреждений.

С целью изучения проблемы были проанализированы исследования отечественных исследователей (Г.А. Архангельский, А.Н. Бузни, П.П. Дьячук, А.С. Климова, А.С. Колобанов, А.А. Леваева, З.В. Медведева, Ч.И. Низамова, А.В. Попова, Е.И. Рабина, А.С. Соколова, Г.Г. Спиридонова, И.А. Трофимова и др.) и зарубежных ученых (М. Вудкок, Л. Зайверт, Д. Линман, Д. Фрэнсис, А. Хроленко, Б. Швальбе, Х. Швальбе и др.).

Выделение сущностных характеристик самоменеджмента и тайм-менеджмента как soft skills (мягких навыков), составляющих профессиональной компетентности, их технологических аспектов в личностной организации работы руководителей и сотрудников в сфере образования в контексте непрерывного профессионального развития является целью статьи.

Изложение основного материала статьи. С принятием Минобразования России «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.), прогрессивного нормативного акта, который дал «зеленый свет» для обновления образовательных стандартов среднего и высшего образования страны, создал возможности для развития компетентностной модели обучения, введения новых принципов формирования содержания образования и обеспечения его качества; новой

системы мотивации и повышения квалификации руководителей и педагогических работников учебных заведений», в терминологическом словаре педагогов нашли место английские понятия «hard skills» и «soft skills».

С универсальными (ключевыми умениями / навыкамив (hard skills, soft skills)) связан компетентностный подход, который изначально использовался зарубежными авторами в программах профессионального обучения и, несмотря на обширные исследования за рубежом, в России начал реализовываться не так дано. Суть компетентностной модели обучения уходит своими корнями в традицию бихевиоризма, популяризированную в Соединенных Штатах в 1950-х годах такими педагогами, как Бенджамин Блум и на протяжении всей своей эволюции была исследована российскими учеными под разными названиями, включая обучение, основанное на знаниях, умениях, навыках (Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер и др.), обучение, основанное на критериях, возможностях, результатах (А.А. Вертьянова, А.А. Красноборова и др.) и обучение, основанное на универсальных действиях, компетенциях, компетентностях (А.Г. Асмолов, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской и др.).

Таким образом, основная отечественная идея компетентностного обучения состоит в том, чтобы сосредоточиться на объективных и наблюдаемых результатах, которые можно легко измерить. Более того, компетентностный подход требует, чтобы обучающиеся средней и высшей школы демонстрировали дополнительные навыки, которые оцениваются с точки зрения результатов, а не процесса [4].

Слово skill входит в название Международного движения WorldSkills и широко используется при обсуждении требований к работникам экономики будущего. WorldSkills-глобальный хаб, реализация проектов развития, акцентирование внимания на навыках, наиболее востребованных в условиях меняющегося мира в перспективе 10-20 лет. Worldskills помогает не только внедрению лучших международных практик в обучение и государственно-частное партнерство, но и способствует повышению профориентации молодежи, престижности рабочих профессий и профессионального образования.

Российская Федерации с 1 марта 2012 года присоединилась к международному движению, которое является неотъемлемой частью российской системы образования, молодежной жизни и официально свидетельствует о вовлеченности нашего государства в WorldSkillsInternational [7]. Однако, с 2022 года «WorldSkills International приостановила членство WorldSkills Russia в организации, а также участие в чемпионатах, проектах и мероприятиях за пределами страны». Система чемпионатов «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) в настоящий момент проходит на национальном, федеральном и региональном уровнях [7], что актуализирует проблему формирования характеристик самоменеджмента и тайм-менеджмента у будущих профессионалов.

Навыки самоменеджмента (self-management skills) и тайм-менеджмента (time-management skills) в современной динамичной и изменчивой жизненной ситуации являются важными составляющими профессиональной компетентности высокоэффективного специалиста любой сферы. Особую ценность занимают компетенции самоменеджмента и таймменеджмента как soft skills в профессиональной деятельности руководителей и работников в сфере образования, что требует конкретизации содержательного наполнения этих понятий, их технологического аспекта в персональной организации труда этой категории специалистов.

Анализ научных источников по обозначенной проблематике самоменеджмента и тайм-менеджмента свидетельствует, что ее научное осмысление в отечественной управленческой и социологической литературе началось в 90-х гг. XX в. Теоретические аспекты самоменеджмента, условия его возникновения и развития в концепциях Л. Зайверта, М. Вудкока и Д. Фрэнсиса, А. Хроленко, Бербеля и Хайнца Швальбе, адаптивно-развивающей концепции самоменеджмента К.П. Аветисян, Н.А. Калугина А.А. Сакун и др. [11]. Современные подходы к технологиям самоменеджмента в деятельности педагогов раскрыты в научных достижениях З.В. Медведевой, С.Д. Якушевой [8, 14]. Важность включения тематики самоменеджмента в образовательные программы, учебники, учебные и научно-методические пособия и его содержание раскрыто в диссертационных трудах таких авторов: П.П. Дьячук, Ч.И. Низамовой – для развития самоменеджента студентов; Г.Г. Спиридоновой, Е.И. Рабиной, А.С. Колобанов – для соискателей высшего образования и будущих педагогов; Г.А. Архангельского, А.С. Соколовой – для руководителей организаций и преподавателей высшей школы; А.А. Леваевой – для государственных служащих; А.С. Климовой, И.А. Трофимова для аспирантов, преподавателей высших учебных заведений.

Проблематике самоменеджмента и тайм-менеджмента менеджера в образовании посвящены авторские статьи и спецкурсы «Тайм-менеджмент в профессиональной деятельности учителя» [10], «Самоменеджмент руководителя образовательного учреждения» [12], «Педагогический самоменеджмент будущего учителя: теория и практика [3]. Раскрытию вопросов актуальных умений / навыков (hard skills, soft skills) в управленческой деятельности в профессиональном и карьерном развитии сотрудников посвящена статья И.А. Ивониной, О.Л. Чулановой, Ю.М. Давлетшиной [5].

На основе проведенного нами анализа и обобщения научных и нормативно-правовых источников выяснены сущностные характеристики понятий, которые возьмем за основу (табл. 1):

Таблица 1

Сущностные характеристики понятий «непрерывное профессиональное развитие», «менеджмент», «компетенция», «знания», «навыки», «hard skills», «soft skills»

Название характеристики	Содержание
Непрерывное профессиональное развитие	– «постоянное обновление профессиональных знаний, умений и навыков, заключающееся как в самообразовании, так и прохождении курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки, посещении семинаров и вебинаров деятельности» [1, С. 99];
Менеджмент (англ. to manage)	– «одна из главных функций управления, в которой происходит процесс влияния субъекта управления (руководителя) на объект управления – социальную систему, которая функционирует в рыночных условиях, в результате которого происходит качественное изменение объекта управления, повышается уровень его конкурентоспособности» [6, С. 244];
Компетенция	– «совокупность или универсальная система знаний, умений, навыков, способностей, вошедшая в личностный опыт, которая обеспечивает качество или успех в деятельности при решении тех или иных жизненных проблем или ситуаций» [2, С. 199];
Знание (англ. knowledge)	– осмысливаемая и усваиваемая субъектом информация, которая является основой его сознательной, целенаправленной деятельности. Знания делятся на эмпирические (знания о фактах и восприятиях) и теоретические (концептуальные, методологические);
Профессиональные навыки	– «система профессиональных компетенций и важных личностных качеств «жестко» привязанных к определенной профессии; эффективны для решения типовых задач, характерных для одной сферы деятельности; квалификационное ядро профессии, основа профессионального и высшего образования» [13, С. 61];
Soft skills («мягкие», гибкие, универсальные, ультрапрофессиональные, унифицированные, «сквозные» навыки)	– «набор навыков и личностных характеристик сотрудника, необходимых в любой профессии, обладание которыми приводит к успеху на рабочем месте; позволяют быстро адаптироваться к новым условиям, решать нестандартные задачи, менять сферу деятельности» [9].

Таким образом, исследователи, хоть и по-разному трактуют «skill» в русскоязычной версии (скилз, скиллы, навык, компетенция, автоматизированное умение, важная черта характера и т.п.), но солидарны в одном – навыки самоменеджмента – это важный функционал профессиональной компетентности любого успешного руководителя.

Теория самоменеджмента приобрела свое развитие с середины XX в. основными причинами ее возникновения являются:

– высокая конкуренция, которая требует от специалистов быстрого овладения новыми навыками управления, саморазвития и самосовершенствования для конкурентной борьбы;

– большое количество стрессов от напряженности в работе современного менеджера, стремление быть лучшим нуждаются в развитии умений управлять собой;

– быстрый темп жизни, попытки успеть все и сразу требуют от менеджера развития навыков управления временем;

– большой поток информации и технологических возможностей требует умения правильно устанавливать цели, приоритеты и внедрять их в жизнь.

Термин «самоменеджмент» заимствован из западных научных источников и представляет собой «технику правильного использования времени», который впервые ввел в научный лексикон учений из Германии Лотаром Зайверт.

Сейчас самоменеджмент можно рассматривать как научное направление, умения/навыки в контексте компетентностного подхода в обучении и как учебную дисциплину.

С учетом обобщения научных источников, придерживаемся мнения, что самоменеджмент – это способность/умение /навыки человека по самоуправлению и самоорганизации, управление собственными ресурсами для достижения значимых для него целей.

Эту способность рассматриваем как soft skill в структуре компетентности соискателя образования, специалиста.

Современные исследователи на основе анализа зарубежных и отечественных трудов выделяют несколько направлений самоменеджмента, а именно: тайм-менеджмент, стресс-менеджмент, импрессион-менеджмент (менеджмент произвести впечатление), управление саморазвитием, управление конфликтами, карьерный менеджмент, управление коммуникациями, ресурс-менеджмент (управление личными ценностями).

Тайм-менеджмент определяется учеными как: направление самоменеджмента, совокупность технологий самостоятельной организации сотрудником своей работы для решения значимых для него целей, первоочередное внимание в которой он уделяет вопросам планирования времени; совокупность методик оптимальной организации труда руководителя/работника для эффективного выполнения текущих задач, проектов и календарных событий.

С учетом вышеназванных суждений и исследований ученых по выделению среди «мягких» навыков/умений современного специалиста самоменеджмента и тайм-менеджмента, мы актуализируем вопросы дальнейшего их изучения и внедрения в образовательный процесс учебных заведений.

Итак, рассматривая тайм-менеджмент в контексте самоменеджмента специалиста, мы time-management как soft skills определим следующим образом: способность/умение/навыки специалиста применять технологии (методы, формы, приемы, средства) персональной организации труда работника в сфере образования для качественных изменений объекта в самоменеджменте (самоуправлении), которым является сам человек.

В этой статье внимание уделяем не технологиям самоменеджмента и тайм-менеджмента, а технологиям формирования/усовершенствования «мягких» навыков (умений, способностей) самоменеджмента и тайм-менеджмента в системе магистерского образования.

С 2019 года в Евпаторийском институте социальных наук (филиале) Крымского Федерального университета имени В.И. Вернадского в учебные, рабочие учебные планы магистерской программы «Организационно-методическое сопровождение образовательного процесса», которая ставит своей целью подготовку или переподготовку административных работников (директоров, зам директоров, завучей школ, дошкольных учреждений, руководителей

дополнительного образования детей и взрослых) педагогических работников учебных заведений разных уровней, включены по разнообразным формам (учебные занятия, самостоятельная работа, научно-исследовательская деятельность, контрольные мероприятия) и видам учебных занятий (лекция, лабораторное, практическое, семинарское, индивидуальное занятие, консультация) занятия именно по тематике самоменеджмента и тайм-менеджмента.

В рабочих планах дисциплин: «Маркетинг образовательных услуг», «Образовательный менеджмент и организационное развитие», «Управление воспитательным процессом», «Управление образовательным процессом» также нашли место темы по формированию/усовершенствованию soft skills; hard skills в контексте профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций. Преподавателями Евпаторийского института социальных наук по приглашению управлений образования г. Евпатории и западных районов Республики Крым проведены тренинги, научно-практические студии для руководителей управлений образования, по темам «Самоменеджмент как фактор профессионально-личностного развития менеджера в образовании». Одной из важных форм усовершенствования soft skills, hard skills работающих руководителей сферы образования и магистров считаем научно-исследовательскую деятельность, которая рассматривается как индивидуальная или групповая работа по овладению методологии, методик и методов научного исследования, получения новых теоретических знаний и их практического применения с целью получения нового продукта или результата в профессиональной деятельности. К основным видам научно-исследовательской деятельности в процессе освоения образовательной программы «Организационно-методическое сопровождение образовательного процесса» относятся: изучение теоретических источников; анализ нормативно-правовых актов и статистических данных в сфере профессиональной деятельности; разработка материалов по результатам научно-исследовательской деятельности (учебных пособий, учебно-методических комплексов, методических рекомендаций, видеоматериалов, статей и т.п.); оформление результатов научно-исследовательской деятельности; подготовка выпускной работы. Опыт работы по выбранной в статье тематике показал актуальность вопросов теоретического обоснования и практического внедрения технологий формирования/усовершенствования soft skills, в частности self-management и time-management. Так, например, магистрами были выбраны темы выпускных квалификационных работ по тематике нашего исследования, были также подготовлены научные статьи.

Выводы. На основе анализа научных и нормативных источников нами рассмотрены вопросы самоменеджмента и тайм-менеджмента как soft skills в профессиональной деятельности руководителей и работников в сфере образования, содержательного наполнения этих понятий, их технологического аспекта в персональной организации труда. Следовательно, введение образовательных программ повышения квалификации, подготовки соискателей высшего образования с учетом актуальности «мягких» навыков самоменеджмента (self-management) и тайм-менеджмента (time-management) будет способствовать личностному и профессиональному развитию работников в сфере образования в контексте непрерывного профессионального развития, повышению конкурентоспособности учебных заведений.

Необходимо глубокое понимание их роли и содержания в контексте образования взрослых. Следовательно, в условиях реформирования образования в стране необходимы дальнейшие исследования проблемы определения актуальных навыков специалистов, которые отвечают запросам рынка труда.

Литература:

1. Алексеева, П.М. Концепции непрерывного профессионального развития преподавателя современного вуза / П.М. Алексеева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Том 8. – Вып.1. – С. 99-105

2. Бирюкова, М.В. Понятие «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной практике / М.В. Бирюкова // Экономика и социум. – 2015. – №1-1 (14). – С. 193-205

3. Гамзаева, М.В. Педагогический самоменеджмент будущего учителя: теория и практика. Программа спецкурса / М.В. Гамзаева. – ДГПУ. – Махачкала. 2008. – 18 с.

4. Глузман, Н.А. Компетентностный подход в психолого-педагогическом образовании / Н.А. Глузман, Е.В. Безносюк. – Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2024. – 196 с.

5. Ивонина, А.И. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников / А.И. Ивонина, О.Л. Чуланова, Ю.М. Давлетшина// Вестник евразийской науки. – 2017. – №1 (38). – 18 с.

6. Кожина, В.О. Формирование эффективной системы таймменеджмента в управленческой деятельности / В.О. Кожина и др. // Вестник МФЮА. – 2022. – №3. – С. 242-251

7. Малиновский, Е.С. Конкурсное движение WorldSkills как механизм инновационного развития профессиональной образовательной организации / Е.С. Малиновский // Профессиональное образование и рынок труда. – 2018. – №3. – С. 38-43

8. Медведева, З.В. Диагностика уровня самоменеджмента учителей начальных классов / З.В. Медведева // Вестник Марийского государственного университета. – 2022. – Т. 16. – № 3. – С. 326-338

9. Рыбина, О.В. Сформированность компетенций soft skills как фактор успешности работы в команде / О.В. Рыбина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №78-4. – С. 185-186

10. Савельева, А.Г. Тайм-менеджмент в профессиональной деятельности учителя / А.Г. Савельева // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2020. – №2. – С. 1076-1081

11. Сакун, А.А. Самоменеджмент: учеб. пособие для бак. / А.А. Сакун, К.П. Аветисян, Н.А. Калугина. – Одесса: ОНАС им. А.С. Попова. – 2012. – 144 с.

12. Симонова, А.А. Самоменеджмент руководителя образовательного учреждения / А.А. Симонова // Педагогическое образование в России. – 2011. – №1. – С. 14-19

13. Сорокин, П.С. Профессиональные навыки и их оценка в новых институциональных условиях: дискуссии, проблемы и перспективы / П.С. Сорокин, В.А. Мальцева, П.В. Гасс // JIS. – 2022. – №3. – С. 59-73

14. Якушева, С.Д. Самоменеджмент в деятельности педагога современного образовательного комплекса / С.Д. Якушева // Russian Journal of Education and Psychology. – 2018. – №11. – С. 242-263

УДК 37.013
ассистент кафедры здоровья и реабилитации Горбунова Валерия Романовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена анализу подходов, разработанных в психологии и педагогики, применяемых в процессе обучения студентов, выбравших направление «физическая культура» для передачи им знаний, умений и навыков, с помощью которых можно работать с детьми на уроках в целях укрепления и сохранения их здоровья. Определен перечень компонентов, наличие которых демонстрирует то, что будущий специалист готов осуществлять свою деятельность на профессиональном уровне, оказывая положительное влияние на здоровье детей, его укрепление и сохранение на уроках. Выделены педагогические условия, без которых не представляется возможным получение положительных результатов в контексте достижения такой образовательной цели как формирование готовности студентов к проведению работы, способствующей укреплению и сохранению здоровья воспитанников. Детально изучены подходы, разработанные в психологии и педагогики, которые используются в вузе для того, чтобы передать студентам знания, умения и навыки, необходимые для реализации оздоровительных и профилактических мероприятий на уроках.
Ключевые слова: психолого-педагогические подходы, здоровьесберегающая деятельность, физическая культура, педагогика, здоровьесберегающие технологии.
Annotation. The article is devoted to the analysis of approaches developed in psychology and pedagogy used in the learning process of students who have chosen the direction of "physical culture" to transfer knowledge, skills and abilities with which they can work with children in the classroom in order to strengthen and preserve their health. A list of components has been identified, the presence of which demonstrates that the future specialist is ready to carry out his activities at a professional level, having a positive impact on children's health, its strengthening and preservation in the classroom. The pedagogical conditions are highlighted, without which it is not possible to obtain positive results in the context of achieving such an educational goal as the formation of students' readiness to carry out work that helps to strengthen and preserve the health of pupils. The approaches developed in psychology and pedagogy, which are used at the university in order to transfer to students the knowledge, skills and abilities necessary for the implementation of health and preventive measures in the classroom, have been studied in detail.
Key words: psychological and pedagogical approaches, health-saving activities, physical education, pedagogy, health-saving technologies.

Введение. В современном мире развитие человеческого капитала, в первую очередь, подрастающего поколения, становится одним из приоритетных направлений для государства и общества. Проводится целенаправленная работа, призванная создать условия, позволяющие каждому отдельно взятому человеку реализоваться в личностном, социальном, творческом, профессиональном плане. Это становится возможным только в том случае, если у человека нет проблем со здоровьем. По этой причине много усилий направляется на то, чтобы улучшить здоровье населения, так как от этого зависит качество жизни граждан и их возможности с точки зрения взаимодействия с окружающим миром. Важную роль в этом процесс играет система образования, выступая в качестве института, оказывающего большое влияние на социализацию и становление личности во всех ее аспектах, включая физическое и психическое здоровье. Педагоги, воспитатели, учителя и преподаватели на уроках, лекциях, практических занятиях проводят работу, призванную сформировать у детей представление о собственном здоровье как ценности. Учителя физической культуры не являются исключением. Они, как субъекты образовательного процесса, вносят большой вклад в физическое развитие детей на уроках посредством их вовлеченности в разные виды физической активности [2].

Изложение основного материала статьи. Подготовка к проведению оздоровительных и профилактических мероприятий студентов, обучающихся по направлению «физическая культура» в педагогических вузах, осуществляется в рамках освоения ими дисциплин соответствующего блока, где преподаватели передают учащимся знания, умения и навыки, без которых не представляется возможным оздоровительная деятельность в школе. На лекциях, практических занятиях студенты формируют теоретическую и практическую базу, которую применяют уже в своей профессиональной деятельности на уроках физической культуры в образовательных организациях. Это, в свою очередь, делает возможным проведение оздоровительных и профилактических мероприятий на уроках с учетом возрастных особенностей учащихся [10].

Готовность к проведению на уроках физической культуры оздоровительных и профилактических мероприятий с детьми предполагает наличие у педагогического работа теоретической и практической базы, изученной и усвоенной в период обучения в вузе. Отдельно в этом контексте целесообразно заострить внимание на компонентах, представляющих ценность для «молодых» учителей физической культуры, приступивших к работе в школе. Эти компоненты необходимы для того, чтобы учитель мог самостоятельно организовывать для детей на уроках мероприятия, которые будут помогать не только их физическому развитию, но и укреплению, а также сохранению здоровья. Среди них можно выделить:

- Мотивационно-ценностный компонент. Предполагает формирование студентов отношения к собственному здоровью как ценности, а также потребности в том, чтобы укреплять и сохранять не только на собственном примере, но и по отношению к другим людям, в том числе детям в школе;
- Когнитивный компонент. Система знаний, характеризующихся наличием прямой взаимосвязи со здоровьем, концепцией ЗОЖ, средствах, методах и инструментах, позволяющих обеспечить охрану собственного здоровья и способствующих его укрепления. Сюда же можно отнести представления о том, как посредством применения полученных знаний проводить профилактические и оздоровительные мероприятия на уроках физической культуры;
- Эмоционально-волевой компонент. Центральное место здесь занимает ответственное отношение применительно к своему здоровью и здоровью других людей, потребность в том, чтобы за счет собственных усилий защищать организм от всех потенциальных угроз. Это же относится к стремлению получать новые знания, умения, навыки и накапливать опыт, позволяющий минимизировать риски для собственного здоровья;
- Операционально-процессуальный. Подразумевает под собой возможности практического применения способов, дающих возможность за счет собственных усилий улучшать здоровье, исключать любые риски, способные его ухудшить.

Значение в данном контексте приобретает именно практическая составляющая, речь идет о действиях, направленных на заботу о своем здоровье и здоровье других людей;

- Оценочно-рефлексивный. Сформированное и объективное представление о собственной подготовленности к решению задач, связанных с укреплением и сохранением здоровья посредством применения оптимальных способов, методов, средств и приемов, позволяющих добиться положительных результатов в работе с учащимися [3].

Исходя из этого, становится понятным, что формирование готовности к организации и реализации деятельности по укреплению и сохранению здоровья учащихся в образовательном учреждении требует проведения комплексной работы, предполагающей не только передачу знаний, умений и навыков, а также накопление опыта, формирование личностных и профессиональных качеств.

Результатом освоения дисциплин, входящих в блок «здоровьесберегающая деятельность», является образование целого набора мотивов, установок, накопление опыта, придание психическим процессам и свойствам личности особенностей, позволяющих в рамках повседневной жизни и профессиональной деятельности придерживаться концепции здорового образа жизни.

Чтобы студенты, планирующие работать в образовательных учреждениях в качестве учителя физической культуры, после окончания вуза могли самостоятельно проводить оздоровительные и профилактические занятия на своих уроках, нужно передать им теоретическую и практическую базу, а это возможно только при наличии следующих педагогических условий:

- Формирование среды, способствующие укреплению и сохранению здоровья;
- Вовлеченность в деятельность по охране и укреплению здоровья на теоретическом (получение знаний) и практическом уровне (формирование умений и навыков);
- Проведение научной и социокультурной деятельности, призванной сформировать и расширить представления о здоровье и потребности в его охране и укреплении;
- Наличие учебно-методического обеспечения, сюда входят учебно-методические документы, пособия, рекомендации, методические материалы, методики, средства и приемы, применяемые при организации и реализации деятельности по охране и укреплению здоровья [6].

По мнению Л.В. Левицкой, деятельность учителя физической культуры по охране и укреплению здоровья учащихся на уроках, представляет собой систему мер, ее основной целевой задачей является создание условий, способствующих сохранению здоровья ребенка в рамках образовательного процесса с ориентиром на долгосрочную перспективу.

Среди элементов деятельности по сохранению и охране здоровья учащихся, актуальных для педагогических работников, в том числе учителей физической культуры, можно выделить:

- Обеспечение оптимального и соответствующего возрастным особенностям учащихся двигательного режима. Посредством работы в этом направлении удовлетворяется физиологическая потребность в движении, помимо этого развиваются основные двигательные качества. Также польза для организма заключается в поддержании работоспособности на высоком уровне не только во время учебного процесса, но и в течение дня;
- Включение в образовательный процесс подвижных и спортивных игр. Их применение на уроках физической культуре при грамотном подходе и учете всех нюансов обеспечивает двигательный режим, также у учащихся развиваются основные двигательные качества, поддерживаются высокие показатели работоспособности;
- Проведение уроков физической культуры на свежем воздухе в теплое время года. Такой формат занятий оказывает положительное влияние на активизацию биологических процессов. У учащихся повышается работоспособность организма, они проявляют больше активности на протяжении всего урока на свежем воздухе;
- Дыхательная гимнастика. Включает в себя комплекс упражнений, оказывающих положительное влияние на сохранение осанки, также сводится к минимуму вероятность возникновения плоскостопия, что в совокупности способствует укреплению скелета, мышц, костей;
- Организация и проведение гигиенических мероприятий. На уроках физической культуры обязательным является соблюдение гигиенического режима, учитель посредством использования полученных знаний, умений, навыков и опыта может вносить изменения в гигиенический режим учащихся. Это, в свою очередь, помогает защитить организм от попадания вирусов и вредоносных микроорганизмов, укрепляет здоровье [7].

Много внимания на уроках физкультуры в рамках деятельности по сохранению и укреплению здоровья учащихся уделяется не только физическому, но и психическому здоровья, как неотъемлемому компоненту такого комплексного явления как здоровье. Для этого формируется положительная психоэмоциональная атмосфера в учебном коллективе, призванная исключить вероятность возникновения конфликтов и создать условия для продуктивного взаимодействия между детьми.

Деятельность по сохранению и укреплению здоровья, осуществляемая учителем физической культуры на уроках направлен на то, чтобы сформировать у учащихся знания, умения и навыки, позволяющие самостоятельно заботиться о своем здоровьем, относиться и воспринимать его как ценность [4].

В ходе освоения студентами цикла дисциплин, связанных со здоровьесберегающей деятельностью, применяются разные подходы из таких научных сфер как психология и педагогика. Каждый из них характеризуется наличием своих особенностей. К этим подходам можно отнести:

- Системный подход.

Основоположником данного подхода в образовании является Я.А. Коменский. Сейчас подход успешно применяется в образовании для обучения и воспитания подрастающего поколения. Суть подхода сводится к тому, что процесс подготовки учащихся, в данном случае речь идет о будущих учителях физической культуры, позиционируется как система, которая состоит из множества элементов. Эти элементы в своей совокупности и делают возможным достижение поставленных образовательных целей. К ним можно отнести цели, задачи, содержательную часть процесса подготовка, используемые преподавателями формы, метода и средства, призванные сформировать у студентов теоретическую и практическую базу для организации и проведения оздоровительных, профилактических мероприятий на уроках.

- Аксиологический подход.

Термин «аксиология» был введен в научный оборот в начале 20 столетия П. Лапи. На основе его работ был разработан новый подход, нашедший свое применение в образовании. Центральном место в этом подходе занимает работа с ценностными ориентирами личности учащихся, что позволяет сформировать у них представление о необходимости и целесообразности укрепления и сохранения здоровья как одной из важнейших ценностей в жизни современного человека. В контексте рассматриваемого подхода с точки зрения своей значимости в системе ценностей личности здоровье выдвигается на первый план, что, в свою очередь, обуславливает потребность и необходимость в его сохранении и укреплении посредством формирования навыков, накопления опыта и получения знаний [9].

- Личностно-ориентированный подход.

Основы этого подхода нашли свое отражение в работах К.Д. Ушинского, продвигающего мнение о том, что для успешного обучения и воспитания личности, необходимо изучить ее, чтобы разработать план, соответствующий возможностям, особенностям каждого отдельного взятого субъекта образовательного процесса. Формирование готовности будущих учителей физической культуры к организации и реализации деятельности по охране и укреплению здоровья подрастающего поколения осуществляется с использованием активных и интерактивных методов обучения. В качестве примера можно рассмотреть дискуссию, моделирование гипотетической ситуации, характеризующейся наличием прямой взаимосвязи с процессом укрепления и сохранения здоровья учащихся, разные виды игровой деятельности, решение задач и кейсов, возникающих в работе учителей физической культуры.

- Подход, основанный на теории деятельности.

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов считаются основоположниками этого подхода. Его практическая реализация в процесс формирования готовности будущих учителей физической культуры к организации и осуществлению работы по укреплению и сохранению здоровья учащихся предполагает создание условий, делающих возможным успешное закрепление знаний, полученных на уроках, на практике. Приоритетным направлением является становление и развитие практических навыков, позволяющих самостоятельно сохранять и укреплять здоровья, как в рамках учебного процесса, так и повседневной жизни [1].

- Рефлексивный подход.

С.Ю. Степанов в своих трудах раскрыл, научно обосновал и закрепил основы этого подхода. Его суть сводится к организации рефлексивной деятельности, направленной на самоанализ, самооценку собственных потребностей и интересов. Исходя из этого, формируется представление о направленности процесса самосовершенствования в решении вопросов, связанных с охраной и укреплением здоровья, как своего, так и учащихся. Рассматриваемый подход чаще всего выступает в качестве дополнения к общему процессу профессиональной подготовки и предполагает самостоятельную работу студента, оценку деятельности и формирование выводов касательно ее результативности по итогам изучения учебного материала [8].

- Подход, основанный на необходимости формирования компетенций как фундаментальной основы для успешной деятельности в области охраны и укрепления здоровья учащихся.

Центральное место в этом подходе занимает формирование личности будущего учителя физической культуры компетенций, а именно совокупности знаний, навыков, опыта и личностных качеств, применение которых на уроках физической культуры позволяет улучшать физическое и психическое здоровье учащихся. Предполагает передачу знаний, умений и навыков, а также накопление опыта, представляющих ценность в контексте реализации работы по укреплению и сохранению здоровья учащихся [5].

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, можно сформулировать несколько выводов:

- Готовность студентов, выбравших направление «физическая культура» в педагогическом вузе – это процесс, предполагающий освоение учащимися целого перечня дисциплин, изучение теории и практики для дальнейшего проведения оздоровительных и профилактических мероприятий на уроках. Работа в этом направлении подразумевает под собой не только передачу знаний, умений и навыков, но и формирование личностных и профессиональных качеств, определяющих способность «молодого» учителя работать с детьми и оказывать положительное влияние на их здоровье посредством вовлеченности в разные виды физической активности;
- Психолого-педагогический подход – это основа, определяющая содержательную часть образовательного процесса, его направленность и цели, а также инструменты, технологии и средства, используемые для передачи учащимся знаний, умений и навыках в ходе освоения ими дисциплин соответствующего блока в вузе;
- Чтобы сформировать у студентов теоретическую и практическую базу, необходимую для проведения оздоровительных и профилактических мероприятий на уроках физической культуры, применяются разные подходы, например, аксиологический, рефлексивный, личностно-ориентированный и т.д. Благодаря этому достигается поставленная образовательная цель.

Литература:

1. Акимова, Л.А. Сохранение и укрепление здоровья обучающихся в образовательных организациях и деятельности педагога: учебное пособие / Л.А. Акимова. – Оренбург: ОГПУ, 2016. – 276 с.
2. Гараева, Е.А. Здоровьесберегающие технологии в профессионально-педагогическом образовании: учебное пособие / Е.А. Гараева; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 175 с.
3. Давыдова, С.А. Готовность педагога по физической культуре к здоровьесберегающей деятельности / С.А. Давыдова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagoga-po-fizicheskoy-kulture-k-zdoroviesberegayuschey-deyatelnosti?ysclid=m8zr49jxft797092653
4. Здоровьесберегающие технологии в дошкольных образовательных учреждениях: Учебное пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. – 124 с.
5. Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании [Электронный ресурс]: учебное пособие Эл. изд. Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 190 с.). Илькевич Т. Г., Илькевич К. Б. – 2023. – Режим доступа: http://scipro.ru/conf/healthsaving_technologies23.pdf. – ISBN 978-5-907607-36-1
6. Зимина, И.С. Формирование готовности будущего педагога к организации здоровьесберегающей образовательной среды И. С. Зимина // Вестник Марийского государственного университета. – 2019. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-buduschego-pedagoga-k-organizatsii-zdoroviesberegayuschey-obrazovatelnoy-sredy?ysclid=m8zr7bxul0144545606
7. Ляпина, О.В. Организационно-педагогические условия формирования готовности учителей начальной школы к использованию здоровьесберегающих технологий в учебном процессе / О.В. Ляпина // Молодой ученый. – 2021. – № 13 (355). – С. 269-271. – URL: https://moluch.ru/archive/355/79584/ (дата обращения: 29.03.2025)
8. Романова, С.П. Организационно-педагогическое сопровождение здоровьесберегающей деятельности учителя физической культуры: [монография] / С.П. Романова, О.П. Гонтарь; Сиб. федерал. ун-т, Ин-т физич. культуры, спорта и туризма. – Красноярск: СФУ, 2012. – 144 с.
9. Современные технологии здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности в педагогическом процессе: материалы I Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 24 ноября 2022 г: материалы конференции / под редакцией О.В. Янцер. – Екатеринбург: УрГПУ, 2022. – 475 с.
10. Тихомирова, Л.Ф. Здоровьесберегающая педагогика: учебник для вузов / Л.Ф. Тихомирова, Т.В. Макеева. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 251 с.

УДК 371
доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО Горбунова Наталья Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СУЩНОСТЬ И ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ МЕДИАСРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается сущность и характерные особенности воспитательной медиасреды педагогического вуза как сложного социально-информационного пространства, влияющего на формирование личностных и профессиональных качеств будущих педагогов. Анализируются структурные компоненты медиасреды, её функции в воспитательном процессе, а также актуальные проблемы и перспективы развития с учётом современных цифровых технологий. Особое внимание уделяется взаимодействию субъектов воспитательной медиасреды и роли медиаконтента в формировании ценностных ориентиров студентов. Сделан акцент на необходимости системного и личностно-ориентированного подхода к организации воспитательной деятельности с использованием инновационных медиатехнологий. Материал статьи может быть полезен для педагогов и исследователей в области педагогики и медиакоммуникаций.
Ключевые слова: воспитательная медиасреда, педагогический вуз, медиатехнологии, ценностные ориентиры, воспитательный процесс.
Annotation. The article examines the essence and characteristic features of the educational media environment of a pedagogical university as a complex socio-information space that influences the formation of personal and professional qualities of future teachers. The article analyzes the structural components of the media environment, its functions in the educational process, as well as current problems and development prospects taking into account modern digital technologies. Special attention is paid to the interaction of subjects of the educational media environment and the role of media content in the formation of students' value orientations. The emphasis is placed on the need for a systematic and personality-oriented approach to the organization of educational activities using innovative media technologies. The article's material may be useful for educators and researchers in the field of pedagogy and media communications.
Key words: educational media environment, pedagogical university, media technologies, value orientations, educational process.

Введение. В современном образовательном пространстве педагогических вузов возрастает значение воспитательной деятельности, направленной на всестороннее развитие личности будущего педагога. Одним из ключевых факторов, влияющих на эффективность воспитательного процесса, становится медиасреда – особое информационно-коммуникационное пространство, насыщенное цифровыми ресурсами, технологиями и формами взаимодействия. Воспитательная медиасреда выступает не только как инструмент передачи знаний, но и как пространство формирования ценностных ориентиров, профессиональной идентичности и социально значимых компетенций студентов.

Актуальность исследования воспитательной медиасреды обусловлена быстрым развитием цифровых технологий и их проникновением во все сферы образовательной деятельности. Современные медиа оказывают значительное влияние на восприятие информации, моделирование социального опыта и выстраивание межличностных отношений, что требует переосмысления традиционных подходов к воспитанию в вузах. В условиях трансформации педагогического образования возникает необходимость системного изучения сущности и характерных особенностей медиасреды, а также разработки эффективных методик её использования в воспитательном процессе.

Научная значимость темы определяется тем, что воспитательная медиасреда является комплексным социально-информационным феноменом, объединяющим технологические, культурные и педагогические аспекты. Исследование её сущности и особенностей способствует углублению понимания механизмов воспитательного воздействия в цифровую эпоху и формированию инновационных подходов к организации воспитательной работы в педагогических вузах.

Цель статьи – раскрыть сущность воспитательной медиасреды педагогического вуза и определить её характерные особенности, опираясь на современную отечественную педагогическую теорию и практику. Для достижения этой цели решаются следующие задачи: анализ понятийного аппарата и теоретических подходов к воспитательной медиасреде; выявление структурных компонентов и функций медиасреды в педагогическом вузе; рассмотрение проблем и перспектив развития воспитательной медиасреды.

Изложение основного материала статьи. Воспитательная медиасреда в педагогическом вузе представляет собой сложное социально-информационное пространство, которое оказывает системное воздействие на формирование личности будущего педагога. По мнению В.П. Антонова, воспитательная медиасреда – это интеграция разнообразных медиатехнологий и контента, направленных на поддержку воспитательных целей в образовательной среде [1]. Он подчеркивает, что медиасреда становится не просто фоном, а активным фактором воспитания, способствующим формированию ценностных ориентиров и мотиваций студентов.

Е.Л. Гаврилова выделяет воспитательную медиасреду как важный компонент профессионального становления студентов педагогических вузов, способствующий развитию профессиональной идентичности. По её мнению, медиасреда выполняет функцию не только информационного обеспечения, но и культурно-смыслового контекста, в котором формируются профессиональные установки и поведенческие модели будущих педагогов [2]. Такая позиция подчеркивает роль медиасреды как пространства социализации и самоопределения студентов.

В своих исследованиях Н.В. Журавлева акцентирует внимание на ценностных аспектах воспитания в цифровой медиасреде высшей школы. Она отмечает, что медиасреда воздействует на формирование морально-нравственных ориентиров студентов через специально организованный медиаконтент, который способствует развитию критического мышления и личностной ответственности [3]. Журавлева считает, что воспитательная функция медиасреды особенно важна в условиях цифровой трансформации образовательного процесса.

А.В. Козлов рассматривает структуру воспитательной медиасреды, выделяя основные компоненты: информационные ресурсы, коммуникационные платформы и социокультурные практики. По его мнению, именно комплексное взаимодействие этих элементов обеспечивает целостное воспитательное воздействие на студентов [4]. Он подчеркивает необходимость активного участия преподавателей и студентов в формировании медиасреды для повышения её эффективности.

Т.С. Лобанова в своей работе рассматривает воспитательную медиасреду как пространство социокультурного развития студентов. Она говорит, что медиасреда становится средством формирования культурной компетентности, социально

значимых навыков и ценностей, необходимых для профессиональной деятельности педагога [5]. Лобанова выделяет важность создания условий для творческого и критического взаимодействия с медиаконтентом.

И.А. Морозова указывает на роль цифровых медиа в формировании воспитательной среды педагогического университета, отмечая, что медиасреда открывает новые возможности для интерактивного и персонализированного воспитательного процесса. По её мнению, медиатехнологии способствуют не только передаче знаний, но и формированию устойчивых воспитательных установок и социально ответственного поведения у студентов [6].

О.В. Никитина в своих работах подчеркивает значимость интеграции медиаконтента в воспитательный процесс вузов как инструмента формирования ценностных ориентиров и развития эмоционально-волевых качеств студентов. Она выделяет необходимость системного подхода к разработке и использованию медиаресурсов в воспитательной деятельности [7].

Д.Ю. Рогов рассматривает воспитательную медиасреду с точки зрения личностно-ориентированного воспитания студентов, подчеркивая, что медиасреда должна учитывать индивидуальные особенности и потребности студентов, обеспечивая разнообразие форм и методов воспитательного воздействия [8]. Он отмечает, что гибкость и адаптивность медиасреды повышают её эффективность и способствуют формированию гармонично развитой личности.

Таким образом, на основе анализа работ отечественных исследователей можно сделать вывод, что воспитательная медиасреда педагогического вуза – это комплексное социально-информационное пространство, объединяющее медиатехнологии, контент и субъектов воспитательного процесса. Она выполняет важную роль в формировании профессиональной идентичности, ценностных ориентаций и личностных качеств студентов, способствуя их всестороннему развитию. Эффективное функционирование медиасреды требует активного взаимодействия всех участников образовательного процесса и системного подхода к её формированию и развитию.

Воспитательная медиасреда педагогического вуза характеризуется сложной структурой, включающей различные компоненты, которые взаимодействуют между собой, формируя целостное пространство воспитательного воздействия. А.В. Козлов выделяет три основных элемента медиасреды: информационные ресурсы, коммуникационные платформы и социокультурные практики, объединённые общей воспитательной целью [4]. Такой комплексный подход позволяет рассматривать медиасреду как динамичную систему, способную адаптироваться к меняющимся условиям образовательного процесса.

Особое внимание в воспитательной медиасреде уделяется медиаконтенту, который выступает ключевым инструментом формирования мировоззрения и ценностных установок студентов. Е.Л. Гаврилова отмечает, что медиаконтент в педагогическом вузе должен быть не только информативным, но и воспитательным, способным вызывать эмоциональный отклик и стимулировать рефлексию у студентов [2]. Такой контент включает в себя как традиционные учебные материалы, так и современные цифровые ресурсы – видеоматериалы, подкасты, интерактивные платформы, что расширяет возможности воспитательного воздействия.

Взаимодействие субъектов медиасреды – преподавателей, студентов и административного персонала – играет важную роль в обеспечении эффективности воспитательного процесса. По мнению В.П. Антонова, активное участие всех участников образовательного процесса способствует созданию атмосферы доверия и сотрудничества, необходимой для формирования воспитательной среды [1]. Он подчёркивает, что именно через взаимодействие происходит обмен опытом и выработка общих ценностей, что усиливает воспитательный потенциал медиасреды.

Н.В. Журавлева указывает на важность интеграции медиаресурсов в воспитательную деятельность, позволяющей создавать мультимедийные проекты и коллективные формы работы, что способствует развитию критического мышления и навыков командного взаимодействия у студентов [3]. Это формирует условия для активной познавательной деятельности и самореализации студентов в медиапространстве вуза.

Т.С. Лобанова рассматривает воспитательную медиасреду как пространство социокультурного взаимодействия, в котором происходит обмен знаниями, культурными нормами и социальными практиками. Она отмечает, что медиасреда способствует развитию коммуникативных компетенций и формированию социальной ответственности будущих педагогов [5]. Такой подход позволяет рассматривать воспитательную медиасреду не только как техническую, но и как гуманитарно ориентированную систему.

И.А. Морозова выделяет особенности использования цифровых медиа, которые обеспечивают интерактивность воспитательного процесса и возможность оперативного обратного связи между преподавателями и студентами [6]. Она подчёркивает, что именно интерактивность медиасреды позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов и адаптировать воспитательные воздействия в режиме реального времени.

О.В. Никитина в своих исследованиях акцентирует внимание на необходимости системного подхода к разработке медиаконтента с учётом возрастных, профессиональных и психологических характеристик студентов, что повышает эффективность воспитательного воздействия и способствует устойчивому усвоению ценностных ориентиров [7]. Такой подход позволяет создавать контент, который максимально соответствует потребностям целевой аудитории.

Д.Ю. Рогов рассматривает взаимодействие субъектов воспитательной медиасреды через призму личностно-ориентированного подхода. Он отмечает, что педагоги должны гибко использовать медиатехнологии для индивидуализации воспитательной работы и создания мотивационно значимых ситуаций, что способствует более глубокому усвоению воспитательных целей [8]. Такая стратегия обеспечивает персонализацию воспитательного процесса и способствует развитию самостоятельности и ответственности студентов.

Таким образом, воспитательная медиасреда педагогического вуза обладает сложной и многокомпонентной структурой, где медиаконтент, коммуникационные технологии и активное взаимодействие субъектов создают эффективное пространство для реализации воспитательных задач. Учет особенностей медиаконтента и индивидуальных характеристик участников образовательного процесса, а также создание условий для интерактивного взаимодействия являются ключевыми факторами успешного функционирования воспитательной медиасреды.

Воспитательная медиасреда педагогического вуза выполняет ряд важных функций, которые направлены на всестороннее развитие студентов как личности и будущих профессионалов. По мнению В.П. Антонова, одной из главных функций медиасреды является формирование ценностных ориентиров и воспитательных установок, которые лежат в основе профессиональной и социальной идентичности будущих педагогов [1]. Такая функция обусловлена тем, что медиасреда предоставляет доступ к разнообразным источникам информации и культурным кодам, что способствует становлению личностных смыслов.

Е.Л. Гаврилова выделяет функцию создания условий для развития личностных и профессиональных качеств студентов, указывая, что воспитательная медиасреда способствует развитию коммуникативных, аналитических и творческих навыков, необходимых для успешной педагогической деятельности [2]. Она подчеркивает, что медиатехнологии и контент играют роль стимуляторов личностного роста и самоопределения.

Н.В. Журавлева в своих исследованиях отмечает, что использование медиаресурсов способствует формированию критического мышления и нравственной рефлексии у студентов, что является важной воспитательной задачей в условиях цифровой эпохи [3]. По её мнению, воспитательная медиасреда выполняет функцию активизации сознательной позиции студентов, формируя у них ответственное отношение к профессиональной деятельности и социальным ценностям.

А.В. Козлов выделяет функцию организации воспитательной деятельности через медиаресурсы, что позволяет интегрировать воспитательные цели в повседневную образовательную практику. По его словам, медиасреда служит платформой для реализации различных воспитательных мероприятий и проектов, обеспечивая системность и комплексность воспитательного воздействия [4]. Такой подход способствует устойчивому усвоению воспитательных установок.

Т.С. Лобанова указывает на важность функции медиасреды как средства формирования культурной компетентности студентов. Она считает, что медиасреда способствует развитию у будущих педагогов способности к межкультурному взаимодействию и пониманию социально-культурных контекстов, что является неотъемлемой частью их профессиональной подготовки [5]. Такая функция расширяет воспитательный потенциал образовательной среды.

И.А. Морозова отмечает, что воспитательная медиасреда выполняет функцию создания условий для интерактивного и персонализированного воспитательного процесса. Использование цифровых медиа позволяет оперативно адаптировать воспитательные воздействия к индивидуальным особенностям студентов, что повышает их мотивацию и вовлечённость в процесс воспитания [6].

О.В. Никитина выделяет функцию системного использования медиаконтента, который направлен на укрепление ценностных ориентиров и эмоционально-волевого развития студентов. По её мнению, медиасреда способствует формированию у студентов устойчивых жизненных установок и готовности к профессиональной деятельности в условиях современных вызовов [7]. Такой подход обеспечивает комплексность воспитательной работы.

Д.Ю. Рогов рассматривает воспитательную медиасреду как инструмент личностно-ориентированного воспитания, выполняющий функцию поддержки индивидуальных образовательных траекторий. Он подчёркивает, что гибкость медиасреды позволяет создавать мотивационно значимые ситуации и поддерживать высокий уровень внутренней мотивации студентов [8]. Это способствует развитию самостоятельности, ответственности и инициативности.

Таким образом, воспитательная медиасреда педагогического вуза выполняет комплекс функций, направленных на формирование ценностных ориентиров, развитие личностных и профессиональных качеств студентов, а также организацию системной и персонализированной воспитательной деятельности. Интеграция медиаресурсов и технологий способствует созданию условий для активного участия студентов в воспитательном процессе и формированию их сознательной жизненной позиции.

Воспитательная медиасреда педагогического вуза, несмотря на свою значимость и потенциал, сталкивается с рядом проблем и вызовов, которые затрудняют её эффективное функционирование. В.П. Антонов указывает на технические и организационные трудности, связанные с недостаточным уровнем оснащения образовательных учреждений современными медиатехнологиями, а также с ограниченной подготовкой педагогов к работе в цифровой медиасреде [1]. Он подчёркивает, что эти проблемы снижают качество воспитательного воздействия и требуют системного решения.

Е.Л. Гаврилова обращает внимание на проблему информационной перегрузки студентов, которая возникает из-за избыточного и не всегда качественного медиаконтента в воспитательной медиасреде. По её мнению, без чёткого отбора и систематизации материалов воспитательный процесс может потерять эффективность и вызвать у студентов чувство усталости и снижения мотивации [2]. Это требует разработки методик фильтрации и адаптации медиаконтента.

В.П. Антонов и Н.В. Журавлева в своих работах выделяют проблему недостаточной интеграции медиасреды в общую воспитательную стратегию вузов. Они отмечают, что часто медиатехнологии используются фрагментарно, что снижает их воспитательный потенциал и мешает созданию целостной воспитательной среды [1; 3]. Это говорит о необходимости системного подхода и координации действий всех участников образовательного процесса.

Современные тенденции в развитии воспитательной медиасреды включают внедрение интерактивных и персонализированных технологий, которые обеспечивают гибкость воспитательного процесса. И.А. Морозова выделяет важность использования искусственного интеллекта и аналитических инструментов для адаптации медиаконтента под индивидуальные особенности студентов, что способствует повышению мотивации и эффективности воспитания [6]. Такие инновационные подходы открывают новые перспективы развития медиасреды.

О.В. Никитина рассматривает перспективы создания мультимедийных и проектных платформ, которые позволяют организовывать коллективную воспитательную деятельность и развивать критическое мышление студентов [7]. Она подчёркивает, что эти технологии способствуют формированию у студентов навыков сотрудничества и ответственности, что актуально для профессионального роста.

Д.Ю. Рогов акцентирует внимание на необходимости интеграции личностно-ориентированных методов воспитания в медиасреду, что обеспечит более глубокое включение студентов в воспитательный процесс и позволит учитывать их индивидуальные потребности и интересы [8]. Это требует повышения квалификации педагогов и разработки адаптивных методик работы с медиатехнологиями.

Таким образом, несмотря на значительный потенциал воспитательной медиасреды, её развитие сталкивается с техническими, методологическими и организационными вызовами. Внедрение инновационных технологий, системный подход к формированию медиасреды и персонализация воспитательного процесса являются ключевыми направлениями для повышения её эффективности и создания благоприятных условий для воспитания будущих педагогов.

Выводы. В результате анализа теоретических подходов и исследовательских данных можно сделать следующие выводы. Воспитательная медиасреда педагогического вуза представляет собой многокомпонентное социально-информационное пространство, которое интегрирует медиатехнологии, контент и участников воспитательного процесса, создавая условия для формирования профессиональной идентичности и ценностных ориентиров студентов. Структура медиасреды включает информационные ресурсы, коммуникационные платформы и социокультурные практики, которые в совокупности обеспечивают целостное и системное воспитательное воздействие.

Функции воспитательной медиасреды направлены на развитие личностных и профессиональных качеств студентов, формирование критического мышления, нравственной рефлексии и социальной ответственности, а также поддержку индивидуальных образовательных траекторий через персонализированный подход. Эффективность медиасреды определяется уровнем взаимодействия субъектов образовательного процесса и качеством используемого медиаконтента.

Вместе с тем, воспитательная медиасреда сталкивается с рядом проблем, таких как недостаточная техническая оснащённость, информационная перегрузка, фрагментарность использования медиатехнологий и недостаток системности в их интеграции. Для повышения эффективности воспитательного воздействия необходимы инновационные подходы, включающие применение интерактивных и адаптивных технологий, развитие мультимедийных платформ и личностно-ориентированных методов воспитания.

Таким образом, создание и развитие воспитательной медиасреды педагогического вуза требует системного и комплексного подхода, который обеспечит интеграцию современных медиатехнологий с воспитательными целями, учет индивидуальных особенностей студентов и активное участие всех участников образовательного процесса. Это позволит формировать гармонично развитую личность будущего педагога, готовую к профессиональной деятельности в условиях современного социокультурного пространства.

Литература:

1. Антонов, В.П. Воспитательная функция медиатехнологий в высшей школе / В.П. Антонов // Педагогические технологии. – 2020. – № 3. – С. 45-51
2. Гаврилова, Е.Л. Медиасреда как фактор формирования профессиональной идентичности студентов педагогических вузов / Е.Л. Гаврилова // Вестник педагогики. – 2019. – № 8. – С. 103-110
3. Журавлева, Н.В. Ценностные аспекты воспитания в цифровой медиасреде высшей школы / Н.В. Журавлева // Современная педагогика. – 2021. – № 4. – С. 59-65
4. Козлов, А.В. Особенности использования медиаресурсов в воспитательном процессе студентов / А.В. Козлов // Научные исследования в образовании. – 2018. – № 7. – С. 78-84
5. Лобанова, Т.С. Воспитательная медиасреда как пространство социокультурного развития студентов / Т.С. Лобанова // Вопросы воспитания и обучения. – 2022. – № 2. – С. 34-40
6. Морозова, И.А. Роль цифровых медиа в формировании воспитательной среды педагогического университета / И.А. Морозова // Вестник инновационной педагогики. – 2023. – № 1. – С. 18-24
7. Никитина, О.В. Интеграция медиаконтента в воспитательный процесс вузов / О.В. Никитина // Педагогическая наука и практика. – 2020. – № 5. – С. 90-96
8. Рогов, Д.Ю. Медиасреда и личностно-ориентированное воспитание студентов / Д.Ю. Рогов // Высшее образование и инновации. – 2021. – № 9. – С. 56-62

Педагогика

УДК 37.018.2

кандидат педагогических наук, доцент Горшенина Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
аспирант Адамян Милана Феликсовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ВЗАИМОДЕЙСВТИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема поликультурного воспитания личности в контексте современной социокультурной ситуации. Важным результатом поликультурного воспитания является формирование поликультурной грамотности. Особое значение формирование поликультурной грамотности приобретает в подростковом возрасте. Представлена авторская позиция понятия «поликультурная грамотность подростков». Цель статьи заключается в выявлении возможностей взаимодействия семьи и школы в формировании поликультурной грамотности подростков. Определено, что в современных условиях данное взаимодействие осложнено трансформацией семейных ценностей. В качестве эффективного инструмента взаимодействия школы и семьи обозначены воспитательные практики, способствующие эффективному формированию поликультурной грамотности подростков. Представлена авторская классификация воспитательных практик взаимодействия семьи и школы по формированию поликультурной грамотности. Описан опыт реализации воспитательной практики «Фестиваль национальностей «Единство непохожих», нацеленный на формирование поликультурной грамотности подростков во взаимодействии школы и семьи.

Ключевые слова: воспитательные практики, поликультурное воспитание, поликультурная грамотность, подростки, образовательная организация, семья.

Annotation. The article examines the problem of multicultural education of a personality in the context of the modern socio-cultural situation. An important result of multicultural education is the formation of multicultural literacy. The formation of multicultural literacy acquires particular importance in adolescence. The author's position on the concept of multicultural literacy of adolescents is presented. The purpose of the article is to identify the possibilities of family and school interaction in the formation of multicultural literacy among adolescents. It is determined that in modern conditions this interaction is complicated by the transformation of family values. Educational practices that contribute to the effective formation of multicultural literacy among adolescents are identified as an effective tool for school-family interaction. The author's classification of educational practices of family and school interaction on the formation of multicultural literacy is presented. The experience of implementing the educational practice "The Festival of Nationalities "Unity of the dissimilar", aimed at the formation of multicultural literacy of adolescents in the interaction of school and family, is described.

Key words: educational practices, multicultural education, multicultural literacy, adolescents, educational organization, family.

Статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию ЧГПУ и МГПУ по теме: «Формирование готовности будущих педагогов к реализации воспитательных практик»

Введение. Важным направлением воспитания в современной социокультурной ситуации, характеризующейся активным взаимодействием представителей различных стран, народов и культур, высоким уровнем конфликтогенности на национальной почве, выступает формирование личности, способной к жизнедеятельности в поликультурном социуме. Поликультурное воспитание при этом должно основываться на культурных и воспитательных традициях народов, традиционных духовно-нравственных ценностях [5].

В этих условиях обращение к формированию поликультурной грамотности подростков выступает как социальный заказ общества, обеспечивающий осознание российской гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе, готовность к адаптации и межкультурной коммуникации в поликультурном обществе, формировании цивилизованного поведения в процессе взаимодействия с представителями различных культур [3]. Именно в подростковом возрасте обучающиеся в большей степени подвержены деструктивному идеологическому воздействию.

Анализ научной литературы (А.В. Бондаренко, И.А. Колесникова, Е.М. Солтовец, О.П. Чигишева, П.А. Якимов и др.) позволяет трактовать поликультурную грамотность подростков как вид функциональной грамотности [6; 7; 8]. Поликультурная грамотность подростков рассматривается нами как интегративное личностное образование, включающее поликультурную осведомленность, готовность понимать и принимать ценности и смыслы поликультурного социума, обеспечивающие освоение социального опыта, способов поведения и деятельности, свойственных данному возрасту, во взаимодействии с представителями различных народов и культур.

Отметим, что поликультурная грамотность является значимым фактором формирования личности современного подростка, особенно в поликультурных регионах с многонациональным и многоконфессиональным составом, а также мегаполисы, где значительную долю населения составляют мигранты. В обозначенных условиях подростки сталкиваются с трудностями во взаимодействии в поликультурной образовательной среде, демонстрируют дефициты ее проявления [1].

Основы поликультурной грамотности личности закладываются в семье и формируются на базе традиционных духовно-нравственных ценностей. Семейные ценности представляют собой необходимые нормы, которые выступают ориентирами, опираясь на них можно оценивать поступки подростка. Наблюдение за трансформацией семейных ценностей приводит к тому, что появляются новые вызовы, связанные с воспитанием детей, изменяется образ семьи и ее воспитательная функция. Очевиден серьезный разрыв между современными ценностями, жизненными установками семьи и тем, что представляет государственная политика в области образования, транслируемая образовательной организацией. Исходя из этого, важное значение приобретает решение проблемы формирования поликультурной грамотности подростков совместными усилиями школы и семьи. Целью статьи является выявление возможностей взаимодействия семьи и школы в формировании поликультурной грамотности подростков.

Изложение основного материала статьи. Взаимодействие семьи и школы является важнейшим средством социализации, психолого-педагогической поддержки личности подростка. Данное взаимодействие должно быть основано на единстве ценностей и предъявляемых требований образовательной организацией и семьей. В рамках взаимодействия семьи и школы организуются мероприятия, нацеленные на развитие и укрепление социального иммунитета подростков, результатом которого становится их конструктивное поведение [4].

Школа создает оптимальные условия формирования поликультурной грамотности подростков посредством:

– образовательной составляющей (включение в содержание образования поликультурного компонента, расширение спектра курсов внеурочной деятельности данной проблематики);

– воспитательной составляющей (вовлечение обучающихся в воспитательные мероприятия и события поликультурной направленности, диагностика ценностных ориентаций обучающихся, создание благоприятного психологического климата для позитивного межкультурного взаимодействия обучающихся – представителей различных национальностей);

– социокультурной составляющей (использование воспитательного потенциала социокультурного окружения, вовлечение семьи в формировании поликультурной грамотности подростков).

В качестве эффективного инструмента взаимодействия школы и семьи по формированию поликультурной грамотности подростков выступают воспитательные практики, определяющие ценностно-смысловой характер взаимодействия участников образовательных отношений, обеспечивающие формирование социокультурного опыта и субъектной позиции обучающихся. Воспитательные практики способствуют освоению и принятию подростками традиционных духовно-нравственных ценностей, формированию качеств поликультурной личности, ее подготовку к активной жизнедеятельности в условиях поликультурного социума [2].

Анализ научной литературы и практического опыта позволил определить следующие воспитательные практики взаимодействия семьи и школы по формированию поликультурной грамотности:

– образовательно-просветительские практики (обмен знаниями в области национальной культуры и традиций, повышение педагогической грамотности родителей в контексте формирования поликультурной грамотности детей). Данные практики представлены следующими форматами: родительские встречи, родительские клубы, форсайт-площадки, семинары-практикумы, лектории, правовые ликбезы, вебинары с привлечением специалистов (психологов, педагогов, юристов) и др.;

– событийные практики (вовлечение родителей в воспитательные мероприятия и события поликультурной направленности в форматах фестивалей, марафонов, конкурсно-игровых программ, интерактивных площадок, нетворкингов, мастер-классов, мастерских, тематических вечеров, арт-проектов, социальных акций и др.);

– консультативно-диалоговые практики (решение проблем в конкретной семье, индивидуальная поддержка и консультирование семьи, например, семьи-мигрантов). Форматы реализации данного вида практик представлены консульт-пунктами, тьюторингом, обменом опытом, информационной поддержкой, дискуссионными площадками, группами взаимопомощи, семейным ресурсным центром и др.;

– культурно-досуговые практики (знакомство с традициями, культурным наследием посредством таких форматов, как экскурсии, поездки, туристические походы, концерты, выставки и др.).

Обозначенные воспитательные практики позволяют организовать совместную деятельность педагогов, родителей, детей в едином пространстве, обеспечивают просоциальное взаимодействие.

Ключевыми принципами эффективной реализации воспитательных практик взаимодействия семьи и школы являются: диалогичность, равноправие, учёт культурного контекста, адаптивность под поликультурный состав семей, гибкость форматов (сочетание онлайн и офлайн), системность и регулярность, связь разных поколений и социальных групп.

Особый интерес представляю событийные воспитательные практики, нацеленные на формирование поликультурной грамотности подростков. К ним можно отнести: фестиваль национальных культур, в рамках которого подростки и родители создают тематические площадки, представляющие разные культуры (национальные костюмы, дегустация блюд, выставка предметов быта, мастер-классы по танцам и песням); кулинарный мастер-класс «Кухня народов России» (родители готовят с подростками традиционные блюда, рассказывая об их истории и обычаях); танцевально-музыкальный марафон (серия мастер-классов по народным танцам и песням (например, индийские, африканские, латиноамериканские ритмы) с финальным выступлением для школы); этнокостюмированный карнавал (парад в традиционных костюмах разных народов с элементами театрализованных представлений, родители вовлечены в подготовку костюмов и аксессуаров); «Народные сказки у костра» (родители и дети делятся народными легендами, мифами или историями из своей культуры); проект «Диалог поколений» (подростки берут интервью у старших членов семьи о традициях их народа, оформляя результаты в виде презентаций, фильмов или альбомов); арт-лаборатория «Мосты культур» (совместное создание арт-объектов (мурал, коллажи, инсталляции), отражающих многообразие мира); онлайн-встречи с представителями из других стран (виртуальные экскурсии, дискуссии или совместные проекты с партнёрами); ярмарка ремёсел (мастер-классы по народным промыслам (роспись, гончарное дело, вышивка) с участием родителей-мастеров); квест «Вокруг света за один день» (командная игра, связанная с культурой разных стран); ЭтноОлимпиада (интеллектуальное соревнование на знание традиций, географии и искусства народов), проект «Глобальная кухня» (создание школьной кулинарной книги с рецептами от семей, включая

истории их происхождения); фешмоб «Голос мира» (коллективное исполнение песен на разных языках или фольклорных композиций с привлечением родителей).

Представим опыт работы ГБОУ Школа № 1257 г. Москва по реализации воспитательных практик взаимодействия с семьей при формировании поликультурной грамотности подростков. Интерес представляет воспитательная практика фестиваль национальностей «Единство непохожих». Это комплексная воспитательная практика интегрирующая информационный блок (ознакомление с культурами различных народов), событийность, вовлечение в совместную деятельность, культурно-досуговые инициативы.

Данный фестиваль имеет следующие целевые ориентиры: формирования поликультурной грамотности обучающихся; воспитание доброжелательного отношения друг к другу; воспитание уважения к историко-культурному наследию народов, представители которых обучаются в данной образовательной организации; воспитание уважения к традициям разных национальностей. Фестиваль позволяет познакомить подростков с культурой и традициями разных народов; развивать познавательный интерес; формировать чувство коллективизма.

На подготовительном этапе проведения фестиваля каждый класс получает определенный объект исследования, которым выступает национальная культура какого-либо народа. На классных часах руководители классов проводят воспитательную работу, направленную на погружение в объект исследования через проведение встреч с представителями национальной культуры, обсуждение литературных, научных источников, документальных фильмов. На данном этапе в работу вовлекаются родители обучающихся, при этом каждая семья может отвечать за определенное направление: создание афиши, подготовка и украшение зала; организация выставки работ; участие в подготовке реквизита, национальных костюмов, кулинарных мастер-классов и т.д.

Продуктом работы класса является создание газеты, выставки и проведение презентации своего исследования определенной национальной культуры.

Данная работа требует глубокого погружения в проблему, позволяет консолидировать всех участников образовательных отношений. В процессе участия в фестивале национальностей «Единство непохожих» происходит обогащение знаний о культуре разных народов, формирование традиционных духовно-нравственных ценностей, трансформация семейных ценностей. Активное взаимодействие актуализирует совместный досуг семьи, который обладает огромными воспитательными возможностями, что важно в современных условиях для обогащения внутрисемейного общения. Образовательная организация становится посредником и создателем необходимых условий, при которых родители и дети вовлекаются в совместную деятельность.

Выводы. Реализация воспитательных практик взаимодействия семьи и школы в формировании поликультурной грамотности подростков способствует обогащению культурного опыта родителей и детей, позволяет формировать мировоззрение, актуализирует в системе семейных ценностей уважение, толерантность, понимание и принятие многообразия культур. Воспитательные практики обеспечивают укрепление семейных связей. Подростки, обладая поликультурной грамотностью, становятся более уверенными в себе и открытыми к новым идеям, что позволяет изменить динамику взаимодействия с родителями и другими членами семьи.

Литература:

1. Аркадий, Р.М. Проблема коммуникативной компетентности у подростков в поликультурной среде / Р.М. Аркадий // Общество. – 2024. – № 4-3 (35). – С. 98-102
2. Базаева, Ф.У. Формирование модели нравственных отношений подростков в полиэтничной среде школы / Ф.У. Базаева, А.Р. Мустафаева, М.М. Керимов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 29-32
3. Гаязова, А.А. Поликультурные подходы к обучению в условиях многополярного мироустройства / А.А. Гаязова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 109-112
4. Генварева, Ю.А. Взаимодействие семьи и школы как фактор самореализации подростка : автореферат дис. ... канд пед. наук / Генварева Юлия Анатольевна; Оренбургский государственный педагогический университет. – Оренбург, 2010. – 23 с.
5. Горшенина, С.Н. Ценностные ориентиры формирования поликультурной личности в условиях полиэтнического образовательного пространства / С.Н. Горшенина // Глобальный научный потенциал. – 2014. – №11(44). – С. 35-37
6. Колесникова, И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия / И.А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 2 (2). – С. 109-122
7. Чигишева, О.П. Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования / О.П. Чигишева, Е.М. Солтовец, А.В. Бондаренко // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 4. – С. 44-47
8. Якимов, П.А. Формирование поликультурной грамотности старшеклассника в контексте гуманитарного образования / П.А. Якимов. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 127 с.

Педагогика

УДК 372.857

кандидат биологических наук, доцент Горячева Ольга Александровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Мишина Ольга Степановна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Коротков Олег Владимирович
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ

Аннотация. В настоящей статье приведен обобщенный анализ организации и проведения интегрированных уроков химии в школе с использованием межпредметных связей. Отмечена значимость межпредметных связей в процессе обучения. Выявлено значение межпредметных связей для формирования целостной картины мира у обучающихся при изучении естественнонаучных дисциплин. Использование междисциплинарных связей позволяет повысить эффективность

усвоения знаний учащимися, способствуют развитию креативности, а также нестандартному решению проблемных вопросов. Педагогам важно активно искать и внедрять межпредметные связи в свою преподавательскую практику. В статье обозначены основные этапы организации и проведения интегрированных урокров с межпредметным содержанием. Приведен пример интегрированного урока «Химический термометр» с подробным описанием хода урока. Также, на основе представленного урока, даны некоторые методические рекомендации к организации и проведению интегрированному уроку. Следует отметить, что максимальная эффективность и высокие результаты обучения достигаются, когда учитель внедряет в образовательный процесс всё многообразие межпредметных связей.

Ключевые слова: межпредметные связи, интегрированный урок, химия, системность знаний.

Annotation. This article presents a generalized analysis of the organization and implementation of integrated chemistry lessons at school using interdisciplinary links. The significance of interdisciplinary links in the learning process is noted. The importance of interdisciplinary links for the formation of a holistic picture of the world in students in the study of natural science disciplines is revealed. The use of interdisciplinary links allows to increase the efficiency of knowledge assimilation by students, promote the development of creativity, as well as non-standard solution of problematic issues. It is important for teachers to actively seek and implement interdisciplinary links in their teaching practice. The article outlines the main stages of organizing and conducting integrated lessons with interdisciplinary content. An example of an integrated lesson “Chemical thermometer” with a detailed description of the lesson. Also, based on the presented lesson, some methodological recommendations for organizing and conducting an integrated lesson are given. It should be noted that the maximum efficiency and high learning results are achieved when the teacher introduces a variety of interdisciplinary links into the educational process.

Key words: interdisciplinary links, integrated lesson, chemistry, system of knowledge.

Введение. В современной школе учащиеся приобретают широкий спектр знаний в различных науках, осваивая необходимые навыки и умения в конкретных областях. Однако, не всегда результатом такого обучения становится формирование полной и всесторонней картины окружающего нас мира. Для того чтобы обучение было максимально результативным, требуется интеграция знаний. Курс химии в школе построен таким образом, что учитель, начиная с самых первых занятий, вынужден применять математические, физические, химические и географические понятия и законы для объяснения природных явлений. Именно поэтому, практически во всех школьных предметах используются связи между ними. Межпредметные связи помогают ученикам лучше усваивать материал и развивать свое мышление. Когда учащиеся видит, как одни и те же законы проявляются в разных областях, он начинает мыслить более гибко и системно [2, 4].

Изложение основного материала статьи. Межпредметные связи – это связи, которые устанавливаются педагогом или учащимися между разными учебными предметами в процессе обучения. Они необходимы для глубокого понимания проблемы и эффективного применения полученных знаний на практике. Межпредметные связи могут использоваться для дополнения или подтверждения знаний, полученных в родственных предметах. Реализация межпредметного подхода возможно с помощью интегрированных уроков [2-4].

Интегрированные уроки – это тип образовательного подхода, при котором тема, проблема или вопрос изучаются с помощью нескольких предметов. Этот метод позволяет систематизировать знания и навыки, что помогает ученикам сформировать целостное понимание окружающего мира. Во время интегрированного урока один предмет может быть обозначен как ведущий, а другие – как вспомогательные, способствующие более глубокому, широкому и точному пониманию материала, изучаемого ведущим предметом. Такие уроки могут проводиться как одним учителем, так и несколькими преподавателями [1].

Для создания интегрированного урока необходимо:

1. Определить цели и задачи урока: определить, какие конкретные знания и навыки ученики должны получить на уроке, а также какие умения и навыки они должны использовать.
2. Выбрать соответствующие предметы для интеграции.
3. Определить тему урока: определите основную тему или проблему, которую вы будете изучать на уроке.
4. Разработать план урока: создайте детальный план урока, который будет включать необходимые активности и материалы для интеграции предметов.
5. Проектирование и подготовка материалов: создайте необходимые материалы и ресурсы для урока, чтобы помочь учащимся понять и применить интегрированные концепции.
6. Организация активностей: определите, какие конкретные активности и задания будут использованы на уроке, чтобы применить интегрированные знания и навыки.
7. Оценка и обратная связь: разработайте методы оценки для оценки уровня понимания и достижения учащимися целей урока. Предоставьте обратную связь учащимся, чтобы помочь им улучшить свои навыки.
8. Рефлексия и анализ: после завершения урока проанализируйте его результаты, определите его успешность и предпринимайте шаги для улучшения будущих интегрированных уроков.
9. Стоит отметить, что создание интегрированного урока может быть сложным процессом, требующим тщательного планирования и подготовки. Поэтому рекомендуется консультироваться с коллегами и использовать имеющиеся учебные пособия или программы, которые могут помочь в проведении таких уроков.

Приведем пример проведения интегрированного урока химии с межпредметным содержанием.

Предметы: Химия, Физика.

Тема урока: Химический термометр.

Цель урока: Изучить принципы работы химического термометра. Понять основные понятия из области химии и физики. Продемонстрировать физические и химические эксперименты.

Ход урока:

Введение (10 минут):

Приветствие и объяснение цели урока.

Обсуждение, что такое термометр и зачем он нужен.

Вводная информация о химическом термометре и его принципе работы.

Химический термометр – это устройство, использующееся для измерения температуры и основанное на принципе химической реакции. Он состоит из специального состава химических веществ, которые реагируют с изменением температуры и меняют свои физические или химические свойства.

Принцип работы химического термометра основан на следующих принципах:

1. Термохромная реакция: некоторые химические вещества изменяют свой цвет при изменении температуры. Это свойство используется в некоторых типах химических термометров, где изменение цвета указывает на изменение температуры.

2. Экзотермическая реакция: некоторые химические реакции выделяют тепло при проведении. Это свойство используется в других типах химических термометров, где количество выделяемого тепла пропорционально изменению температуры.

3. Изменение плотности: некоторые химические вещества меняют свою плотность при изменении температуры. Это свойство используется в некоторых типах химических термометров, где изменение плотности вещества позволяет определить изменение температуры.

В зависимости от типа химического термометра и используемых химических веществ, точность и диапазон измерения могут варьироваться. Однако, химические термометры обычно не так точны и стабильны, как электронные термометры, и часто используются в лабораторных условиях или в специальных ситуациях, где электронная система неэффективна или невозможна.

Теоретическая часть (10 минут):

Обсуждение темы "Химические реакции" и ее основных понятий.

Разъяснение, что происходит при химической реакции.

Химическая реакция – это процесс, при котором происходит превращение одних химических веществ (реагентов) в другие (продукты). В процессе химической реакции происходит перестройка атомов и связей между ними, что приводит к изменению структуры и свойств вещества.

Химические реакции основаны на законе сохранения массы, согласно которому масса реагентов равна массе получаемых продуктов. Это означает, что ни атомы, ни масса не могут исчезнуть или появиться при химической реакции.

Химические реакции могут происходить под воздействием различных факторов, таких как тепло, свет, электричество или наличие катализаторов. Эти факторы способствуют активации реакционных частиц, увеличению их энергии и переходу в состояние, которое позволяет изменить связи между атомами.

В ходе химической реакции происходит разрыв и образование химических связей. Реагенты, которые участвуют в реакции, называются исходными веществами, а продукты – конечными. Молекулы реагентов разбиваются на отдельные атомы или группы атомов, которые снова соединяются в новые молекулы продуктов.

Химические реакции могут быть представлены уравнениями, которые описывают количество и типы атомов, содержащихся в реагентах и продуктах. Уравнения химических реакций также учитывают закон сохранения массы, поэтому сумма масс атомов в реагентах должна быть равна сумме масс атомов в продуктах.

Изучение примеров химических реакций и их классификация.

Изучение примеров химических реакций и их классификация является одним из основных аспектов в области химии. Химическая реакция – это процесс, в котором одни вещества превращаются в другие вещества с изменением их химического состава и структуры. Реакции могут происходить под воздействием различных факторов, таких как температура, давление, концентрация и катализаторы.

Химические реакции могут быть классифицированы по различным критериям, например, по типу веществ, участвующих в реакции. Некоторые из основных классов химических реакций включают:

Реакции синтеза (объединения) – процессы, в которых два или более простых вещества реагируют между собой, образуя сложное вещество. Примеры таких реакций: синтез ацетилена (C2H2), синтез аммиака (NH3) и синтез воды (H2O).

Реакции разложения – процессы, в которых сложное вещество распадается на более простые вещества. Примеры разложительных реакций: разложение перекиси водорода (H2O2) и разложение угольной кислоты (H2CO3).

Реакции замещения – процессы, в которых один элемент или группа замещают другой элемент или группу в реагентах. Примеры замещительных реакций: замещение металлов (Cu + 2AgNO3 = Cu(NO3)2 + 2Ag) и замещение водорода в кислоте (Zn + H2SO4 = ZnSO4 + H2).

Реакции окисления-восстановления – процессы, в которых происходит передача электронов между реагентами. Один реагент окисляется (потеря электрона), а другой реагент восстанавливается (приобретение электрона). Примеры окислительно-восстановительных реакций: сжигание веществ (например, сжигание угля) и электролиз воды (H2O).

Реакции кислоты-основания – процессы, в которых кислота реагирует с основанием, образуя соль и воду. Примеры реакций кислоты-основания: реакция соляной кислоты (HCl) с гидроксидом натрия (NaOH) и реакция уксусной кислоты (CH3COOH) с гидроксидом аммония (NH4OH).

Это только несколько примеров классификации химических реакций, и существует множество других типов реакций, включая реакции комплексообразования, полимеризации, гидролиза и др. Изучение этих реакций и их классификации помогает понять основы химических процессов и их применение в различных областях, таких как промышленность, медицина и окружающая среда.

Практическая часть (10 минут):

Демонстрация химического эксперимента с химическим термометром.

Разделение класса на группы и проведение собственного эксперимента с химическими реакциями.

Мониторинг температуры при проведении эксперимента и наблюдение за химическими изменениями.

Обсуждение результатов и выводов.

Связь с физикой (10 минут):

Обсуждение принципа работы термометра и физических основ понижения и повышения температуры.

Работа термометра основан на изменении свойств вещества с изменением его температуры. В основе работы большинства термометров лежит использование расширения или сжатия вещества при изменении температуры.

Одним из распространенных принципов работы термометров является использование жидкости или газа, например ртути или спирта, с высоким коэффициентом теплового расширения. Термометр состоит из тонкой колбы, наполненной этой жидкостью или газом, и тонкой стеклянной трубки, которая соединена с колбой и закреплена вертикально.

При повышении температуры вещество внутри колбы начинает расширяться. Это приводит к возрастанию уровня жидкости или газа в трубке. Изменение уровня позволяет определить изменение температуры.

Существуют также электрические термометры, основанные на изменении электрического сопротивления или электродвижущей силы вещества при изменении его температуры. Например, на основе термопар или термисторов.

Физические основы понижения и повышения температуры связаны с передачей тепла. Тепло может передаваться по трем основным механизмам: кондукцией, конвекцией и излучением.

Кондукция – это передача тепла через твердые или стационарные материалы. Энергия передается от частиц высокой энергии (более теплой) к частицам низкой энергии (менее теплой) путем столкновений частиц.

Конвекция – это передача тепла через поток движущейся жидкости или газа. Под влиянием разности плотности и теплового расширения, горячие частицы становятся менее плотными, поднимаются вверх, а на их место спускаются более холодные частицы, образуя циркуляцию теплоносителя.

Излучение – это передача тепла электромагнитными волнами, которые излучаются телом из-за его температуры. Излучение происходит во всех направлениях и может передавать тепло в пустоте.

Эти физические процессы образуют основу для изменения температуры вещества и, следовательно, для работы термометра.

Изучение законов теплопередачи и их применение в технологии.

Изучение законов теплопередачи играет важную роль в различных областях технологии, таких как:

1. Теплообмен в электронике: Законы теплопередачи применяются для проектирования и оптимизации систем охлаждения электронных устройств, таких как компьютеры, мобильные телефоны и другие устройства. Использование правильной теплопроводности материалов и правильной конструкции радиаторов помогает предотвратить перегрев и улучшить общую производительность устройства.
2. Теплоизоляция в строительстве: Изучение законов теплопередачи позволяет разработать и улучшить материалы и методы теплоизоляции, применяемые в строительстве зданий. Правильная изоляция помогает улучшить энергоэффективность здания, сохраняя тепло в холодное время года и охлаждая помещения в теплое время года.
3. Процессы нагрева и охлаждения в промышленности: В промышленности применяются различные процессы нагрева и охлаждения для производства и обработки различных материалов. Изучение законов теплопередачи позволяет оптимизировать эти процессы, такие как нагрев плавящихся металлов, нагрев пищевых продуктов или охлаждение горячих струй газа.
4. Анализ и симуляция теплопередачи: Применение математического моделирования и компьютерных симуляций помогает предсказать тепловые потоки в различных системах и оптимизировать их дизайн. Например, в автомобилестроении симуляции теплопереноса используются для оптимизации систем охлаждения двигателей.

Таким образом, изучение законов теплопередачи имеет применение в различных областях технологии, что позволяет разрабатывать и улучшать различные технические системы с учетом эффективного теплообмена.

Заключение (5 минут):

Обсуждение полученных результатов и выводов.

Резюмирование пройденного материала.

Заключительный рефлексивный этап: каждый ученик высказывает свое мнение о проведенном уроке и наиболее интересном открытии для себя.

Дополнительные идеи:

Провести экскурсию в химическую лабораторию и показать учащимся на практике процесс измерения температуры с помощью термометров.

Пригласить профессионального химика или физика для проведения дополнительных экспериментов или лекции.

Можно дать некоторые методические рекомендации к интегрированному уроку по химии и физике:

1. Цель урока: сформировать у учащихся целостное представление о взаимосвязи и взаимозависимости между химией и физикой, научить их мыслить системно и аналитически.
2. Предварительная работа: проведите вводное занятие для активации предварительных знаний учащихся по химии и физике.
3. Определение темы: выберите тему, которая будет являться центральной для урока. Например, "Энергия и химические реакции". Объясните учащимся, как эта тема связана и с химией, и с физикой.
4. Организация работы: разделите урок на несколько блоков, каждый из которых будет посвящен определенному аспекту химии и физики. Например, первый блок может быть посвящен рассмотрению химических реакций и их энергетическим аспектам, второй блок - законам сохранения энергии и термодинамическим процессам.
5. Интерактивность: используйте разнообразные методы и приемы работы, чтобы учащиеся активно участвовали в уроке. Например, лабораторные опыты, демонстрации, групповые работы, интерактивные игры и т.д.
6. Взаимодействие: обеспечьте взаимодействие между учащимися, позволяя им обсуждать и анализировать проблемные ситуации и задания. Создайте условия для взаимопомощи и обмена опытом.
7. Рефлексия: закройте урок рефлексией, позволяя учащимся подвести итоги и оценить свои достижения. Задайте вопросы, связанные с основными понятиями и принципами, которые были изучены на уроке.
8. Домашнее задание: дайте учащимся задание для самостоятельной работы дома, связанное с темой урока. Например, составить таблицу с примерами химических реакций, сопровождаемых энергетическими изменениями.
9. Индивидуализация: учтите индивидуальные потребности и особенности учащихся при планировании и проведении урока. Предоставьте разнообразные материалы и задания для разных уровней подготовки.
10. Оценка: разработайте систему оценки, которая будет учитывать как знания и умения учащихся по химии, так и по физике. Включите формы контроля знаний, например, тесты, письменные работы, устные ответы.

Выводы. Таким образом, интегрированные уроки по химии вносят значительный вклад в развитие познавательных способностей учащихся, а также способствуют развитию творческого подхода и интереса к предмету. Включение межпредметных связей в учебную программу может сделать процесс обучения более увлекательным и вдохновляющим для учеников.

Значение межпредметных связей в области химии подчеркивается в последние годы, так как становится все более очевидным, что изучение этой науки может иметь далеко идущие последствия для широкого круга предметов. Например, хорошо известны области применения химии в медицине, инженерии и экологии. Интеграция химии с этими предметами может дать ученикам более широкое понимание того, как принципы химии могут быть применены в реальных сценариях.

Изучение межпредметных связей в химии имеет огромное значение не только для развития этого предмета, но и для развития образования в целом. Создание комплексных планов уроков, включающих эти связи, может помочь сделать процесс обучения более увлекательным и вдохновляющим для учеников, а также дать им более полное представление об окружающем мире.

Литература:

1. Вавилова, Л.Н. Интегрированный урок: особенности, подготовка, проведение Л.Н. Вавилова // Образование. Карьера. Общество. – 2017. – №3 (54). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannyy-urok-osobennosti-podgotovka-provedenie (дата обращения: 05.05.2025)
2. Капустина, Ю.Ф. Реализация межпредметных связей в процессе обучения химии / Ю.Ф. Капустина, О.А. Ляпина, О.В. Начаркина, Д.Р. Симаева // Учебный эксперимент в образовании. – 2022. – № 3(103). – С. 59-69. – URL: https://UEvO-ves-s-oblozhkoy-3_2022-_1_.pdf (дата обращения: 05.05.2025)
3. Пушкарев, И.В. Особенности применения межпредметных связей на уроках биологии / И.В. Пушкарев, О.А. Завальцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 116-120
4. Хасанов, А.А. Межпредметные связи как дидактическое условие повышения эффективности учебного процесса /

А.А. Хасанов, К.З. Маматкаримов // Молодой ученый. – 2016. – № 20 (124). – С. 738-741. – URL: https://moluch.ru/archive/124/33275/ (дата обращения: 05.05.2025)

УДК 378.2

доцент Гурьянчева Екатерина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат архитектуры, доцент Чеберева Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального
образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород);
доцент Яковлева Светлана Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ВИЗУАЛЬНОЙ АЙДЕНТИКИ ДЕТСКОГО РАЗВИВАЮЩЕГО ЦЕНТРА

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы связанные со сложностью проектирования визуальной айдентики универсального пространства, удовлетворяющего потребности и ребенка, и взрослого. Детский развивающий центр должен вызывать доверие, ощущение безопасности и уверенности в качестве обучения. В то же время графический дизайнер обязан учесть интересы ребенка: игровая форма, свобода самовыражения, полет фантазии и пр. Каждая образовательная организация нуждается в визуальной айдентике, в создании имиджа и грамотной коммуникации с целевой аудиторией. Дизайн-проектирование визуальной айдентики центров дополнительного образования для детей включает в себя ряд правил и требований, особого подхода к разработке. Автор отмечает, что одной из целей при разработке айдентики детского развивающего центра является генерация открытой и комфортной среды, которая в свою очередь, помогла бы трансформировать эмоциональные барьеры между сотрудниками центра и детьми с сопровождающими их лицами, в атмосферу творчества и взаимопонимания. В статье обращается внимание на то, что актуальной проблемой остается несоответствие визуальной системы современным тенденциям и ритму жизни. Многие дизайн-системы детских центров используют неактуальные образы, методы и повестку. Это приводит к потере интереса родителей, воспитателей и самих детей к саморазвитию. Соответственно, у потребителей растет спрос на понятные, оригинальные и современные визуальные коммуникации в системе айдентики для детских центров. Грамотный ответ на запросы потребителей выведет визуальную айдентику для детской аудитории на другой уровень.

Ключевые слова: визуальная айдентика, графический дизайн, дизайн-образование, дизайн-проектирование, образование в сфере культуры и искусства, проектная деятельность, высшее профессиональное образование, фирменный стиль.

Annotation. The article discusses the problems associated with the complexity of designing the visual identity of a universal space that meets the needs of both a child and an adult. A children's development center should inspire trust, a sense of security and confidence in the quality of education. At the same time, the graphic designer must take into account the interests of the child: play form, freedom of expression, flight of fancy, etc. Every educational organization needs a visual identity, image creation and competent communication with the target audience. Design-designing the visual identity of additional education centers for children includes a number of rules and requirements, a special approach to development. The author notes that one of the goals in developing the identity of the children's development center is to generate an open and comfortable environment, which in turn would help transform emotional barriers between the center's staff and children with their accompanying persons into an atmosphere of creativity and mutual understanding. The article draws attention to the fact that the discrepancy between the visual system and modern trends and the rhythm of life remains an urgent problem. Many design systems of children's centers use outdated images, methods and an agenda. This leads to a loss of interest among parents, caregivers, and children themselves in self-development. Accordingly, consumers are increasingly in demand for clear, original and modern visual communications in the identity system for children's centers. A competent response to consumer requests will take the visual identity for the children's audience to another level.

Key words: visual identity, graphic design, design education, design engineering, education in the field of culture and art, project activity, higher professional education, corporate identity.

Введение. На сегодняшний день роль дизайна в мировом пространстве невозможно переоценить. Деятельность профессионалов в области дизайна необходима в любой из сфер нашей жизни. Современное дизайн-проектирование включает в себя решение проблем функциональности, эстетики и технологии. От графического дизайна зависит качество и уникальность опыта взаимодействия потребителя с продуктом. С помощью визуальных коммуникаций дизайнер может направлять человека на пути принятия решений и влиять на его выбор [6].

Роль дизайнера при проектировании визуальной айдентики развивающего центра для детей заключается в создании благоприятной среды для развития личности ребёнка. Однако, несмотря на обилие исследований по теме визуальной айдентики для детских развивающих центров, проблема остается актуальной и недостаточно изученной. Многие развивающие центры не отвечают требованиям к проектированию визуальной айдентики учреждений для детей.

Изложение основного материала статьи. Образование является одним из ключевых факторов, влияющих на успешное развитие личности и ее полноценное участие в общественной жизни. Для ребенка образование – это не просто процесс получения знаний, но и процесс социализации, развития коммуникативных навыков и умения взаимодействовать с окружающими.

Учебный процесс способствует развитию творческого потенциала и любознательности ребенка, что является основой для его будущих успехов и достижений. Образование помогает детям понять свою роль в обществе и осознать свою ответственность перед окружающими.

Помимо муниципальных образовательных учреждений дети часто посещают дополнительные занятия, кружки или секции по самым разным направлениям. Детский развивающий центр – это место, где ребенок сможет получить необходимые ему навыки, отражающие современную картину мира, реализовать себя в уникальных видах деятельности и провести время досуга с пользой и интересом.

От результата работы графического дизайнера зависит качество и скорость восприятия ребенком информации. Грамотный подход к созданию визуальной айдентики, подходящей не только для детской аудитории, но и для взрослой, значительно увеличит узнаваемость, заинтересованность и доверие целевой аудитории [1].

Центр дополнительного образования детей – это многопрофильное и многоуровневое учреждение, реализующее программы разных направлений. Подобные многопрофильные образовательные организации представляют собой комплекс образовательных пространств, имеющих разный функционал (физкультурный зал, лаборатория, художественный класс и т.п.). В связи с этим работа графического дизайнера заключается в создании единой, целостной визуальной айдентики, объединяющей разные профили подготовки в понятную и четкую систему коммуникаций.

Проблемой в области визуальной айдентики детского развивающего центра занимались такие специалисты в дизайнерской деятельности, как Абызова Е.В., Ромизовский А.Ж., Грашин А.А., Пантелеев Г.Н., Кузнецова А.В., Кречетников К.Г. В своих исследованиях авторы уделяли большое внимание принципам разработки визуальной айдентики образовательных центров для детей. Абызова Е.В. и Грашин А.А. внесли большой вклад в формирование требований, ГОСТов и правил проектирования дизайна для детей, исходя из особенностей восприятия визуальной информации детьми.

Специалисты в области педагогики и детской психологии, Выготский Л.С., Рубинштейн С.Л., Левин В.А., Леонтьев А.Н., исследовали роль игры в процессе познавания ребенком окружающего мира. Научные труды, направленные на изучение особенностей восприятия визуальной информации детьми, сформировали основные принципы и требования к дизайн-проектированию.

Проблема заключается в сложности формирования универсального пространства, удовлетворяющего потребности и ребенка, и взрослого. Детский развивающий центр должен вызывать доверие, ощущение безопасности и уверенности в качестве обучения. В то же время графический дизайнер обязан учесть интересы ребенка: игровая форма, свобода самовыражения, полет фантазии и пр. [2].

Вдобавок, актуальной проблемой остается несоответствие визуальной системы современным тенденциям и ритму жизни. Многие дизайн-системы детских центров используют неактуальные образы, методы и повестку. Это приводит к потере интереса родителей, воспитателей и самих детей к саморазвитию.

Соответственно, у потребителей растет спрос на понятные, оригинальные и современные визуальные коммуникации в системе айдентики для детских центров. Грамотный ответ на запросы потребителей выведет визуальную айдентику для детской аудитории на другой уровень [3].

На сегодняшний день существует большое количество детских развивающих организаций. Среди них – детские развивающие центры дополнительного образования, популярность которых растет с каждым днем. Специфика «центра» заключается в том, что это многопрофильное и многоуровневое учреждение, реализующее программы разных направлений и областей деятельности.

Каждая образовательная организация нуждается в визуальной айдентике, в создании имиджа и грамотной коммуникации с целевой аудиторией. Дизайн-проектирование визуальной айдентики центров дополнительного образования для детей включает в себя ряд правил и требований, особого подхода к разработке [3].

Дизайн-проект визуальной айдентики детского развивающего центра – это результат целостного и системного процесса творческой деятельности, направленного на исследование, формирование и практическую разработку дизайн-проекта визуальной идентификации детского развивающего центра как многопрофильного образовательного учреждения, куда входит графическое решение таких элементов, как полиграфия, навигационная система и фирменная продукция.

Создание визуальной айдентики базируется на таких основополагающих понятиях, как идеология, основные характеристики и стиль общения бренда с аудиторией. На основе этих компонентов графический дизайнер генерирует концепцию, которая должна в последствии визуально и идейно передать основные ценности компании [4].

Для успешного позиционирования образовательного учреждения необходим привлекательный имидж, способный формировать доверие и интерес у потребителей. На основе уникального соответствующего задачам организации позитивного имиджа формируется бренд образовательного учреждения. В научной литературе отмечается, что понятие бренда в маркетинге и понятие бренда образовательного учреждения схожи. В то же время известно, что понятие бренда образовательного учреждения возникло относительно недавно и до сих пор не сформировано единое определение в научных источниках [5].

Авторы Е. Лухменева и А. Агишева утверждают: учреждениям образовательного характера, уже недостаточно иметь только внутренние особенности и клиентскую базу, необходимо приобрести внешние отличительные признаки [4]. Здесь важно заметить, что необходимость визуальных коммуникаций, рассматривается наряду с оригинальными особенностями, то есть идентичностью компании, подчеркивается важность разработанности самого бренда. То есть, организация не может существовать как без грамотно созданных и реализованных внутренних компонентов, так и без внешних идентификаторов. По мнению Л.П. Депсамес, визуальные коммуникации являются главным средством формирования первого впечатления об имидже организации. Внешний образ учреждения – «комплекс названий, символов, знаков, цветов, ритуалов, составляющих особенность учебного заведения» [6].

Визуальный образ, в сочетании с успешным брендингом, обеспечивает организации такие преимущества, как:

- функциональность: выделение основной информации для реципиентов;
- лояльность: создание устойчивых, положительных отношений с потребителем;
- снижение затрат на продвижение;
- обеспечивает относительную защиту от маркетинговых действий конкурентов и кризисов;
- общность корпоративной культуры (культурная сторона): отражает ценности и традиции, которые разделяет и учреждение, и его клиенты.

В начале разработки графического решения для образовательного учреждения, важно определится с его типом так, как для каждого учебного заведения существуют свои особенности проектирования. В контексте данной дипломной работы рассматривается детский развивающий центр как многопрофильная организация дополнительного образования.

Центр – это многоуровневая организация, представляющая собой комплекс взаимосвязанных структур. На территории детского развивающего центра может располагаться несколько зданий или строений, таких как классы, спортивные и танцевальные залы, арт-студии, бассейны, лаборатории и многое другое.

Развитие детей в современном мире происходит заметно быстрее и эффективнее. Открывается огромное количество различных секций, кружков и различных школ с нужным направлением. Но этих центров стало настолько много, что запомнить каждый становится практически невозможно. Для того чтобы выделиться из этой толпы, нужно максимально эффективно разработать идентифицирующий стиль центра. Визуальная айдентика является одним из главных рекламных и маркетинговых инструментов любого современного детского развивающего центра [6].

Учитывая все тонкости работы подобного рода учреждения, специалист в области графического дизайна обязан знать ряд правил и рекомендаций по дизайн-проектированию визуальной айдентики детского развивающего центра, особенности восприятия визуальной информации детьми.

Прежде всего необходимо понять специфику выбранного учреждения, путем сбора и анализа общей информации, а также выявить особенности существующей аудитории – это могут быть не только дети и их родители, но и возможные

партнеры и спонсоры. Поэтому все элементы визуальной айдентики должны быть одинаково понятными и узнаваемыми всеми сегментами целевых групп.

Равным образом, в контексте многопрофильности и масштабности детского развивающего центра, стоит учитывать обширную коммуникационную деятельность, где может использоваться визуальная айдентика. Данные пункты помогут сформировать наиболее подходящий и запоминающийся образ для учреждения [8].

Поэтому, сформированная айдентика детского центра позволит решить ряд задач: приумножить заманчивость детского центра для родителей, обучающихся детей и сотрудников; повысить доверие новых потребителей и упрочнить взаимоотношения с постоянными потребителями; упростить процесс внедрения современных образовательных услуг; улучшить уровень развития управленческой культуры компании; укрепить положительный образ образовательного учреждения.

Культурная сторона, в этом контексте, способствует улучшению внутрикорпоративной дисциплины. Объединение сотрудников, а в контексте образовательного учреждения – педагогов, создает в их сознании определенный образ, который по словам Е.А. Гридневой: ставит перед ними задачу соответствовать этому социальному пространству (фирменному образу) и интегрироваться в него. Поэтому, фирменный стиль служит, также одним из факторов адаптации персонала к новой среде и обеспечивает формирование сплоченного коллектива, который повышает выживаемость фирмы [4].

Следует отметить, что одной из целей при разработке айдентики детского развивающего центра является генерация открытой и комфортной среды, которая в свою очередь, помогла бы трансформировать эмоциональные барьеры между сотрудниками центра и детьми с сопровождающими их лицами, в атмосферу творчества и взаимопонимания [5]. Анализ психолого-педагогической литературы подтверждает, что во многом духовно-нравственное развитие ребенка зависит от предметно-пространственной среды, от ее качественной организации [7].

Визуальная айдентика развивающего центра определяет характер взаимодействия ребенка с объектом познания и окружающей средой. Эффективность обучения детей зависит сразу от нескольких факторов.

1. Подвижность, трансформационность, разнообразие среды являются важными факторами развития ребенка. Среда должна формироваться соответствующими возрасту ребенка средствами с адекватным превышением степени их сложности по отношению к физиологическим возможностям ребенка.
2. Новизна предметного окружения вызывает повышенный познавательный интерес ребенка, является наиболее благоприятным механизмом для усвоения новых знаний, формирования его умственных способностей. Обеспечение связи с природой, единства социальных и природных средств, которые обеспечивают экологическое и культурное воспитание ребенка.
3. Достижение образности предметно-пространственной среды, учет национальных, этнокультурных особенностей, необходимых для духовной, нравственной жизни ребенка, чувства патриотизма.
4. Исключение в предметно-пространственной среде мозаичности, хаоса и безвкусицы ее элементов, которые могут привить ребенку плохой вкус, воспитать в нем неряшливость, нелогичность деятельности.
5. Гармоничное цветовое решение предметно-пространственной среды повышает уровень развития визуальной культуры ребенка.

При организации зоны игровой деятельности в общественных местах важно учитывать возрастной спектр детей, вид деятельности (активные, комбинированные или пассивные игры). Игровое пространство должно привлекать детей, иметь умеренно яркое цветовое решение, а также соответствовать концепции дизайна детского кафе и подчиняться интерьеру [2].

При создании эффективной, комфортабельной обучающей среды необходимо учитывать следующие принципы:

- Использование символов, которые близки и понятны детям. При разработке логотипа могут быть использованы детские образы, образы животных и растений. Решающим фактором при работе с символами будут направление и цели деятельности организации.
- Отсутствие цветов и оттенков, которые могут испугать или вызвать негативные ассоциации у потребителя. Шрифты должны быть чистыми и читаемыми.
- Продуманность с точки зрения эстетики и эргономики. Он должен обладать хорошей пластикой, динамикой, долгое время не устаревать и не выходить из моды.

Ученые выявили, что в 3-5 лет дети отдают предпочтение красному цвету, к 8 годам их больше привлекает желтый цвет, в подростковом возрасте их внимание обращается к более сложным холодным цветам, синему и зеленому. Далее предпочтения меняются в зависимости от периода, однако, установлено, что лидирующие позиции вплоть до 20 летнего возраста все же остаются за красным цветом и красно-оранжевыми оттенками.

Это доказывает и таблица цветовых порогов по Смиту, из которой видно, что до 20-25 лет пороговая цветочувствительность возрастает, а с возрастом она в значительной степени снижается. Можно составить рейтинг цветов, наиболее подходящих для детей. Лидирующие позиции занимают красный, желтый, зеленый и оранжевый цвета, чуть ниже в рейтинге расположились розовый, голубой, белый и пурпурный цвета [9]. С осторожность следует использовать фиолетовый цвет, коричневый и черный. Так же следует отметить, что цветовые предпочтения отличаются у представителей право и левополушарных детей. Представители, обладающие более развитым правым полушарием мозга, симпатизируют ярким, насыщенным и открытым цветам. Левополушарные дети предпочитают сдержанные пастельные тона, нейтральные оттенки. Чтобы убедиться в правильности описанной выше теории касательно цветовых предпочтений, был проведен опрос среди 36 детей в возрасте от 8 до 12 лет.

Выводы. Таким образом, можно сделать следующие выводы: наиболее целесообразной для образовательной среды может стать визуальная айдентика, основу которой составляют легко читаемые плавные формы и отсутствуют острые углы и линии. В основе логотипа или фирменного знака должна лежать простая композиционная схема, так как излишняя детализация будет сложно восприниматься младшими школьниками. Композиция может быть динамичной, но не на столько, чтобы отвлекать ребенка или приводить его в состояние возбуждения. В связи с тем, что у данной возрастной аудитории жизненный опыт находится в стадии формирования, элементы визуальной айдентики должны быть доступны для понимания и в своей контекстной составляющей, не нести сложную историческую и социокультурную нагрузку. Наиболее приемлемым вариантом в плане цветового решения может стать визуальная айдентика, состоящая из базовых пастельных оттенков и ярких цветовых акцентов.

Анализ аналогов и опыта разных специалистов в области дизайн-проектирования визуальной айдентики детского развивающего центра позволил рассмотреть и оценить уровень исследованности данного вопроса. Благодаря проведенному исследованию стало возможным вычленить и сформулировать ряд современных тенденций в дизайн-проектировании визуальной айдентики детского развивающего центра. Те или иные дизайн решения, описанные выше, могут быть рассмотрены как рекомендации по проектированию элементов визуальной айдентики детского развивающего центра.

Литература:
1. Aboimova I.S. Design education: peculiarities of design students' creativity development / I.S. Aboimova // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11, No. 13. – P. 6221-6225
2. Абоимова, И.С. Развитие профессиональных навыков у будущих графических дизайнеров в вузе / И.С. Абоимова, И.Л. Белова, Е.Н. Гурьянчева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-3. – С. 4-6
3. Барташевич, А.А. История дизайна: учеб. пособие / А.А. Барташевич – М.: Феникс, 2004. – 349 с.
4. Випперфюрт, А. Вовлечение в бренд: Как заставить покупателя работать на компанию / А. Випперфюрт. – СПб.: ООО Питер Пресс, 2007. – 383 с.
5. Геращенко, Л. Психология рекламы: учеб. пособие / Л. Геращенко. – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, Ю, 2006. – 298 с.
6. Депсамес, Л.П. Пространство как объект дизайнерской деятельности / Л.П. Депсамес, С.И. Яковлева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2022. – № 2 (60). – С. 124-127
7. Катушенко, О.А. Образовательная симуляция как инструмент проектирования персональной образовательной среды будущих педагогов / О.А. Катушенко, Р.У. Арифулина // Вестник мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1(50) – С. 4.
8. Новая модель уровней высшего образования: принципы проектирования / А.И. Воронин, Ю.И. Ришко, Р.А. Саберов, И.Ф. Фильченкова // Вестник мининского университета. – 2025. – Т.13. – № 1 (50). – С. 3.
9. Розенсон, И.А. Основы теории дизайна: учебник / И.А. Розенсон. – СПб.: Питер, 2008. – 219 с.

Педагогика

УДК 37.034:373.3
кандидат педагогических наук, доцент Давкуш Наталия Валериевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
студентка 4 курса Гренадерова Елена Александровна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИИ С БАСНЯМИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментальной работы по формированию нравственных качеств младших школьников через изучение басен на уроках литературного чтения. Исследование проводилось в начальных классах с применением специально разработанной методики, включающей анализ басен, дискуссии и творческие задания. Результаты показали, что систематическое обращение к басням способствует развитию у детей таких нравственных качеств, как честность, доброта, справедливость и ответственность. Особое внимание уделено роли учителя в организации работы с текстами, направленной на осмысление моральных уроков. В ходе эксперимента использовались методы тестирования, наблюдения и игровых ситуации, т.е. моделирование морального выбора, что позволило выявить динамику нравственного развития учащихся. Установлено, что басни, благодаря аллегоричности и доступности, эффективно воздействуют на эмоциональную сферу детей и стимулируют их к саморефлексии. Авторы подчеркивают важность интеграции нравственного воспитания в процесс литературного образования для формирования ценностных ориентаций младших школьников. Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций для педагогов по использованию басен в воспитательных целях. Полученные данные подтверждают, что данный подход способствует не только развитию читательской компетенции, но и становлению личности ребенка. Статья адресована учителям начальных классов, методистам и исследователям в области педагогики и детской литературы.
Ключевые слова: нравственные качества, младшие школьники, басни, литературное чтение, экспериментальная работа, формирование, уроки в начальной школе, результаты исследования, воспитание, методика обучения.
Annotation. The article presents the results of experimental work on the formation of moral qualities of younger schoolchildren through the study of fables in literary reading lessons. The research was conducted in elementary grades using a specially developed methodology, including the analysis of fables, discussions and creative tasks. The results showed that systematic use of fables contributes to the development of moral qualities in children such as honesty, kindness, justice and responsibility. Special attention is paid to the role of the teacher in organizing work with texts aimed at understanding moral lessons. During the experiment, methods of testing, observation and game situations were used, i.e. modeling of moral choice, which allowed us to identify the dynamics of students' moral development. It has been established that fables, due to their allegorical nature and accessibility, effectively affect the emotional sphere of children and stimulate them to self-reflection. The authors emphasize the importance of integrating moral education into the process of literary education for the formation of value orientations of younger schoolchildren. The practical significance of the research lies in the development of recommendations for teachers on the use of fables for educational purposes. The data obtained confirm that this approach contributes not only to the development of reading competence, but also to the formation of the child's personality. The article is addressed to primary school teachers, methodologists and researchers in the field of pedagogy and children's literature.
Key words: moral qualities, younger schoolchildren, fables, literary reading, experimental work, education, lessons in elementary school, research results, education, teaching methods.

Введение. Формирование нравственных качеств у младших школьников является одной из ключевых задач современного образования в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) [19], в котором особое внимание уделяется духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения. В связи с возрастающим влиянием цифровой среды и изменением ценностных ориентиров в обществе, поиск эффективных педагогических методов развития морально-этических представлений у детей приобретает особую значимость.

Традиционно воспитание в России осуществлялось с учетом формирования нравственных качеств молодых поколений. Однако в современном обществе традиции воспитания у детей нравственных добродетелей начали теряться под влиянием разнообразных факторов. Это связано, прежде всего, с политической, экономической и социальной нестабильностью, вызывающей возникновение пессимистического настроения, девальвацию системы общечеловеческих ценностей и, как следствие, усиление бездуховности, падение общекультурного уровня подрастающего поколения.

Необходимость активизации поиска путей совершенствования процесса нравственного воспитания школьников, налаживания взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса отмечена в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022) «Об образовании в Российской Федерации» [20]; Приказе Министерства образования и науки РФ от 29.12.2014 № 1643 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [13]; Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [7]; Распоряжении Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (на плановый период до 2030 года) [14]; Указе Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [18].

Следовательно, проблемы нравственного воспитания школьников и влияние социальных институтов на этот процесс остаются актуальными темами исследований как отечественных, так и зарубежных ученых и педагогов-практиков. В частности, психологические механизмы и закономерности процесса нравственного воспитания личности описаны в исследованиях Л.И. Божович [3], М.И. Боришевского [4], Т.П. Гавриловой [5], Л.И. Рувинского [15], И.Ф. Субботской [17] и др. Вопросом определения содержания понятия «нравственная воспитанность личности», а также его структурных компонентов занимались А.М. Архангельский [1], О.С. Богданова [2], Л.А. Григорович [6], Б.Т. Лихачёв [8], А.С. Макаренко [10], И.С. Марьенко [11], В.Г. Сенько [16], И.Ф. Харламов [21] и др. Организационные формы и методы нравственного воспитания детей на разных возрастных этапах изучали Б.Т. Лихачёв [8], В.И. Логинова [9], В.Г. Нечаева [12], Г.И. Щукина [22] и др.

Таким образом, актуальность темы обусловлена социальным запросом общества на воспитание нравственно зрелой личности и педагогической необходимостью поиска эффективных методов духовно-нравственного развития школьников. Это делает исследование востребованным в контексте современных образовательных тенденций.

Цель статьи – обобщить и представить результаты экспериментальной работы по формированию нравственных качеств младших школьников через изучение басен на уроках литературного чтения.

Изложение основного материала статьи. Современные трактовки нравственного развития в России сочетают традиционные ценности с элементами современной педагогики, однако наблюдается доминирование государственно-патриотической модели. Отмечается, что важно сохранять баланс между воспитанием лояльности и развитием самостоятельного нравственного сознания. Современная педагогика стремится к интегративному подходу, сочетая разные идеи для формирования целостной нравственной личности.

Можно сказать, что нравственное развитие – это динамический процесс формирования морального сознания, ценностей и поведения человека под влиянием воспитания, среды и самовоспитания, выступающий как одна из сторон развития личности ребенка, и предполагающий усвоение ним моральных норм, развитие способности к нравственной оценке, формирование эмпатии и ответственности по отношению к родителям, окружающим, коллективу, обществу, Родине, труду, своим обязанностям и к самому себе.

Нравственное развитие приводит к закреплению нравственных качеств. То есть, качества – это «кристаллизация» пройденного пути развития. На основании изложенного будем рассматривать «нравственные качества» как устойчивые личностные характеристики, которые складываются в результате нравственного развития и проявляются в поведении и отношении человека. К ним относятся: доброта, честность, справедливость, ответственность, толерантность, великодушие, смелость, принципиальность.

Рассмотрев теоретические аспекты проблемы, перейдем к описанию экспериментальной части исследования. Для оценки сформированности нравственных качеств младших школьников были выделены критерии и показатели к ним, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности нравственных качеств младших школьников

Критерии	Показатели	Диагностические методики
Когнитивный критерий	– знание основных нравственных понятий (добро, зло, справедливость, честность, уважение и др.); – понимание правил поведения в школе, семье, общественных местах; – способность объяснить, почему нужно поступать нравственно;	Тестирование; обсуждение ситуаций.
Эмоционально-ценностный критерий	– эмоциональная отзывчивость (сопереживание, сочувствие); – отрицательное отношение к грубости, жадности, лжи; – стремление к справедливости, доброте, взаимопомощи;	Наблюдение за поведением.
Поведенческий критерий	– соблюдение правил поведения в школе и дома; – готовность помочь сверстникам, младшим, взрослым; – честность в учебной деятельности и повседневной жизни; – умение признавать ошибки и исправлять их.	Игровые ситуации (моделирование морального выбора).

В рамках исследования выделены три уровня, отражающие степень усвоения детьми моральных норм, ценностей и способность применять их в своем поведении.

Низкий (преднравственный) уровень: ребёнок не знает основных нравственных понятий, таких как добро, зло, справедливость, честность, уважение и др., не понимает правил поведения в школе, семье, общественных местах, не способен объяснить, почему нужно поступать нравственно, не осознаёт нравственные нормы или игнорирует их; у ребенка наблюдается низкая эмоциональная отзывчивость, т.е. он не способен сопереживать и не проявляет сочувствие, считает грубое отношение, жадность и ложь приемлемым в обществе, не имеет стремления к справедливости, доброте и взаимопомощи, его поведение ситуативно, зависит от внешнего контроля со стороны взрослых, страха перед наказанием,

или ожидание поощрения; не готов помогать сверстникам, младшим и взрослым, не честен в учебной деятельности и повседневной жизни, не умеет признавать ошибки и исправлять их; эгоцентричен, не умеет учитывать интересы других, может нарушать правила, если уверен в безнаказанности.

Средний (конвенциональный) уровень: ребёнок имеет недостаточные знания основных нравственных понятий, таких как добро, зло, справедливость, честность, уважение и др., понимает правила поведения в школе, семье, общественных местах, но не всегда их применяет, способен объяснить, почему нужно поступать нравственно с помощью взрослого, осознаёт нравственные нормы; у ребенка наблюдается достаточная эмоциональная отзывчивость, т.е. он способен сопереживать и проявляет сочувствие, однако не во всех ситуациях, считает грубое отношение, жадность и ложь неприемлемыми в современном обществе, имеет слабое стремление к справедливости, доброте и взаимопомощи, его поведение зависит от внешнего контроля со стороны взрослых, страха перед наказанием, или ожиданием поощрения; не всегда готов помогать сверстникам, младшим и взрослым, не достаточно честен в учебной деятельности и повседневной жизни, может признавать свои ошибки, однако не всегда готов их исправлять; учитывает интересы других людей, однако может нарушать правила, если уверен в безнаказанности.

Высокий (автономный) уровень: ребёнок знает основные нравственные понятия, такие как добро, зло, справедливость, честность, уважение и др., понимает правила поведения в школе, семье, общественных местах, способен объяснить, почему нужно поступать нравственно, осознаёт нравственные нормы, которые усвоены и стали внутренними убеждениями; у ребенка наблюдается высокая эмоциональная отзывчивость, т.е. он способен сопереживать и проявляет сочувствие, считает грубое отношение, жадность и ложь категорически неприемлемыми в обществе, имеет стремление к справедливости, доброте и взаимопомощи, ребёнок поступает правильно даже без внешнего контроля; проявляет инициативу в оказании помощи сверстникам, младшим и взрослым, всегда честен в учебной деятельности и повседневной жизни, умеет признавать ошибки и исправлять их; учитывает интересы других, осознаёт последствия своих действий и оценивает свои поступки с точки зрения морали, умеет анализировать поведение других людей.

Результаты экспериментального исследования по каждому критерию позволили определить общий уровень сформированности нравственных качеств младших школьников: средний уровень, как в контрольной, так и в экспериментальной группе, показали по 12 учащихся, что составило 46,2% и 42,9% соответственно, 5 (19,2%) учащихся в экспериментальной группе и 8 (28,6%) учащихся в контрольной группе находятся на низком уровне, и лишь 9 (34,6%) учащихся экспериментальной группы и 8 (28,6%) учащихся контрольной группы продемонстрировали высокий уровень.

Как видно из представленных выше результатов, как в экспериментальной, так и в контрольной группе преимущественно преобладает средний и низкий уровни, что свидетельствует о недостаточной систематичности воспитательной работы в данном направлении. Мы выявили, что у младших школьников, принимающих участие в эксперименте, наиболее развитыми качествами является доброжелательность, вежливость, ее внешние проявления, а наименее развитыми являются ответственность, справедливость и готовность помочь без напоминания.

Анализ результатов по оценке каждого критерия, позволил нам сделать вывод о том, что причинами таких низких показателей является недостаточное внимание к нравственному воспитанию в учебном процессе, влияние среды, т.е. семьи, СМИ и интернета, а также отсутствие осознанного понимания моральных норм младшими школьниками.

Полученные данные подтвердили необходимость осуществления целенаправленной работы по формированию нравственных качеств у младших школьников.

В разрезе нашего исследования мы использовали этические беседы на уроках литературного чтения в процессе изучения басен, а также использовали игры и привлекали младших школьников к социально значимой деятельности. Формирование нравственных качеств младших школьников через ознакомление с баснями на уроках литературного чтения – это эффективная методика, сочетающая литературный анализ и воспитательную работу.

Методика работы с басней включает в себя следующие этапы:

1. Подготовительный, на котором осуществлялась актуализация знаний учащихся с помощью бесед о баснях, повторялось, что такое басня, и вспоминалась информация об известных баснописцах – Эзоп, Ж. де Лафонтен, И.А. Крылов, а также таких понятиях, как добро и зло, честность и лживость, трудолюбие и лень.

2. Основной, т.е. непосредственно первичное чтение и анализ басни. Включал в себя выразительное чтение, либо учителем, либо учениками с интонационным выделением ключевых моментов, и беседу по содержанию басен.

3. Творческо-игровой, т.е. закрепление. Учитель на данном этапе проводил инсценировку по содержанию басни, распределив роли и разыгрывав сценки, предлагал учащимся нарисовать иллюстрации к басне с пояснением, написать сочинение и придумать свою концовку или аналогичную историю.

4. Рефлексия. На данном этапе проводилась аналогия с другими литературными жанрами, например, басня сравнивалась со сказкой о животных или с пословицами.

Таким образом, можно сделать вывод, что работая с баснями учителю важно делать акцент на нравственном уроке, а не просто на запоминании сюжета, использовать игровые методы для лучшего понимания аллегории. Такой подход развивает аналитическое мышление, речь и моральное сознание учащихся.

На контрольном этапе экспериментальной работы мы определяли эффективность проведенной педагогической работы на формирующем этапе. С этой целью проводилась повторная диагностика с использованием диагностических методик констатирующего этапа.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что на высоком уровне 9 (34,6%) учащихся экспериментальной группы, также как и на констатирующем этапе. Это те учащиеся, которые демонстрируют устойчивые нравственные качества, осознают моральные нормы, проявляют эмпатию и ответственность. Средний уровень у 14 (53,8%) учащихся экспериментальной группы, что на 7,6% больше, чем на констатирующем этапе, понимающих нравственные нормы, но не всегда следующие им и нуждающиеся в поддержке. И, соответственно, низкий уровень выявлен у 3 (11,5%) учащихся экспериментальной группы, имеющих слабое представление о моральных нормах и не всегда контролирующих свое поведение, что на 7,7% меньше, чем на констатирующем этапе.

Выводы. Таким образом, мы можем сделать вывод, что количество учащихся, которые демонстрируют устойчивые нравственные качества, осознают моральные нормы, проявляют эмпатию и ответственность не изменилось. Это связано с тем, что процесс развития нравственных качеств у младших школьников требует постоянной и системной работы, разовые мероприятия, в нашем случае, использование басен на уроках литературного чтения как средства формирования нравственных качеств, не сразу приведут к устойчивым изменениям в поведении. Кроме того, младшие школьники учатся не через наставления, а через наблюдение за поведением взрослых. Если педагоги и родители не демонстрируют нравственное поведение, слова не будут иметь силы. Однако мы видим, что увеличилось число младших школьников, способных к сопереживанию, у которых улучшились навыки сотрудничества при выполнении групповых заданий, и снизилось количество конфликтов на основе нравственных противоречий. Дети стали чаще проявлять инициативу в оказании помощи сверстникам.

Повторная диагностика подтвердила эффективность проведенной работы, однако для устойчивого формирования нравственных качеств младших школьников необходимо дальнейшее систематическое воздействие на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы учащихся.

Литература:

1. Архангельский, А.М. Психология нравственного воспитания / А.М. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1989. – 200 с.
2. Богданова, О.С. Нравственная воспитанность как основа личностного роста / О.С. Богданова // Начальная школа. – 2018. – № 6. – С. 12-18
3. Божович, Л.И. Нравственное формирование личности школьника в коллективе / Л.И. Божович, Т.Е. Конникова. – М., Просвещение, 2010. – 317 с.
4. Боришевский, М.И. Нравственное развитие личности в подростковом возрасте / М.И. Боришевский // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 45-53
5. Гаврилова, Т.П. О воспитании нравственных чувств / Т.П. Гаврилова. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
6. Григорович, Л.А. Нравственные ориентиры современной молодежи: проблемы и пути решения / Л.А. Григорович // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 56-64
7. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещении, 2009. – 29 с.
8. Лихачёв, Б.Т. Основы духовно-нравственного воспитания в системе образования / Б.Т. Лихачев. – М.: НИИ теории и методов воспитания, 1993. – 176 с.
9. Логинов, В.И. Психолого-педагогические основы нравственного воспитания учащихся / В.И. Логинов. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 160 с.
10. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1981. – 768 с.
11. Марьенко, И.С. Нравственное становление личности школьника / И.С. Марьенко. – М.: Педагогика, 1985. – 104 с.
12. Нечаев, В.Г. Методы нравственного воспитания на уроках литературы / В.Г. Нечаев // Советская педагогика. – 1975. – № 3. – С. 45-52
13. Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 декабря 2014 г. № 1643 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70764704/
14. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (на плановый период до 2030 года). – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/
15. Рувинский, Л.И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников / Л.И. Рувинский. – М.: Педагогика, 1981. – 128 с.
16. Сенько, В.Г. Диагностика нравственной воспитанности личности / В.Г. Сенько // Психология и школа. – 1996. – № 2. – С. 34-42
17. Субботовская, И.Ф. Воспитание толерантности у школьников как элемент нравственного развития / И.Ф. Субботовская // Психолого-педагогический журнал. – 2020. – № 2. – С. 112-117
18. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/
19. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) // утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года №286. – Режим доступа: https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
20. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
21. Харламов, И.Ф. Воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения школьников / И.Ф. Харламов. – Минск: Народная асвета, 1986. – 112 с.
22. Щукин, Г.И. Воспитание нравственных привычек у младших школьников / Г.И. Щукин // Начальная школа. – 1980. – № 3. – С. 12-18

УДК 5.8.1

доктор филологических наук, доцент Джаубаева Фаина Ибрагимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
учитель русского языка и литературы Елдарова Ольга Кичибатыровна
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение муниципального образования средняя общеобразовательная школа №71 имени Константина Симонова (г. Краснодар)

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЯМ НА ТИПОВЫЕ ТЕМЫ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Аннотация. Одной из важных и ответственных работ обучающихся по русскому языку является написание сочинения. Перед языковедами стоит задача – научить учащихся правильно интерпретировать прочитанный текст. Особое внимание необходимо обращать на выражение «своих мыслей», так как каждое сочинение представляет собой самостоятельное рассуждение учащегося на определенную тему. В современной образовательной школе сочинение, как форма устной и письменной работы, способствует формированию не только функциональной грамотности, но и процессу развития языкового мышления. И, конечно же, не следует ослаблять методику обучения сочинениям, а также акцентировать на необходимость систематической самостоятельной работы как самих обучающихся, так и учителей-словесников. Со стороны учителя необходим показ основных методов и приемов работы над сложными темами, которые, например, требуют от учащихся анализа и синтеза, абстрагирования и обобщения. Написание сочинения снова рассматривается как один из продуктивных и целесообразных методов развивающего обучения. В данной статье делается попытка описать некоторые методы и приемы из опыта работы по обучению сочинениям учащихся в общеобразовательной школе. Целью исследования является помощь учителям русского языка и литературы. Создание определенной системы обучению сочинениям, а именно,

применяя общеизвестные педагогические принципы, показать пути постепенного преодоления трудностей в работе учащихся над сочинениями. Надеемся, что применение разнообразных методов и приемов обучения сочинениям, ознакомление с различными типами и видами сочинений, осознанная практика работы над ними помогут добиться большей содержательности и логичности сочинений учащихся.

Ключевые слова: сочинение, методы, приемы, письменная речь, устная речь, учащиеся, художественный текст, план работы, формирование умений и навыков, педагогические принципы, русский язык, развивающее обучение.

Annotation. One of the important and responsible jobs of Russian language learners is writing an essay. Linguists are faced with the task of teaching students how to correctly interpret the text they read. Special attention should be paid to the expression of "your thoughts", since each essay is an independent student's reasoning on a specific topic. In modern educational schools, composition, as a form of oral and written work, contributes not only to the formation of functional literacy, but also to the process of developing linguistic thinking. And, of course, the methodology of teaching essays should not be weakened, as well as the need for systematic independent work by both students and teachers of literature. On the part of the teacher, it is necessary to show the basic methods and techniques of working on complex topics, which, for example, require students to analyze and synthesize, abstract and generalize. Writing an essay is again considered as one of the productive and expedient methods of developing learning. This article attempts to describe some methods and techniques from the experience of teaching essays to students in secondary schools. The purpose of the research is to help teachers of Russian language and literature. The creation of a specific system for teaching essays, namely, by applying well-known pedagogical principles, to show ways to gradually overcome difficulties in students' work on essays. We hope that the use of various methods and techniques of teaching essays, familiarization with various types and types of essays, and conscious practice of working on them will help to achieve greater content and consistency in students' essays.

Key words: composition, methods, techniques, written speech, oral speech, students, artistic text, work plan, formation of skills, pedagogical principles, Russian language, developing learning.

Введение. На современном этапе развития образования, как показывает практика, необходимо обращать больше внимания на методы и приемы развития речи как устной форме, так и письменной. Необходимо проводить методическую работу над разными видами приемов обучения написанию сочинений, а также вести параллельную работу над всеми видами типовых сочинений.

Очень важно формировать и развивать творческие способности учащихся. При этом мы должны понимать, что только комплексная работа может способствовать эффективному обучению навыкам и основной технике написания сочинений.

Обучение сочинениям – длительный и сложный процесс, который нельзя пускать на самотек, что иногда допускают неопытные учителя. С первого дня занятий и до последнего должна проводиться упорная, систематическая работа учителя и самих учащихся над их сочинениями. Большое значение имеют и уроки литературы, и характер домашних заданий, и подбор разнообразных тем, и консультации учителя. Несомненно, что каждое сочинение в известной мере обучает, но необходимо проводить и такие письменные работы, в которых элементы обучения преобладают настолько, что их можно назвать обучающими в полном смысле этого слова в отличие от контрольных работ. Н.П. Морозова называет сочинение «культурой чувств» и это совершенно справедливо: «Культура чувств… В это понятие входит и умение грамотно рассказать о своих мыслях и чувствах. Не только рассказать, но и написать. И какая же это радость, когда на бумаге удается ярко и убедительно выразить то, что занимает ваш ум, что тревожит ваше сердце!» [3, С. 4].

В центре нашего внимания и будут обучающие сочинения, которые можно проводить различными способами. Задачей, которую мы поставили перед собой, является показ некоторых приемов обучения планам и сочинениям учащихся старших классов. При этом мы руководствуемся следующими соображениями: во-первых, обучение сочинениям должно быть планомерным и продолжаться в течение всех лет пребывания учащихся в старших классах средней школы; во-вторых, с каждой новой для класса типовой темой необходимо знакомить учащихся с помощью обучающего сочинения, в-третьих, обучению сочинениям должна предшествовать работа по раскрытию тем и составлению плана, которая имеет очень большое значение, так как непосредственно связана с трактовкой темы и с композицией сочинения.

Изложение основного материала статьи. Согласно требованию дидактики о переходе от известного к неизвестному, от простого к сложному, рекомендуется начинать в 8-м классе с темы о личных впечатлениях учащихся во время летних каникул или в продолжение учебного года. Затем следуют в порядке возрастающей трудности сочинения типа изложения с элементами характеристики, сочинения на проблемные и литературно-публицистические темы, на темы идейного смысла произведений и их художественных особенностей, на темы показа литературного образа двумя писателями и, наконец, свободные темы.

К основным приемам обучения сочинениям мы относим: беседу с классом, пояснения самого учителя, устное сочинение учащихся, ответы на вопросы домашнего задания, составление плана и тезисов. Далее, рассмотрим на примерах выше отмеченные приемы.

Начиная работу над сочинениями, важно, чтобы учитель предварительно провел с учениками *беседу* о сочинениях. На наш взгляд, начать *беседу* необходимо с анализа самого слова «сочинение», затем объяснить, что сочинение – это самостоятельная работа ученика, его рассуждение, которое должно постепенно раскрыть ту тему, которая ему предложена. Излагать свои мысли легче всего в известном порядке, а порядок этот может быть продуман и изображен в виде плана сочинения. Нужно доказать учащимся, что без плана любое сочинение будет беспорядочным, хаотическим.

Мы знаем, что во всех средних образовательных школах принят так называемый трехчастный план. *Пояснение самого учителя* основных требований к написанию типовых сочинениям. «Важно помнить, что план несет информацию о том, как построено ваше сочинение, конкретную информацию о содержании каждой его части. Сочинение должно «просматриваться» через план» [1, С. 27].

Всё сочинение по своему построению должно представлять собою единое целое, в основе его лежат тезисы, то есть основные положения, раскрывающие тему. Главные мысли нужно отделять от второстепенных путем выделения основного материала. Необходимо соблюдать связь между отдельными частями сочинения и обращать внимание на переходные фразы. Следует подтверждать свои мысли ссылками на факты, имеющиеся в тексте, на выдержки из произведения или из критических статей. Необходимо помнить, что все части сочинения должны быть соразмерными: вступление и заключение значительно меньше по объему, чем изложение. Вступление должно включать в себя те вопросы, которых необходимо коснуться перед раскрытием темы. Это может быть характеристика эпохи в целом или указание на ту именно ее черту, которая непосредственно связана с темой.

После приведенной беседы можно переходить к *устным сочинениям учащихся* по личным впечатлениям. Это может быть памятный день его жизни, описание похода, экскурсии, прогулки и т.д. Спрашиваем учащихся, о чем они могут написать во вступлении, в главной части, в заключении, рекомендуем включить в текст сочинения описание местности, пейзажа, диалог для того, чтобы работа была интересная, написана живо, красочно. Два лучших сочинения мы прочтем в классе, укажем на удачные места и в других работах, перечислим на уроке по анализу сочинения и наиболее часто

встречающиеся недостатки, проведем, как всегда, работу над типичными орфографическими, пунктуационными и стилистическими ошибками.

Первые самостоятельные работы учащихся 8-х классов обычно дают возможность учителю ближе познакомиться с классом, с его подготовкой по русскому языку, с интересами ребят. Тему о жизненных впечатлениях или отзыв о посещенном спектакле, экскурсии и тому подобном полезно дать иногда и в середине года. Можно начать с этой темы и курс 9-го класса, присоединив вторую тему о прочитанной летом книге, которая произвела на ученика наиболее сильное впечатление. И в данном случае нужно предупредить учащихся, что сочинение на тему о прочитанной или любимой книге не обязательно начинать с указания автора, названия книги и краткого ее содержания.

Письменные работы типа изложения приходилось проводить и в 9-10-х классах. В 9-м классе – по роману Л.Н. Толстого «Война и мир», в 10-м – по произведению А. Фадеева «Молодая гвардия». Из «Войны и мира» мы брали сцены «Батарея капитана Тушина», «Наташа Ростова в гостях у дядюшки». Учащиеся составляли планы самостоятельно. В 10-м классе очень удачно проходило изложение главы «Освобождение пленных» из романа Фадеева.

На сцену, выбранную для пересказа, обращалось внимание при работе над текстом романа, отмечались приемы художественной изобразительности автора, функция пейзажа, создающего резкий контраст с картиной убийства часовых. В данной работе не требовалось вступления. Роль вступления играл ответ на первый вопрос. Но некоторые десятиклассники, привыкнув писать сочинения со вступлением, ввели его по собственному почину, сказав немного об основной теме романа. Работа была рассчитана на час, а вступление обычно отнимает у учащихся много времени, поэтому оно не было обязательным, выводы же были необходимы. При проведении письменных работ типа изложений с элементами характеристики необходимо прежде всего тщательно подобрать подходящий материал, ценный для изучения произведения в целом и для характеристики персонажей, эмоциональный, интересный и законченный по содержанию. В нем должны явственно проступать элементы характеристики действующих лиц. Работа должна усложняться из класса в класс, подобно тому, как мы видели на приведенных примерах. Восьмиклассники писали сочинение по готовому плану, десятиклассники составляли его самостоятельно и только были предупреждены о выводах. Такого типа работа может быть проведена путем ответов класса на данные учителем вопросы также с кратким вступлением и выводами. От изложения текста с элементами характеристики мы в своей педагогической практике переходим к индивидуальным характеристикам и проводим их во всех старших классах, продолжая работу над ними, начатую еще в средних классах школы. Разумеется, более или менее элементарная характеристика, которая дается на уроках литературного чтения, отличается от литературного образа, изучаемого на уроках литературы в связи с исторической эпохой, в социальном плане, а в ряде случаев и в развитии (динамический образ). Но и при работе над образом одного героя в различных классах должен соблюдаться переход от более простого к более сложному, а также и постепенность в предоставлении учащимся самостоятельности при работе над письменными индивидуальными характеристиками.

Текстоцентрический подход в современной школе является основным фактором влияния на формирование языковой личности. Репрезентация художественного текста – это действенный способ овладения изобразительно-выразительными средствами языка и культурой общения. Т.М. Войтелова отмечает: «Человека, образованного всегда отличает культура речи, т.е. знание языковых норм родного языка, уместное употребление слов, правильность их грамматических форм и конструкций, использование выражений, адекватных разговорной ситуации» [2, С. 8].

Для применения следующего приема обучения сочинениям – *ответы на вопросы домашнего задания,* необходимо немного остановиться на сочинениях на свободные темы. Свободные темы отличаются своим творческим характером, очень важно понять степень начитанности учащихся, работу их фантазии и умение наполнить любую тему конкретным литературным и жизненным содержанием. Свободные темы могут быть очень разнообразными. Нередко они представляют собой цитаты, в которых мысль выражена в художественной форме. Приводим примеры: «Не небесам чужой отчизны – я песни родине слагал!» (Н.А. Некрасов, «Тишина»); «В жизни … всегда есть место подвигам» (М. Горький, «Старуха Изергиль»); «В человеке должно быть все прекрасно…» (А.П. Чехов, «Дядя Ваня»). К свободным с полным правом можно отнести и темы, выражающие личное отношение учащихся к автору или к произведению, например, «За что мы любим Пушкина»; «Сила примера Павла Корчагина»; «Мой любимый поэт»; «По страницам любимой книги»; «Каким литературным героям мне хотелось бы подражать»; «Мое любимое литературное произведение» и другие.

Постараемся также показать, как можно раскрыть в 10-м классе тему «В человеке должно быть все прекрасно…» (А.П. Чехов). Беседу начинаем с напоминания классу высказывания «В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли». Эту чеховскую мечту о будущем выразил один из его любимых героев, доктор Астров в пьесе «Дядя Ваня». После постановки спектакля «Дядя Ваня» М. Горький писал Чехову: «Слушая вашу пьесу, думал я о жизни, принесенной в жертву идолу, о вторжении красоты в нищенскую жизнь людей». Он имел в виду ту напрасную жертву, которую принесли дядя Ваня и Соня, всю жизнь работавшие для благополучия профессора Серебрякова, оказавшегося черствым эгоистом и бездарным ученым. Жена профессора Елена Андреевна – красавица. Влюбленный в нее доктор Астров, продолжая свою мысль о красоте человека, говорит о ней: «Она прекрасна, спора нет, но... ведь она только ест, спит, гуляет, чарует всех нас своей красотой – и больше ничего. У нее нет никаких обязанностей, на нее работают другие. ... А праздная жизнь не может быть чистою». Сам Астров красив, умен, талантлив. Он мог бы быть примером человека, в котором все прекрасно. Он не может мириться с истреблением лесов, с невежеством, эпидемиями, но, чувствуя себя бессильным бороться со всем этим злом, начинает пить, опускается. В нем погибает человек больших возможностей. Вот почему критик В.В. Ермилов пишет, что «лейтмотивом пьесы является гибнущая красота…». Дядя Ваня и Соня всю жизнь трудились, были честными и бескорыстными, но их душевную красоту никто не оценил, их страдания были напрасными. Чехов мечтал о будущей жизни и о будущем человеке, в котором красота физическая и духовная сольются в неразрывном единстве. Советская молодежь чутко отозвалась на призыв А.П. Чехова. Слова Астрова были записаны в записную книжку Зои Космодемьянской, весь образ и жизнь которой были прекрасны в полном смысле этого слова. Вспомним и Олега Кошевого, в котором так удачно сочетались физическая закалка, красивая внешность и трудолюбие с идейностью, с прекрасными душевными качествами: добротой, чуткостью, мужеством и чувством товарищества.

Но не следует ограничиваться только рассуждениями о ложной и подлинной красоте человека, а нужно положить в основу сочинения тот образ, который особенно заинтересовал учащихся. Здесь мы включаем следующий прием – *составление плана и тезисов.* Применить данный прием можно примерно в таком плане: а) какой именно образ выбран вами; б) какими чертами внешности и характера он вас особенно привлекает; в) что вы находите замечательного в жизни и характере данного лица; г) каково ваше общее впечатление от избранного вами образа. В заключение необходимо сделать выводы о значении девиза А.П. Чехова для нашего времени. После беседы советуем классу прочитать пьесу Чехова «Дядя Ваня», познакомиться со статьями В.В. Ермилова о Чехове, вспомнить тех героев «Войны и мира» Л.Н. Толстого, к которым можно применить слова критика о подлинной и ложной красоте. Сравните Наташу Ростову и Элен Безухову, князя Андрея Болконского и Анатоля Курагина. Подберите и сравните соответствующие примеры в произведениях советской литературы и литературы современных писателей. Все это поможет вам написать ценное по содержанию, интересное

сочинение. О необходимости и важности обучения написанию сочинения отмечает О.И. Щербакова: «Обучение навыкам творческой работы при создании сочинения приобретает особую актуальность в связи с введением в 2014 году промежуточной аттестации в форме сочинения» [4, С. 9].

Выводы. Таким образом, перед нами была поставлена задача показать некоторые приемы обучения сочинениям на типовые темы, применяемые на практике. Основными приемами считаем следующие: беседу с классом, пояснение самого учителя, устное сочинение учащихся, ответы учащихся на вопросы домашнего задания, составление плана и тезисов. И, конечно же, как результат всего перечисленного – написание сочинения. Считаем необходимым проводить систематически обучающие сочинения по каждой новой для класса типовой теме, разъяснять учащимся требования, которые к ним предъявляются при работе над той или другой темой, расширять и углублять литературный материал, учить составлять логичный план и правильно раскрывать тему.

Важно учитывать, что при исправлении сочинений на уроках по их анализу указывать как недостатки работы, так и на положительные стороны. Регулярно напоминать учащимся основные требования к сочинениям и добиваться содержательных, самостоятельных и грамотных работ. Желательно увеличить число сочинений по каждому классу. В случае недостатка времени на классное сочинение, можно изредка заменять его ответами на вопросы или ограничиться составлением письменного плана, который должен получить оценку учителя. Можно надеяться, что применение разнообразных приемов при обучении сочинениям, ознакомление учащихся с различными типами сочинений, осознанная практика в работе над ними помогут добиться большей содержательности и логичности сочинений учащихся.

Литература:

1. Алексеева, Т.В. Как научиться писать сочинение на «отлично»: В помощь школьникам и абитуриентам / Т.В. Алексеева. – Санкт Петербург: Паритет, 2000. – 192 с.
2. Войтелева, Т.М. Русский язык и культура речи: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Т.М. Войтелева, Е.С. Антонова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 400 с.
3. Морозова, Н.П. Учимся писать сочинение / Н.П. Морозова. – Москва: Просвещение, 1987. – 128 с.
4. Щербакова, О.И. Виды сочинений по литературе / О.И. Щербакова. – Москва: Просвещение, 2015. – 143 с.

Педагогика

УДК 376.3

магистрант Еремина Дарья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ВОССТАНОВЛЕНИЯ РЕЧИ ПРИ МОТОРОЙ АФАЗИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается эфферентная моторная афазия как форма речевого расстройства. Авторы статьи особое внимание уделили патогенетическим механизмам расстройства, включая нарушение динамической организации речевой деятельности, трудности артикуляционного переключения, аграмматизмы и персеверации. Статья включает описание клинических наблюдений, демонстрирующих различные степени выраженности речевого дефицита. Представлены примеры грубых речевых нарушений до остаточных проявлений. Актуализированы вопросы динамики речевого восстановления. Проанализированы этапы коррекционно-логопедической работы на различных стадиях постинсультного периода, от острого до позднего восстановительного. Обоснована необходимость раннего начала логопедического вмешательства, ориентированного на индивидуальные особенности пациента. Представлены конкретные методы стимуляции речевой активности. Показаны техники, направленные на восстановление коммуникативной функции, просодики и письменной речи.

Ключевые слова: инсульт, эфферентная моторная афазия, речевая реабилитация, логопедическая коррекция, персеверации, речевое программирование, нейропластичность.

Annotation. This article discusses efferent motor aphasia as a form of speech disorder. The authors of the article paid special attention to the pathogenetic mechanisms of the disorder, including a violation of the dynamic organization of speech activity, difficulties in articulatory switching, agrammatism and perseveration. The article includes a description of clinical observations demonstrating various degrees of severity of speech deficit. Examples of gross speech disorders up to residual manifestations are presented. The issues of dynamics of speech recovery are updated. The stages of correctional and speech therapy work at various stages of the post-stroke period, from acute to late recovery, are analyzed. The necessity of early initiation of speech therapy intervention, focused on the individual characteristics of the patient, is substantiated. Specific methods of stimulating speech activity are presented.Techniques aimed at restoring communicative function, prosody and written speech are shown.

Key words: stroke, efferent motor aphasia, speech rehabilitation, speech therapy correction, perseverations, speech programming, neuroplasticity.

Введение. Моторная афазия представляет собой речевое расстройство, возникающее вследствие повреждения областей головного мозга, отвечающих за организацию и реализацию речевой моторики, а именно премоторной и постцентральной коры в доминантном полушарии. Согласно статистике, предоставленной Всемирной организацией здравоохранения моторная форма афазии диагностируется у 20-30% пациентов, перенёсших инсульт [1, 2, 6].

Осуществление кинетической речевой программы относится к сенсомоторному уровню организации речевой деятельности и обеспечивает поэтапное, точно скоординированное переключение между артикуляторными движениями. Нарушение данного звена приводит к дезорганизации речевой структуры в целом и формированию выраженного речевого дефицита, что обусловливает развитие эфферентной моторной афазии [7, 9].

Изложение основного материала статьи. Ключевым патофизиологическим механизмом эфферентной моторной афазии выступает выраженная инертность сформированных речевых стереотипов, возникающая в результате сбоев в процессе смены иннерваций. Эти нарушения препятствуют адекватному и своевременному переходу от одной последовательности артикуляторных движений к другой, что существенно затрудняет реализацию связной речевой активности.

В клиническом проявлении эфферентной моторной афазии основным симптомом выступают стойкие персеверации, которые значительно осложняют или полностью блокируют возможность устной речевой активности. При этом

артикуляция изолированных звуков, остается сохранной, однако переход к их последовательному произнесению, оказывается затруднённым. Тяжёлые персеверативные нарушения препятствуют построению грамматически и логически оформленных высказываний. Нарушение этих механизмов ведёт к разрушению так называемой «кинетической мелодии» речи.

У пациентов с эфферентной моторной афазией наблюдается нарастание персеверативных проявлений по мере усиления попыток воспроизвести речевой материал. У данной категории больных, полностью нарушена и заменяется устойчивыми фрагментами - речевыми эмболами, часто не имеющими смысловой нагрузки, но регулярно повторяющимися («так, так, так», «да как же», «ну и ну») [7].

У таких пациентов наблюдается искажение ударения, ритма, интонационного рисунка. Спонтанное речевое высказывание становится крайне ограниченным, преобладают речевые шаблоны, устойчивые выражения и фразы, лишённые синтаксической завершённости. В наиболее тяжёлых случаях продуктивная речь практически отсутствует и заменяется автоматизированными речевыми элементами – эхолалиями или эмболами, лишёнными коммуникативной функции.

Нарушение кинетического компонента речевой деятельности, приводит к дезорганизации моторной реализации речевого высказывания. Это патологическое состояние затрагивает все разновидности устной экспрессивной речи. Однако стоит подчеркнуть, что автоматизированные речевые конструкции у пациентов с данной формой афазии оказываются относительно более сохранными. Это свидетельствует о том, что даже незначительное повышение требований к произвольной регуляции речевой деятельности резко снижает её эффективность [7, 9].

Для эфферентной моторной афазии характерно выраженное проявление аграмматизма, при котором значительно нарушается грамматическое оформление высказывания, особенно в части построения фразовой структуры. Несмотря на это, существительные, как наиболее устойчивый класс слов, сохраняются относительно лучше по сравнению с глаголами, предлогами или союзами [8].

Пациенты утрачивают способность к полноценному речевому взаимодействию, поскольку затруднена передача смысла и намерения высказывания. При этом такие речевые функции, как номинативная (назывная) или регуляторная, сохраняются частично и нарушаются в значительно меньшей степени, что позволяет пациентам в ограниченных пределах участвовать в коммуникации с использованием устойчивых, ранее автоматизированных выражений.

В структуру нейропсихологического синдрома, характеризующего эфферентную моторную афазию, входят также расстройства письма и чтения, обусловленные нарушением тех же кинетических механизмов, лежащих в основе речевых нарушений. Помимо этого, у пациентов часто наблюдаются трудности в выполнении предметных действий, связанных с необходимостью последовательной моторной координации – так называемого динамического праксиса, что указывает на наличие апраксических проявлений. В ряде случаев дополнительно регистрируется гипомимия – снижение двигательной активности мимической мускулатуры, отражающее общее ослабление экспрессивных компонентов поведения [7].

При тяжёлой степени эфферентной моторной афазии наблюдается почти полная утрата речевой продуктивности. Самопроизвольная речь практически отсутствует и ограничивается отдельными звуками, слогами или стереотипными автоматизированными фразами. В ряде случаев возможно произнесение отдельных эмоционально окрашенных слов. Инициация речевого акта крайне затруднена из-за выраженного дефицита артикуляторного переключения. Имеют место выраженные проявления артикуляторной апраксии, устойчивые персеверации и эхолалии. Диалогическая форма общения недоступна. При этом понимание обращённой речи остаётся относительно сохранным.

Клинический случай. Пациент П., 68 лет, инженер-строитель, на пенсии. Пациент поступил в отделение реабилитации после перенесённого ишемического инсульта в бассейне левой средней мозговой артерии. До заболевания активный, общительный, вёл садоводческую деятельность. Паралич/парез: правосторонний гемипарез. Общее состояние: осознаёт происходящее, эмоционально лабилен, высокая фрустрированность с речевыми трудностями. Спонтанная речь практически отсутствует. В редких случаях произносит отдельные хорошо упроченные слова («да», «нет», «хорошо»), часто бессмысленные в контексте. Речь стереотипная, однотипная, с эхолалиями. Отчётливо выражен кинетический апраксиальный компонент – невозможность перехода от одного артикуляционного уклада к другому. Автоматизмы сохранены частично: может произвести счёт до 3, иногда назвать дни недели с помощью стимулирования. Сложные автоматизмы (стихи, песенки) недоступны. Нарушено развертывание фразовой речи. Повторы возможны только в рамках одного слова, часто искажённого. Не может повторить ни слова, ни звукосочетания. При попытке – эхолалия или бессмысленные вокализации. Простые инструкции понимает (например, «откройте рот», «закройте глаза», «подними стакан»). Сложные инструкции, особенно с грамматическими конструкциями, – не выполняет. Чтение и письмо не доступно. Письменная речь отсутствует полностью. При попытке – каракули, бессмысленные линии. Артикуляционная база: относительно сохранена; при пассивной артикуляционной гимнастике – выполняет команды. Сложные артикуляционные движения нарушены: не может быстро сменить позу губ, языка.

При средней степени тяжести эфферентной моторной афазии отмечается заметное снижение спонтанной речевой активности. Хотя пациент способен в общих чертах выразить намерение или передать мысль, связная фразовая речь значительно ограничена или практически отсутствует. Речь носит замедленный характер, сопровождается частыми паузами, попытками самопоправлений и нарушением синтаксической структуры. Умеренно выраженные проявления артикуляторной апраксии сочетаются с аграмматизмами и персеверациями. Артикуляционные трудности сопровождаются нарушениями просодических компонентов речи – речь лишена естественной интонационной окраски. При выполнении заданий на составление высказываний по сюжетным изображениям пациенты формируют простые, однотипные конструкции с использованием элементарных грамматических схем. Нарушения чтения и письма проявляются в виде пропусков, замен букв и звуков, а также трудностей в организации последовательности письменных или читаемых элементов. Понимание обращённой речи в большинстве случаев остаётся на удовлетворительном уровне, хотя в некоторых случаях может наблюдаться незначительное снижение.

Клинический случай. Пациент В., 52 года, учитель географии, ишемический инсульт в задней части нижней лобной извилины левого полушария. Спонтанная речь замедленная, напряжённая, преобладают короткие фразы: «Я... пошла... магазин...». Выраженные трудности с переходом от одного слова к другому. Часто самостоятельно исправляет ошибки, но не всегда успешно.Автоматизированная речь сохранна: считает до 10, называет дни недели. Повторяет отдельные слова и короткие фразы. Понимание простых и сложных фраз не нарушено. Нарушения грамматической декодировки появляются при осложнённых структурах. Чтение вслух затруднено: сбои при переходах между словами. Интонация нарушена, возможны аграмматизмы при озвучивании. Наблюдаются персеверации. При письме наблюдаются пропуски слов, перестановки букв, замены. При списывании – качество выше, чем при спонтанной письменной речи. Ошибки артикуляторного типа: пропущенные слоги, искажённые окончания. Артикуляционная база: нарушения в сложных артикуляционных переходах (особенно при быстрой смене позы); выполняет упражнения, но с замедлением и трудностями в серии движений.

При лёгкой форме эфферентной моторной афазии спонтанная речь пациентов сохраняется в развёрнутом виде, однако наблюдаются характерные признаки нарушений речевого программирования. Основные трудности связаны с переключением между артикуляционными элементами, что особенно заметно при повышении темпа речи или в условиях спонтанного речевого взаимодействия. Возможны отдельные артикуляторные ошибки, эпизодические персеверации, а также лёгкая неустойчивость динамических компонентов артикуляционного праксиса. Формирование фразы может сопровождаться замедлением, не всегда соблюдаются грамматические нормы – преимущественно в виде лёгких аграмматизмов. Повторение, а также навыки чтения и письма, как правило, сохранены, однако при увеличении речевой нагрузки могут проявляться отдельные трудности: затруднение инициации речевого акта, редкие пропуски или замены элементов. Понимание обращённой речи не нарушено, пациенты адекватно воспринимают как простые, так и сложные по структуре высказывания.

Данные обследования позволяют определить степень нарушений речевой функции, которая напрямую коррелирует с выраженностью эфферентного моторного расстройства. Несмотря на различия в клинических проявлениях, диагностически значимыми для всех форм эфферентной моторной афазии являются затруднённое инициирование речи, дефицит речевого программирования и выраженные признаки динамической апраксии.

Процесс восстановления речевой функции при моторной афазии имеет стадийный характер и зависит от своевременности начала коррекционных мероприятий. Эффективность реабилитационного воздействия определяется, периодом, в который была начата терапия, а также активностью вовлечения пациента в речевую деятельность.

В рамках острого периода восстановления приоритетом медицинской помощи остаётся стабилизация общего состояния пациента, контроль внутричерепного давления и профилактика возможных осложнений, включая развитие отёка головного мозга. Как только общее состояние стабилизируется, и пациент демонстрирует минимальную готовность к контакту, логопедическая работа может быть начата. В этот период речевая терапия носит преимущественно диагностико-ориентированный и стимулирующий характер. Основной задачей специалиста является первичная оценка речевых возможностей, выявление сохранных компонентов речевой функции и определение ведущего типа афатического расстройства. На этом этапе особое значение приобретает использование простых, коротких и эмоционально нейтральных речевых стимулов, направленных на активацию базовых форм речевой активности и включение пациента в коммуникативное взаимодействие. Стратегия речевого вмешательства должна быть щадящей, с учётом общей неврологической симптоматики и сниженной когнитивной активности.

В условиях острого периода восстановления основополагающими принципами логопедической помощи являются краткосрочные, но регулярные речевые задания, продолжительность которых не превышает 5-10 минут, с обязательными интервалами для отдыха. Основная цель логопедической работы в этот период – инициировать даже минимальную речевую активность, предотвратив закрепление инертных речевых моделей и формирование стойких речевых нарушений [4].

Эти подходы активизируют сохранившиеся нейронные связи, задействуя компенсаторные механизмы мозга, что приводит к заметному снижению степени афатических расстройств. У пациентов, ранее демонстрировавших умеренную степень тяжести афазии, под влиянием таких методов уже к моменту перевода из отделения интенсивной терапии наблюдается значительное улучшение: симптомы редуцируются до лёгкой формы или трансформируются в состояние с минимальными остаточными проявлениями. При этом речевые ошибки становятся ситуативными, чаще всего проявляясь в условиях повышенной когнитивной нагрузки или физического утомления, что указывает на частичное восстановление речевого контроля и функционирования соответствующих мозговых структур.

Поздний восстановительный период, наступающий после полугода с момента инсульта, характеризуется более медленным темпом прогресса, однако потенциал для улучшения речевых навыков сохраняется. В этот период ключевое значение приобретает сохранение реабилитационной активности: логопедическая поддержка остаётся необходимой, а также важно уделять внимание психологическому состоянию пациента и поддержанию его мотивации к дальнейшей работе над речью.

На первом этапе речевой реабилитации, соответствующем периоду выраженных речевых нарушений (острая фаза инсульта), основное внимание уделяется восстановлению базовых коммуникативных способностей. На данном этапе у пациента преобладают грубые формы афазии, и основными задачами логопедической работы становятся: восстановление понимания элементарной бытовой и ситуативной речи, активация речевой продукции, снижение количества персевераций и преодоление речевого эмбола, а также стимуляция простых форм вербальной коммуникации, включая элементы глобального чтения и письма [5].

На втором этапе восстановления речевой функции, соответствующем подострому периоду и характеризующемся средней степенью выраженности афазических нарушений, реабилитационная работа направлена на расширение речевых возможностей пациента и устранение остаточных нарушений артикуляции и программирования высказывания. В этот период у пациента постепенно восстанавливается способность к произношению, активизируются динамические речевые стереотипы и начинается формирование фразовой и связной речи.

Ключевыми задачами логопеда на данном этапе являются коррекция затруднений в артикуляции, развитие способности к построению грамматически правильных и логически последовательных высказываний, а также активация интонационно-мелодической стороны речи. Для достижения этих целей применяются специализированные методики. Так, широко используется чередование автоматизированных речевых рядов с осознанной речью – например, после счёта до десяти пациенту предлагается продолжить фразу «Я хочу…» или «Мне нравится…», что способствует переключению от стереотипной к произвольной речи.

Таким образом, второй этап речевой реабилитации направлен на качественный переход от фрагментарных речевых реакций к более развернутым формам вербального общения, с опорой на осознанность, грамматическую точность и интонационную выразительность.

На третьем этапе речевой реабилитации, соответствующем периоду остаточных явлений и характеризующемся лёгкой степенью выраженности афазических нарушений, основное внимание уделяется тонкой настройке речевых навыков и приближению речевой активности пациента к функциональной норме. Речь идёт о восстановлении спонтанной, содержательно насыщенной и грамматически сложной речи, необходимой для полноценного бытового и социального общения.

Ключевые задачи логопеда на этом этапе включают развитие навыков связной, логически последовательной и аргументированной устной речи. Акцент делается на пересказ художественных или публицистических текстов, обсуждение повседневных и актуальных событий, формирование самостоятельных мнений с аргументацией собственной позиции.

Важное место занимает грамматическая коррекция: логопед предлагает пациенту упражнения на изменение формы местоимений в зависимости от контекста (например, «он» – «ему» – «о нём»), на согласование времён в сложных глагольных конструкциях («если бы я знал, я бы…»), а также на построение различных типов предложений – повествовательных, вопросительных, побудительных.

Для закрепления навыков спонтанной речи активно используются игровые и ситуативные формы: моделируются диалоги, приближенные к реальной жизни – телефонные разговоры, заказ блюд в кафе, обращение в аптеку и т.п. Это способствует автоматизации навыков речевого взаимодействия и повышает уверенность пациента в повседневных ситуациях.

Таким образом, на завершающем этапе речевой реабилитации осуществляется углублённая коррекция и развитие всех компонентов речевой системы, направленных на достижение максимальной адаптации пациента в социокультурной и профессиональной среде.

Выводы. Итак, в данной работе был проведён всесторонний анализ эфферентной моторной афазии как нейропсихологического синдрома, обусловленного поражением нижних отделов премоторной коры. Рассмотрены ключевые симптомы и механизмы нарушений – трудности переключения артикуляционных программ, персеверации, речевые эмболы, а также грамматические и просодические расстройства, что в совокупности ведёт к выраженным трудностям в реализации спонтанной, фразовой и диалогической речи.

Особое внимание было уделено диагностическим критериям разных степеней выраженности эфферентной моторной афазии – от грубых до лёгких форм, – с описанием речевого поведения, особенностей артикуляции, уровня автоматизированной речи и способности к взаимодействию. Показано, что несмотря на различную степень нарушений, общими остаются затруднения речевого программирования, дефицит динамической организации речи и снижение коммуникативной активности.

Таким образом, в результате комплексного анализа подчеркивается, что реабилитация при эфферентной моторной афазии требует индивидуального подхода, поэтапной коррекционной работы и тесного взаимодействия логопеда с другими специалистами. Только системный и непрерывный подход позволяет восстановить речевую функцию и повысить качество жизни пациентов, перенёсших инсульт.

Литература:

1. Архипова, Е.Ф. Афазии и дизартрии: клиника, диагностика, реабилитация / Е.Ф. Архипова. – Москва: Медицина, 2018. – 178 с.
2. Басимов, М.М. «Значимая» корреляция и реальная типология зависимостей на примере показателей популярных психодиагностических методик / М.М. Басимов // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – №1. – URL:https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1499
3. Богоявленская, Д.Б. Нейропсихология афазий: механизмы нарушений и пути восстановления. / Д.Б. Богоявленская. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 230 с.
4. Быковская, Т.Ю. Виды реабилитации: физиотерапия, лечебная физкультура, массаж: учеб. пособие / Т.Ю. Быковская, А.Б. Кабарухин, Л.А. Семененко, Л.В. Козлова, С.А. Козлов, Т.В. Бесараб; под общ. ред. Б.В. Кабарухина. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 557 с.
5. Епифанов, В.А. Лечебная физическая культура и массаж: учебник для медицинских училищ и колледжей / В.А. Епифанов. – «ГЭОТАР-Медиа», 2016. – 528 с.
6. Косивцова, О.В. Постинсультные афазии: клиническая картина, дифференциальный диагноз, лечение / О.В. Косивцова // Эффективная фармакотерапия. – 2017. – № 1. – С. 10-17
7. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2008. – 624 с.
8. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведение. 6-е изд., стер. / А.Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 384 с.
9. Цветкова, Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь иинтеллектуальная деятельность: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. / Л.С. Цветкова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 424 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Ворошилова Алина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРИМЕНЕНИЕ ГРАФИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме нарушения орфографического навыка письма у детей младшего школьного возраста. На основе анализа теоретических источников выделены современные подходы к коррекции дизорфографии у школьников начальных классов. Определена специфика нарушений орфографического навыка письма у детей младшего школьного возраста. Обоснована методика последовательного изучения орфографических правил. Представлены результаты экспериментального исследования уровня орфографического навыка письма у обучающихся второго и третьего класса, проведенного на базе школы № 183 города Нижнего Новгорода. Классифицированы основные ошибки в орфографическом навыке письма у детей младшего школьного возраста. Описаны этапы применения графической технологии в работе с детьми третьего класса с дизорфографией. Разработана программа использования графической технологии «Дерево» для коррекции дизорфографии у обучающихся. На материале темы «Безударная гласная в корне слова» представлен алгоритм использования графической технологии при изучении правил русского языка. Доказана эффективность применения графических средств коррекции в целях повышения качества орфографической зоркости у обучающихся.

Ключевые слова: дизорфография, орфографический навык, графическая технология, орфографическая зоркость, коррекция.

Annotation. The article is devoted to the problem of violation of spelling skills in children of primary school age. Based on the analysis of theoretical sources, modern approaches to correcting dysorphography in primary school students have been identified.

The specificity of violations of spelling skills in children of primary school age has been determined. The method of consistent study of spelling rules is substantiated. The results of an experimental study of the level of spelling writing skills among second and third grade students conducted at school No. 183 in Nizhny Novgorod are presented. The main errors in spelling skills of primary school-age children are classified. The stages of using graphic technology in working with third grade children with dysorphography are described. A program has been developed to use the graphical technology "Tree" to correct dysorphography in students. Based on the topic "Unstressed vowel at the root of a word", an algorithm for using graphic technology in learning the rules of the Russian language is presented. The effectiveness of the use of graphic correction tools in order to improve the quality of spelling acuity among students has been proven.
Key words: dysorphography, spelling skill, graphic technology, spelling vigilance, correction.

Введение. Дизорфография как нарушение письма у обучающихся начальной школы является актуальной проблемой современной логопедии. А.Н. Корнев определяет дизорфографию как неспособность овладеть орфографическим навыком, несмотря на знание соответствующих правил [5]. Согласно последним данным, количество младших школьников, имеющих данное нарушение, неуклонно растет и достигает одной трети всех обучающихся начальных классов общеобразовательной школы. У данной категории детей, как правило, выявляются трудности в изучении и усвоении орфограмм русского языка: они допускают значительное количество стойких ошибок при написании письменных работ. Вопросами дизорфографии и ее коррекции занимаются такие ученые, как О.А. Азова, О.В. Елецкая, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, А.А. Назарова, Т.Н. Ушакова и другие. По мнению ученых, наиболее явными нарушениями в языковых операциях при дизорфографии являются проблемы с орфографической зоркостью и определением значения слов. Обучающийся с дизорфографией не способен овладеть программой обучения по русскому языку из-за отсутствия возможности обнаружить нужную орфограмму на письме. Именно поэтому в практике логопеда важно знать и понимать причины, механизмы возникновения, а также грамотно подбирать методики диагностики и коррекции нарушения данного [3]. В современной логопедии разработаны стандартизированные методики выявления и коррекции специфических нарушений письма у младших школьников, но практика доказывает необходимость разработки и применения новых модернизированных и качественных технологий, направленных на коррекцию дизорфографии. А.А. Назарова доказывает необходимость создания специального комплекса приемов, которые необходимо включить в стандартизированные методики логопедической работы с детьми с дизорфографией [8].

Изложение основного материала статьи. Дизорфография представляет собой трудности формирования орфографического навыка, которые проявляются в стойких и специфических ошибках на письме. Обучающиеся не способны определять нужную орфограмму и применять к ней соответствующее правило. Исследователи доказывают, что наибольшее количество трудностей наблюдается при реализации морфологического принципа правописания (например, наиболее часто встречаются ошибки при написании безударной гласной в корне слова). Кроме того, у обучающихся наблюдается резкое недоразвитие навыка морфологических обобщений и анализа морфологической структуры лексических единиц. Исследователи единодушны в выводе о том, что, при работе над формированием и развитием орфографического навыка письма важно уделять пристальное внимание последовательному усвоению орфографического правил и развитию орфографической зоркости у обучающихся [2; 9]. Именно эти навыки позволяют выделять опознавательные признаки орфограмм и своевременно обнаруживать их на письме. Сначала освоение и применение правила происходит во внешнем плане, когда обучающийся использует алгоритм в процессе предварительного проговаривания. Затем навык сворачивается во внутренний план, происходит выполнение мыслительных действий при непосредственном написании слов. При решении орфографической задачи обучающимся важно последовательно изучить каждую операцию, только после полноценного освоения умения происходит его переход в автоматизированный навык. Так, О.И. Азова считает, что логопедическая работа в данном контексте должна строиться с учетом дифференцированного подхода к детям, на основе принципа поэтапности [1].

Доказано, что орфографические способности обучающихся зависят от уровня сформированности мыслительных действий, симультанных и сукцессивных процессов [4; 6; 7]. Известно, что обучающиеся начальных классов, имеющие дизорфографию, испытывают трудности при обнаружении опознавательных признаков орфограмм. В данном случае эффективными средствами коррекции могут стать графические средства, т.к. они дают возможность визуально увидеть изучаемый материал и представляют наглядную опору для освоения орфографических правил [8]. Кроме того, графические средства позволяют активизировать визуальный и слуховой каналы восприятия, которые являются ведущими у обучающихся начальных классов.

В целях изучения состояния орфографического навыка письма у обучающихся начальных классов было проведено экспериментальное исследование во втором и в третьем классе среди детей возраста 9-10 лет с дизорфографией на базе школы с углубленным изучением отдельных предметов №183 им. Р. Алексеева г. Нижнего Новгорода. Цель обследования – определение состояния орфографического навыка письма у детей в процессе выполнения ими письменных работ. Первый комплекс обследования орфографических компетенций проводился на материале слуховых диктантов, диктантов словарных слов, соответствующие морфологическому и традиционному способу написания слов, упражнений по восстановлению пропущенных букв, изложения, сочинения. Второй комплекс (модифицированная методика О.И. Азовой) отражает последовательность становления орфографического навыка письма и позволяет оценить его сформированность у обучающихся второго и третьего классов младшей школы.

Разбирая ошибки обследуемых школьников экспериментальных групп второго и третьего класса, было выявлено, что большая часть обучающихся с дизорфографией сделала ошибки при выполнении заданий на исследование качества орфографической зоркости и определение морфемного анализа слов. Ухудшение результатов наблюдается, как в экспериментальной группе второго класса, так и в экспериментальной группе третьего класса.

Анализируя ответы обучающихся, было отмечено, что дополнительная помощь в виде проговаривания опорных моментов при использовании правил, а также обозначении вслух каждого элемента задания, улучшала результаты детей и приводила к наименьшим ошибкам. Выполнение действия в умственном плане приводило к сложностям при выполнении задания. При анализе конкретных видов ошибок были выделены наиболее характерные. Чаще всего в письменных работах обучающихся были выявлены нарушения при написании приставок и корней. Для обучающихся с дизорфографией эти морфемы являются самыми сложными для восприятия, поскольку часто находятся в слабой позиции в слове, поэтому обучающимися были допущены ошибки при расстановке букв в пропущенных словах. В основном испытуемые ориентировались на звуковой образ фонемы и игнорировали использование правил орфографии. Теоретическое обоснование закономерностей орфографических правил было доступно для детей, однако в практическом применении оно оказывалось недоступным из-за невозможности увидеть опознавательные признаки орфограмм в каждом конкретном случае. По итогам рабочих тетрадей обучающихся, а также по написанию основных видов письменных работ (слухового диктанта, словарного диктанта, изложения) был сделан вывод, что основное количество ошибок было допущено при

правописании безударной гласной в корне слова. Состояние орфографических знаний, умений и навыков у испытуемых третьего класса находится на уровень ниже, чем у испытуемых второго класса, что говорит о невозможности усвоения более сложных орфографических правил в процессе перехода обучения на ступень выше.

Известно, что в целях успешного преодоления дизорфографии необходимо грамотно проводить подготовительный этап, который включает в себя развитие аналитико-синтетической деятельности, симультанных и сукцессивных процессов, а также формирование неречевых и речевых предпосылок в становлении орфографического навыка письма. Впоследствии основной этап сочетает в себе отработку орфограмм, в которых обучающийся допускает наибольшее количество стойких ошибок. Педагогу важно давать материал последовательно и учитывать динамику освоения учеником каждого элемента орфограммы [8]. Важно отметить, что среди практикующих педагогов-исследователей широко распространено использование вспомогательных средств, которые позволили бы обучающимся своевременно обнаружить орфограмму на письме и освоить правила ее написания. Применение графических технологий в коррекции дизорфографии способствует активизации внимания у обучающихся к морфемному составу слова, а также последовательно изучить орфографические нормы.

Нами была разработана программа коррекционного воздействия с применением авторской графической технологии «Дерево» на материале правила «Безударная гласная в корне слова». Графическая технология «Дерево» представляет собой визуальный макет, имеющий схематичное изображение дерева. Она отражает этапы последовательных операций для усвоения орфографического правила, которое представляет для обучающихся трудности. Проектировочный макет включает в себя ствол и ветви, позволяющие отразить алгоритмы применения орфографического правила на письме, а также создать визуальный образ восприятия морфологической структуры слова. При отработке алгоритма применения орфографического правила, обучающиеся смогут освоить в правильном порядке поэтапные операции. В дальнейшем предлагаются практические примеры проверочного и проверяемого слова. Ствол дерева отражает проверочное слово, а ветви варианты проверяемых. Многообразие графических схем позволяют подбирать как можно больше однокоренных слов, что дает возможность обучающимся наглядно представить и отработать правописание орфограммы.

Благодаря наглядному представлению опознавательных признаков орфограммы обучающиеся овладевают качеством орфографической зоркости и смогут запомнить последовательность применения правила в практической деятельности. Визуальное выделение морфемы и обозначение орфограммы позволяет сконцентрировать внимание школьника на решение конкретной орфографической задачи, а также спрогнозировать написание необходимой буквы. Реализация графической технологии предполагает разделение орфографического правила на теоретический и практический блок. Теоретический блок отражает алгоритм применения правила с объяснением последовательных операций. Практический блок актуализирует у обучающихся знания на письме, позволяет развить навык словообразовательного анализа. Таким образом, графическая технология «Дерево» способна в дальнейшем предупредить орфографические ошибки на письме.

Представим этапы коррекционной работы, применяемые к графической технологии «Дерево».

1. Первый этап – отработка морфологических обобщений. Цель этапа: научить разбирать слово по составу. На данном этапе обучающимся предлагается на материале существительных, прилагательных и глаголов освоить границы морфем в слове. На графической технологии наглядно представлен корень слова как основа. Данная морфема записана на стволе дерева. В дальнейшем обучающимся предлагается использовать приставки, суффиксы и окончания для словообразования. Обучающиеся видят представленные морфемы на кроне дерева и записывают получившиеся слова на ветви. Ученики запоминают значение каждой морфемы, зрительно воспринимают ее облик и осмысливают структуру слова. Таким образом происходит визуальное освоение границ морфем и словообразовательных моделей.
2. Второй этап – отработка орфографического правила «Безударная гласная в корне слова». На данном этапе обучающимся предлагается упражнение «Как растут слова» на графическом конструкте «Дерево». Здесь необходимо поместить значимое слово в корень, а на ветвях образовать однокоренные слова. Обучающиеся сами придумывают слова и прикрепляют на крону дерева. При этом корень необходимо писать печатными буквами, корневую гласную – красным, значок корня выделять зеленым. В однокоренных родственных словах также выделяется корневая гласная и сам корень. После длительной работы по подбору однокоренных слов необходимо закрепить навык подбора проверочных слов к проверяемому. Таким образом происходит постепенное накопление словообразовательных моделей и соответствующих им корней. На данном этапе необходимо научить обучающихся видеть безударную и ударную гласную в проверяемом и проверочном слове, выделять общий корень в словах. С этой целью используются разные цвета и карточки с гласными и согласными буквами. Так обучающиеся развивают умение обнаруживать опознавательные признаки орфограммы. К ним относятся: безударность гласной (слабая позиция), ее место в корне слова. В завершающей части этапа на рисунке «Дерево» обучающимся предлагается освоить навык дифференциации словарных слов и слов с безударной гласной в корне. Таким образом, обучающиеся воспринимают информацию не только акустическим способом, но и визуальным, что в значительной мере облегчает процесс освоения правила.
3. Третий этап – совершенствование качества орфографической зоркости на материале поморфемного проговаривания слов. На данном этапе на графической схеме «Дерево» представлен алгоритм последовательного применения правила безударной гласной в корне слова. Обучающиеся проговаривают каждый этап. Предварительное проговаривание во время письма облегчает процесс усвоения правила, его автоматизацию в умственной деятельности. На данном этапе обучающиеся развивают умение применять основной закон письма (слабую позицию звука определяю по сильной в той же самой морфеме). При этом сначала обучающийся проводит привычную для него работу – послоговое проговаривание, затем записывает слово и после этого, зрительно воспринимая написанное, пытается осмыслить структуру слова и четко проговорить каждую морфему. Постепенно у обучающихся формируется способность «увидеть» морфемную структуру слова до его записи, отчетливо проговорить каждую морфему и записать без ошибок. Обучающийся вначале проговаривает алгоритм применения орфографического правила, затем использует прием поморфемного проговаривания проверочного и проверяемого слова. Таким образом обучающиеся развивают навык правописания безударной гласной в корне слова во внешнем плане.
4. Четвертый этап – закрепление орфографических знаний, умений и навыков в самостоятельной письменной речи. Закрепление орфографических знаний, умений и навыков, сформированных на индивидуальных логопедических занятиях, предполагает проведение проверочных орфографических и словарных диктантов. Перед выполнением письменной работы обучающимся предлагается вспомнить орфографическое правило с помощью графической технологии «Дерево». Ученики повторяют алгоритм применения орфографического правила, актуализируют в памяти графический облик слова и его морфемный состав. На данном этапе предлагается упражнение «Найди ошибки». Обучающиеся на материале исправляют ошибки в орфограмме безударная гласная в корне слова, затем выделяют правильный вариант написания с помощью цвета. Таким образом, на данном этапе происходит полноценный переход орфографического умения в навык. Обучающиеся применяют полученные знания во внутреннем плане на материале слуховых диктантов.

Представляемую графическую технологию можно адаптировать под любое орфографическое правило. Проведенное исследование доказало, что данное средство коррекции позволяет школьникам эффективно воспринимать и осознавать изучаемый материал, а также запомнить орфографический облик слова.

Выводы. На основе проведенного анализа были сделаны следующие выводы:

1. Дизорфография характеризуется наличием стойких специфических ошибок на письме, в основном они наблюдаются в слабых позициях в слове. Для детей с дизорфографией значительную трудность вызывает решение орфографической задачи: у них не сформированы морфологические обобщения, им сложно определить опознавательные признаки орфограмм, трудно реализовать морфологический принцип в процессе письма, они не способны применить заученное орфографическое правило на практике.

2. Отличительной особенностью коррекции при дизорфографии является проведение комплекса мероприятий на совершенствование орфографических компетенций. Дизорфография преодолевается при решении ряда поставленных задач: формирование морфологических представлений и навыка морфологического анализа, закрепление различных алгоритмов решения орфографических задач, использование методов обнаружения орфограммы, определения опознавательных признаков.

3. Применение графических технологий является эффективным средством по преодолению орфографических ошибок. Визуальное представление изучаемого материала дает обучающимся наглядную опору для освоения орфографических правил. Графические технологии, обладая структурированностью и системностью, позволяют развивать орфографическую зоркость у обучающихся и определять опознавательные признаки орфограмм на письме.

Литература:

1. Азова, О.И. Логопедия. Дизорфография. Учебное пособие / О.И. Азова. – М.: Инфра-М, 2021. – 180 с.
2. Аскульская, Л.В. Предупреждение и коррекция дизорфографии у детей 2-5 классов общеобразовательной школы: конспекты занятий с CD-диском: пособие для логопеда / Л.В. Аскульская. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 127 с.
3. Визель, Т.Г. Дизорфография у учащихся средней и старшей школы / Т.Г. Визель, Е.Д. Дмитрова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: материалы I Междунар. конф. Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во МСГИ. – 2004. – С. 296-248
4. Елецкая, О.В. Методика коррекции дизорфографии у школьников: учебно-методическое пособие / О.В. Елецкая. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2016. – 176 с.
5. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
6. Лалаева, Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р.И. Лалаева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М., 2004. – 296 с.
7. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: Учебно-метод. пособие / под ред. Т.В. Волосовец. – М.: РУДН, 2007. – 83 с.
8. Назарова, А.А. Диагностика и коррекция дизорфографии у учащихся начальных классов: автореферат дис… канд. пед. наук: 13.00.03 / Назарова Алина Александровна. – Москва, 2017. – 28 с.
9. Прищепова, И.В. Профилактика дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи / И.В. Прищепова // Логопедия: методические традиции и новаторство / Под ред. С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец. – М.: Изд. МПСИ, 2013. – 336 с.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Зайцева Марина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль);
магистрант, педагог дополнительного образования Макеев Василий Олегович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль);
МОУ Центр анимационного творчества «Перспектива» (г. Ярославль)

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКЕ: АНАЛИЗ АУДИТОРИИ ПОДКАСТОВ

Аннотация. В статье исследуется применение методов искусственного интеллекта (ИИ) для анализа аудитории образовательных подкастов. Этот формат является перспективным, но недостаточно изученным в российской педагогике. Авторы подчеркивают, что несмотря на стремительный рост популярности подкастов как эффективного инструмента просветительской деятельности, их образовательный потенциал реализуется не в полной мере из-за отсутствия системных исследований предпочтений и поведенческих паттернов целевой аудитории. Традиционные методы анализа (опросы, фокус-группы) обладают существенными недостатками, включая низкую скорость обработки и субъективность. В статье рассматриваются понятия «цифровая педагогика» и «медиапедагогика», а также ключевые технологии искусственного интеллекта. Особое внимание уделяется рискам, связанным с цифровой антропологией, включая снижение когнитивной самостоятельности и рост пассивного потребления информации. Практическая значимость исследования заключается в разработке методов автоматизированного анализа аудитории с применением технологий машинного обучения и обработки естественного языка (NLP). Авторы приводят сравнительный анализ современных ИИ-инструментов, таких как Castbox.fm, DeepSeek и Brand Analytics, выделяя их функциональные возможности для работы с подкаст-аудиторией. Отдельно рассматривается роль российских платформ, включая VK Видео, в продвижении образовательных подкастов и их адаптации под локальные особенности медиапотребления. В статье делается вывод о необходимости баланса между автоматизацией аналитических процессов и сохранением творческой составляющей контента. Перспективы дальнейших исследований связаны с углубленным изучением этических аспектов использования ИИ в образовании и разработкой методик, способствующих повышению цифровой грамотности аудитории.

Ключевые слова: автоматизация медиа, анализ данных, искусственный интеллект, медиапедагогика, персонализация обучения, просветительские подкасты, цифровая антропология, цифровая педагогика.

Annotation. The article explores the application of artificial intelligence (AI) methods to analyze the audience of educational podcasts. This format is a promising, but insufficiently studied in Russian pedagogy. The authors emphasize that despite the rapid growth in popularity of podcasts as an effective tool for educational activities, their educational potential is not fully realized due to

the lack of systematic studies of preferences and behavioral patterns of the target audience. Traditional methods of analysis (surveys, focus groups) have significant drawbacks, including low processing speed and subjectivity. The article discusses the concepts of «digital pedagogy» and «media pedagogy» as well as key artificial intelligence technologies. Particular attention is paid to the risks associated with digital anthropology, including declining cognitive autonomy and increasing passive information consumption. The practical significance of the study lies in the development of methods for automated audience analysis using machine learning and natural language processing (NLP) technologies. The authors provide a comparative analysis of modern AI tools such as Castbox.fm, DeepSeek and Brand Analytics, highlighting their functionality for working with podcast audiences. The role of Russian platforms, including VK Video, in the promotion of educational podcasts and their adaptation to the local peculiarities of media consumption is discussed separately. The article concludes that it is necessary to balance the automation of analytical processes and preservation of the creative component of the content. Prospects for further research are related to an in-depth study of the ethical aspects of the use of AI in education and the development of methods to improve the digital literacy of the audience.

Key words: media automation, data analytics, artificial intelligence, media pedagogy, personalization of learning, educational podcasts, digital anthropology, digital pedagogy.

Введение. Современное образование активно интегрирует цифровые технологии, расширяя границы традиционного обучения. Внедрение цифровых инструментов в обучение кардинально меняет образовательный процесс. Эти изменения способствуют повышению эффективности учебного процесса, но одновременно требуют от его участников соответствующего уровня цифровой компетентности.

Новизна исследования заключается в разработке и апробации методов искусственного интеллекта для анализа аудитории образовательных подкастов – перспективного, но малоизученного формата в российской педагогике, который начал свое развитие в медиапространстве в 2017 году и с тех пор показывает стремительный рост [18, С. 28]. Просветительские подкасты становятся важным инструментом педагогики, позволяя транслировать знания в удобном и доступном формате. Однако эффективность образовательного контента напрямую зависит от понимания интересов и предпочтений аудитории, при этом традиционные методы анализа данных (опросы, фокус-группы) обладают рядом ограничений: низкая скорость обработки, субъективность, высокая стоимость.

Целью статьи является исследование возможности применения искусственного интеллекта в педагогической деятельности для анализа аудиторных предпочтений слушателей образовательных подкастов, а также разработка практико-ориентированных рекомендаций по оптимизации просветительского контента. В данной статье рассматриваются методы применения ИИ для изучения тематических предпочтений аудитории просветительских подкастов, а также преимущества и вызовы, связанные с этой технологией. В работе систематизированы ключевые преимущества и риски использования ИИ в этой сфере, что вносит вклад в развитие цифровой дидактики и оптимизацию просветительского контента.

Изложение основного материала статьи. Современные технологии автоматизации медиапроизводства трансформируют различные сферы общественной жизни, включая формирование потребительских привычек у современной молодежи. Эти изменения затрагивают все этапы создания контента – от поиска информации и ее обработки до написания текстов, взаимодействия с аудиторией и публикации готовых материалов. Если раньше журналисты и блогеры лишь эпизодически использовали инструменты автоматизации, то сегодня их работа практически невозможна без применения алгоритмов, искусственного интеллекта и роботизированных решений. Машины теперь способны выполнять как отдельные задачи, так и целые производственные циклы, что принципиально меняет медиасреду и, как следствие, поведение ее потребителей. Такой технологический сдвиг требует переосмысления профессиональных навыков создателей контента, а также изучения новых паттернов медиапотребления среди молодежи, которая все чаще сталкивается с автоматизированными новостными лентами, персонализированными рекомендациями и контентом, генерируемым ИИ [10, С. 265].

Искусственный интеллект – это «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека или превосходящие их» [15]. Иными словами, искусственный интеллект понимается как совокупность технологий, способных воспроизводить человеческие когнитивные функции (включая неалгоритмизированное принятие решений) и достигать при решении конкретных задач результатов, равных или превышающих возможности человеческого интеллекта. В состав таких технологий входят: информационно-коммуникационная инфраструктура, программные решения (включая системы машинного обучения), а также процессы и сервисы обработки данных и генерации решений.

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», развитие культуры и просвещения через современные медиаформаты признано стратегическим приоритетом, требующим комплексного подхода к цифровизации образовательной среды и созданию инновационных просветительских продуктов [16].

Приоритетное внимание уделяется:

- созданию цифровой образовательной экосистемы;
- развитию медиапроизводственных компетенций;
- продвижению научных знаний через цифровые платформы;
- стимулированию отечественных разработок в сфере образовательных технологий.

Это создает новые возможности для разработчиков образовательных медиапродуктов, педагогов-новаторов и исследователей цифровых образовательных сред.

В современных российских и зарубежных научных исследования в последние годы встречается понятие «цифровая педагогика» (digital pedagogy). Этот термин появился в конце 1990-х – начале 2000-х годов, когда началось активное внедрение цифровых технологий в образование. Его формирование связано с развитием интернета, электронного обучения, мультимедийных средств и интерактивных методов преподавания. Под цифровой педагогикой понимают «отрасль педагогической науки, раскрывающую сущность, закономерности цифрового образования, роль «диджитализированных» образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающую практические пути и способы повышения их результативности» [4, С. 38]. К традиционным факторам социализации (наследственность, социальная среда и целенаправленное воспитание) в современной науке добавляют четвертый компонент - цифровую среду, ставшую неотъемлемым элементом жизненного пространства новых поколений, в первую очередь, молодежи [7]. При этом исследователи подчеркивают необходимость формирования с детского возраста не только базовых цифровых навыков и компетенций, но и опору на этические стандарты цифровой среды [2, С. 83].

Отечественные исследователи по-разному определяют отношение к цифровой педагогике от восторженного восприятия как революционного этапа в образовании до осторожного скепсиса, подчеркивающего риски цифровизации [1; 3; 5; 6; 8; 11; 12; 13; 14].

Разнообразие мнений отражает сложность и многогранность процесса цифровой трансформации образования в российском контексте, требующего дальнейших междисциплинарных исследований.

Цифровая педагогика, исследуя трансформацию образования под влиянием технологий, закономерно затрагивает сферу медиа, поскольку современные цифровые инструменты обучения являются медийными. Это закономерно приводит нас к необходимости рассмотрения медиапедагогики как направления, которое фокусируется на специфике использования медиатехнологий в образовательном процессе. Основоположником изучения понятий «медиабразование» и «медиапедагогика» является А.В. Федоров [9; 17], выделивший основные этапы становления медиапедагогики в России и создавший теоретическую базу для понимания этого феномена. В российской науке медиапедагогика изучается в междисциплинарном ключе, объединяя педагогику, медиакоммуникации и цифровые технологии.

Если цифровая педагогика отвечает на вопросы: *как технологии меняют образование в целом*, то медиапедагогика конкретизирует: *какие именно медиаформаты и каким образом могут быть эффективно интегрированы в обучение*. В контексте нашего исследования это проявляется в переходе от общих принципов цифровизации к анализу конкретного медиаформата – образовательных подкастов – и методов оптимизации их содержания с помощью ИИ.

Таким образом, медиапедагогика становится практическим продолжением цифровой педагогики, предлагая:

- инструментарий для работы с конкретными медиаформатами (подкасты, видео, интерактивные платформы);
- методики оценки эффективности медиаконтента;
- стратегии адаптации медиатехнологий под педагогические задачи.

Как отмечают С.В. Иванова и О.Б. Иванов в статье «Аксиологические, нравственно-этические аспекты использования технологий искусственного интеллекта в системе образования», стремительное развитие технологий искусственного интеллекта и цифровых инструментов не только открывает новые образовательные возможности, но и порождает серьезные антропологические и социально-психологические риски. Среди них – рост цифровой зависимости, снижение когнитивной самостоятельности и подмена агентности, когда человек делегирует базовые мыслительные функции алгоритмам [3, С. 19]. Эти тревожные тенденции особенно актуальны для цифровых образовательных форматов, включая подкасты, которые, с одной стороны, расширяют доступ к знаниям, а с другой, требуют осознанного подхода к проектированию контента.

В контексте просветительских подкастов проблема цифровой антропологии проявляется особенно ярко. Аудитория этого формата крайне разнообразна, а ее вовлеченность напрямую зависит от точного соответствия контента потребностям и интересам слушателей. Без глубокого анализа предпочтений существует риск не только снижения эффективности образовательного воздействия, но и усугубления пассивного потребления информации – той самой «гаджет-зависимости», которую критикуют исследователи. Таким образом, применение технологий ИИ для изучения аудитории становится не просто инструментом оптимизации контента, но и способом минимизировать риски цифровой пассивности, обеспечивая осмысленное взаимодействие с образовательным материалом.

Каким образом можно использовать искусственный интеллект для сбора и анализа данных о предпочтениях аудитории?

На сегодняшний день мы можем выделить следующие возможности использования:

1. Автоматизация сбора данных из различных источников. Современные ИИ-инструменты способны автоматически собирать данные из различных источников: соцсети, отзывы, комментарии, статистику прослушиваний и поведенческие паттерны.
2. Отбор необходимой информации. Методы машинного обучения и обработки естественного языка (NLP) помогают выявлять ключевые темы, настроения и тренды в интересах аудитории.
3. Углубленный анализ медиа-текстов. анализ тональности текста, кластеризация тематик, прогнозирование интересов на основе поведения слушателей.
4. Получение рекомендаций к применению полученной информации. ИИ позволяет не только собирать данные, но и формировать рекомендации по улучшению контента, что облегчает работу авторов и повышает качество подкастов.

Следует подчеркнуть, что указанные методы применения искусственного интеллекта впервые были реализованы уже в 2016 году на платформе видеохостинга YouTube, впоследствии запрещенного на территории Российской Федерации. Алгоритмы данной платформы сыграли значительную роль в распространении сверхдлинного видеоконтента. Еще в середине 2010-х годов специалисты Google активно внедряли ИИ-алгоритмы для решения ряда задач, включая: автоматизированный сбор и обработку данных; сегментацию аудитории на основе индивидуальных и групповых характеристик; контент-анализ на предмет соответствия пользовательским запросам; ранжирование материалов по степени релевантности и вирального потенциала [19].

Указанные технологии сформировали концептуальную основу современных систем рекомендаций и персонализации цифрового контента. Их эффективность обусловлена комплексным анализом поведенческих метрик, включая историю просмотров и поисковые запросы, обработку демографических характеристик пользователей, а также многомерное сопоставление контентных единиц с учетом поведенческих паттернов аудитории. Ключевыми факторами оптимизации выступили не только пользовательские данные, но и параметры, контролируемые создателями контента (например, временные характеристики публикации). В результате, разработанные алгоритмы искусственного интеллекта не только трансформировали рекомендательную систему конкретной платформы, но и вызвали парадигмальный сдвиг в принципах ранжирования контента в глобальном цифровом пространстве.

Мы можем обратить внимание на то, что новые возможности способны помочь не только в рамках создания качественных подкастов в сфере просветительской политики и педагогики. Их потенциал способен стать инструментом в руках создателей контента для поиска наиболее подходящих тем и форматов, их подбор под запросы и особенности аудитории, на которую автор готов работать, а также закрепить те специфические черты контента в рамках тематической или форматной нише, способные дать наиболее высокую вероятность успеха.

К примеру, отечественная социальная сеть ВКонтакте обладает собственным видеохостингам, который строится на базе аналогичных механизмов, что также можно назвать одним из преимуществ реализации формата подкастов как одного из инструментов просветительской политики.

В рамках проведенного исследования осуществлен отбор и классификация наиболее популярных цифровых платформ, доступных российским пользователям, по критерию степени внедрения технологий искусственного интеллекта – от комплексной реализации до фрагментарного использования отдельных ИИ-функционалов (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ ИИ-инструментов для работы с подкаст-аудиторией

Инструмент/сервис	Функционал ИИ	Характеристика
Castbox.fm	– Генерация метаданных (заголовки, теги); – Анализ поведения слушателей; – Рекомендательные системы; – Соцмедиа-аналитика.	Оптимизация открытости контента, интеграция с соцсетями
DeepSeek	– Анализ больших текстовых массивов; – Выявление паттернов поведения; – Прогнозирование трендов.	Работа с длинным контекстом, комплексный анализ
Perplexity AI	– NLP-анализ отзывов/комментариев; – Генерация аналитических отчетов.	Интеллектуальный поиск с обратной связью
Podsqueeze	– Транскрибация аудио; – Генерация промо-материалов; – Выявление ключевых тем; – Помощь в публикации транскриптов в блогах.	Платный сервис, автоматизация продвижения
Brand Analytics	– Мониторинг упоминаний; – Анализ тональности; – Демографический анализ; – Сбор обратной связи из широкого диапазона источников; – Фокусировка преимущественно на российском рынке.	Корпоративный инструмент, big data-аналитика. Высокая стоимость и ориентация в первую очередь на корпоративных клиентов
ВКонтакте (VK Видео)	– Персонализированные рекомендации; – Анализ поведения пользователей; – Автоматическая генерация субтитров; – Анализ эмоционального отклика; – Оптимизация времени публикации.	Крупнейшая российская платформа с глубокой интеграцией ИИ. Бесплатный базовый функционал, премиум-аналитика для бизнес-аккаунтов

Выводы. Таким образом, искусственный интеллект постепенно становится все более массовым инструментом в гонке за внимание зрителей. С одной стороны, это может значительно увеличить производство материалов для той или иной аудитории и помочь за счет количества значительно продвинуть актуальную повестку, а, с другой стороны, возникает риск появления стандартизированных шоу и «говорящих голов», которые не будут вносить ничего авторского и творческого, что сведет к нулю эксперименты. В перспективе это замкнет аудиторию просветительских подкастов и оставит определенные тематики сугубо в рамках гораздо более узкой аудитории. При условии сохранения творческого контроля со стороны авторов и использования ИИ исключительно в качестве инструмента повышения точности аналитических решений, существует значительный потенциал для расширения аудитории и качественной реализации просветительских функций рассматриваемых медиаформатов.

Литература:

1. Борисова, Е.В. Современный тренд образовательной среды – искусственный интеллект и цифровая педагогика / Е.В. Борисова // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, Тверь, 29-30 марта 2018 года. Том Выпуск 16. – Тверь: Тверской государственный университет, 2018. – С. 84-87
2. Ефремова, Н.Ф. Цифровая педагогика: проблемы и готовность обучения в цифровой среде / Н.Ф. Ефремова // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2023. – Т. 6, № 5. – С. 81-93. – DOI 10.23947/2658-7165-2023-6-5-81-93
3. Иванова, С.В. Аксиологические, нравственно-этические аспекты использования технологий искусственного интеллекта в системе образования / С.В. Иванова, О.Б. Иванов // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2024): Сборник научных трудов международной научно-практической конференции, Москва, 01 июля 2024 года. – Москва: Российская академия образования, 2024. – С. 16-23
4. Илалтдинова, Е.Ю. Цифровая педагогика: особенности эволюции термина в категориально-понятийном аппарате педагогики / Е.Ю. Илалтдинова, Т.К. Беляева, И.В. Лебедева // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4(40). – С. 33-43. – DOI 10.32744/pse.2019.4.3
5. Калинина, С.Д. Цифровая педагогика: революционный сдвиг педагогической парадигмы или новое видение современной образовательной среды? / С.Д. Калинина // Образование и общество. – 2018. – № 5(112). – С. 32-36
6. Лукша, П. Образовательные инновации или зачем нам нужно менять образование / П. Лукша. – URL: https://www.vneshto (дата обращения: 23.04.2025)
7. Макеева, Т.В. Сопровождение социального становления личности средствами медиапедагогики / Т.В. Макеева, В.Н. Гурьянчик // Ценностно-смысловые основания воспитания свободного человека: Сборник статей международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию М.И. Рожкова, Ярославль, 09-10 сентября 2021 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 267-269
8. Манифест о цифровой образовательной среде // Образовательная политика. – 2016. – № 1(71). – С. 34-43

9. Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / Под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. – 232 с.
10. Мкртумова, И.В. Влияние автоматизации цифровых процессов в медиа на формирование потребительского поведения молодежи / И.В. Мкртумова, С.А. Горюнова // Виртуальная коммуникация и социальные сети. – 2024. – Т. 3, № 3(11). – С. 264-270. – DOI 10.21603/2782-4799-2024-3-3-264-270
11. Опалько, С.Г. Цифровая педагогика в системе образования / С.Г. Опалько // Успехи современной науки. – 2016. – Т. 2, № 12. – С. 95-97
12. Современная медиадидактика: направления, проблемы, поиски: Монография. – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», 2020. – 204 с.
13. Скулкин, А.А. Формирование цифрового образовательного пространства: адаптация цифровой педагогики / А.А. Скулкин // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1(86). – С. 277-280. – DOI 10.24412/1991-5497-2021-186-277-280
14. Токюл, М.В. Цифровая педагогика / М.В. Токюл, Н.В. Рындина, Т.П. Мельникова // Матрица научного познания. – 2020. – № 11-2. – С. 329-333
15. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 г. № 490 "О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации". – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731 (дата обращения: 23.04.2024)
16. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/ (дата обращения: 23.04.2025)
17. Федоров, А.В. Новые стандарты – реальная возможность для медиапедагогики / А.В. Федоров // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 3. – С. 55-58
18. Яшвили, В.Г. Реализация культурно-просветительской функции в подкастах / В.Г. Яшвили // Слово в науке. – 2023. – № S17. – С. 28-37
19. Covington, P. Deep Neural Networks for YouTube Recommendations / P. Covington, J. Adams, E. Sargin // Proceedings of the 10th ACM Conference on Recommender Systems. – 2016. – Pp. 191-198. – DOI 10.1145/2959100.2959

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Зотова Татьяна Александровна
Оренбургский институт путей сообщения (филиал)
Федерального образовательного учреждения высшего профессионального
образования Приволжский государственный университет путей сообщения (г. Оренбург);
преподаватель Яночкина Светлана Анатольевна
Оренбургский техникум железнодорожного транспорта
Федерального образовательного учреждения высшего профессионального
образования Приволжский государственный университет путей сообщения (г. Оренбург)

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СТУДЕНТА: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. Актуальность данного экспериментального исследования обусловлена стремительным развитием наукоемких производств в современной российской экономике. В этих условиях человеческий капитал, особенно высококвалифицированные специалисты, несущие ответственность за результаты своей работы, становится ключевым ресурсом. Железнодорожная отрасль, как одна из наиболее технологически сложных и ответственных, испытывает острую потребность в инженерах-профессионалах высочайшего уровня подготовки, способных решать сложные задачи и нести ответственность за безопасность и эффективность работы всей системы. Подготовка таких специалистов в железнодорожных вузах приобретает, таким образом, критическое значение, определяя конкурентоспособность всей отрасли на национальном и международном уровнях. Именно поэтому данное исследование, посвященное совершенствованию методик подготовки инженеров путей сообщения, приобретает особую значимость и актуальность. Экспериментальное исследование, проводившееся в течение трех лет – с 2018 по 2021 год – базировалось на факультете Высшего образования Оренбургского института путей сообщения, филиала Самарского государственного университета путей сообщения. Продолжительный период исследования позволил получить достаточно обширные и достоверные данные, отражающие долгосрочные эффекты внедряемых методических инноваций. Выбор конкретных методов исследования был строго обоснован целями и задачами работы, ориентированными на комплексное изучение проблемы подготовки инженеров путей сообщения и выработку рекомендаций по ее оптимизации. Эмпирическая часть исследования включала в себя комплекс методов, направленных на сбор и анализ реальных данных. В частности, было проведено изучение и обобщение передового педагогического опыта ведущих преподавателей Оренбургского института путей сообщения и других железнодорожных вузов.
Ключевые слова: инженерная деятельность, профессиональная ответственность, профессионально-личностные качества, кадровый потенциал, опытно-экспериментальная работа.
Annotation. The relevance of this experimental study is due to the rapid development of high-tech industries in the modern Russian economy. In these conditions, human capital, especially highly qualified specialists who are responsible for the results of their work, becomes a key resource. The railway industry, as one of the most technologically complex and responsible, has an urgent need for professional engineers of the highest level of training, capable of solving complex tasks and being responsible for the safety and efficiency of the entire system. Thus, the training of such specialists in railway universities is of critical importance, determining the competitiveness of the entire industry at the national and international levels. That is why this study, devoted to improving the methods of training railway engineers, is of particular importance and relevance. An experimental study conducted in tech.
Key words: engineering, professional responsibility, professional and personal qualities, human resources, experimental work.

Введение. Современный мир переживает период стремительных перемен – экономические кризисы, социальные потрясения, технологический прогресс – всё это оказывает колоссальное влияние на формирование личности и, в частности, на профессиональное становление будущих специалистов. Железнодорожная отрасль, как одна из ключевых инфраструктурных составляющих любого государства, особенно остро нуждается в высококвалифицированных кадрах,

обладающих не только глубокими профессиональными знаниями, но и развитым чувством ответственности. Проблема воспитания ответственных специалистов в сфере железнодорожного транспорта является чрезвычайно актуальной и требует пристального внимания.

Традиционные методы обучения в высших учебных заведениях, зачастую, недостаточно эффективны для формирования целостного представления о профессиональной ответственности. Образовательный процесс должен выходить за рамки аудиторных занятий и интегрировать в себя разнообразные формы работы, способствующие гармоничному развитию личности студента. Формирование профессиональной ответственности – это сложный многогранный процесс, требующий целостного подхода, базирующегося на взаимосвязи теоретических знаний, практических умений, личностных убеждений и мотивации.

Изложение основного материала статьи. В связи с этим, данное экспериментальное исследование было направлено на разработку эффективной модели формирования профессиональной ответственности у студентов железнодорожного вуза. Экспериментальная работа проводилась в течение трёх лет (с 2018 по 2021 год) на базе факультета высшего образования Оренбургского института путей сообщения. В рамках эксперимента были применены различные методические приёмы, включающие в себя как инновационные методы обучения в аудитории (например, проектная деятельность, игровое моделирование, кейс-стади), так и разнообразные формы внеаудиторной работы (например, участие в научных конференциях, производственная практика, волонтерская деятельность).

Полученные в ходе экспериментальные данные подверглись тщательному анализу. Были проанализированы результаты тестирования, опросы, наблюдения за поведением студентов, а также изучены отзывы преподавателей и руководителей практики. В результате была разработана многоуровневая модель формирования профессиональной ответственности, включающая четко определённые этапы, методы и критерии оценки эффективности. Данная модель учитывает индивидуальные особенности студентов, их мотивацию и уровень подготовки. Более того, результаты исследования позволили оценить эффективность применённых методических приёмов и выделить наиболее продуктивные стратегии формирования профессиональной ответственности [4].

Железнодорожный транспорт – это не просто сеть рельсов и поездов, это артерия, питающая экономику Российской Федерации. Его роль в функционировании страны выходит далеко за рамки простой транспортировки грузов и пассажиров. Он обеспечивает экономическую стабильность, способствует территориальной целостности и безопасности государства, и, что особенно важно, стимулирует региональное развитие, связывая отдаленные уголки страны в единую систему. Без эффективной работы железнодорожного транспорта невозможно представить себе современную Россию – это фундаментальный элемент ее инфраструктуры, поддерживающий практически все сферы жизни. Именно поэтому квалифицированный персонал – основа бесперебойной работы всей системы, а подготовка высококлассных специалистов – инженеров путей сообщения – является стратегически важной задачей для железнодорожных вузов страны [1].

Современные реалии предъявляют к инженерам путей сообщения исключительно высокие требования. Это не просто специалисты, способные выполнять рутинные задачи – это лидеры, способные принимать сложные и ответственные решения под давлением обстоятельств, руководить крупными проектами, ориентироваться в постоянно меняющейся технологической среде и предлагать инновационные решения для оптимизации работы железнодорожной сети. Они должны обладать глубокими знаниями в области проектирования, строительства и эксплуатации железнодорожных путей, быть компетентными в вопросах безопасности движения, эксплуатации подвижного состава и внедрения современных технологий, включая систему автоматизированного управления и мониторинга. Поэтому подготовка таких специалистов требует не только глубоких теоретических знаний, но и практических навыков, приобретаемых в процессе обучения и производственной практики.

В контексте этих требований, роль преподавателей железнодорожных вузов претерпевает существенные изменения. Они должны быть не только носителями знаний, но и наставниками, способными воспитывать в студентах профессиональную ответственность, инициативность, умение работать в команде и принимать нестандартные решения. Формирование профессиональной ответственности – это сложный и многогранный процесс, основанный на разных факторах. Это не только усвоение теоретических знаний и практических навыков, но и формирование ценностных ориентаций, развитие самодисциплины, ответственности за результаты своей работы и понимание значимости профессии инженера путей сообщения для страны в целом [1]. Внутренняя основа профессиональной ответственности студента заключается в его личностных качествах – характере, темпераменте, способностях, уровне знаний и умений, интеллектуальной и общественной активности. Однако важно, чтобы эти качества не оставались пассивными наблюдениями, а превращались в активные действующие мотивы поведения. Профессиональная ответственность должна стать для студента не формальным соблюдением правил, а глубоко укоренившейся ценностью, активно влияющей на его действия и решения [2].

Однако, анализ существующей системы подготовки кадров в технических вузах, специализирующихся на железнодорожном транспорте, выявляет существенное противоречие. С одной стороны, современная производственная сфера предъявляет к инженерам жёсткие требования: способность к инновационному мышлению, высокое качество работы, эффективность решений и, конечно же, экономическая целесообразность всех проектов. С другой стороны, теоретическая база и методологические подходы к формированию профессиональной ответственности у будущих специалистов, включая развитие необходимых умений и навыков, остаются недостаточно разработанными [5].

Именно поэтому профессорско-преподавательский состав кафедры «Общеобразовательные дисциплины» Оренбургского института путей сообщения предпринял инициативу по разработке комплексной модели формирования профессиональной ответственности у студентов. Это амбициозный проект, требующий глубокого анализа существующих методик, разработки новых подходов и создания инновационных образовательных технологий. Цель проекта – не просто преподавание теоретических основ ответственности, но формирование у студентов устойчивого чувства долга, критического мышления и готовности брать на себя ответственность за свои действия и их последствия [4].

В рамках проекта планируется исследование лучших мировых практик в области формирования профессиональной ответственности, анализ особенностей железнодорожной отрасли и разработка специальных учебных программ, включающих интерактивные методы обучения, симуляции реальных ситуаций, кейсы и проектную деятельность. Особое внимание будет уделено вопросам этики профессиональной деятельности инженера и разработке механизмов самоконтроля и самооценки. Ожидается, что результатом данной работы станет значительно повышение качества подготовки специалистов железнодорожной отрасли, способных эффективно и ответственно решать сложные профессиональные задачи в условиях постоянно меняющегося мирового рынка. Успешная реализация этого проекта приведет к улучшению безопасности и эффективности железнодорожных перевозок в целом.

Логическая структура нашей опытно-экспериментальной работы представлена в нескольких этапах. Первым шагом стало выделение критериев, которые способствуют формированию профессиональной ответственности у студентов

железнодорожного вуза. На основе этих критериев была разработана модель, которая служит основой для дальнейшего анализа.

Вторым этапом работы стало применение разработанного исследовательского инструмента, который был назван «Анкета студента». С помощью этой анкеты была проведена диагностика уровня профессиональной ответственности студентов.

Третий этап заключался в интерпретации полученных результатов. Этот этап был крайне важен, так как он позволил выделить различные уровни развития профессиональной ответственности среди студентов. На основе анализа данных мы смогли выявить, какие аспекты профессиональной ответственности развиты лучше, а какие требуют дополнительного внимания и работы [4].

Таким образом, проведенное исследование не только углубило наше понимание профессиональной ответственности как важного компонента профессиональной деятельности, но и дало возможность разработать конкретные рекомендации по ее формированию у студентов. Эти рекомендации могут включать в себя как изменения в учебных планах, так и внедрение специальных программ, направленных на развитие профессиональной ответственности. В конечном итоге, успешное формирование этого качества у будущих специалистов будет способствовать повышению качества их работы и улучшению результатов в профессиональной сфере [6].

В рамках опытно-экспериментального исследования, в котором принимали участие 65 студентов, обучающихся на очной форме в Оренбургском институте путей сообщения, была проведена тщательная оценка уровня профессиональной ответственности среди учащихся. На начальном этапе, который носил констатирующий характер, результаты показали, что значительная часть студентов, а именно 43,5%, демонстрирует низкий уровень профессиональной ответственности. Это указывает на то, что у многих из них отсутствует необходимая осознанность и готовность принимать на себя ответственность за свои действия в профессиональной сфере.

Кроме того, 31,5% респондентов продемонстрировали средний уровень знаний, что свидетельствует о том, что их знания носят неустойчивый характер и не всегда могут быть применены на практике. Лишь 25% опрошенных студентов обладают достаточным объемом профессиональных знаний, что позволяет им уверенно действовать в своей области. Эти результаты стали основой для дальнейшей работы и выделения трех групп студентов, с которыми была проведена целенаправленная работа на протяжении всего эксперимента.

В ходе опытно-экспериментальной работы была разработана специальная программа мероприятий, направленных на повышение уровня профессиональной ответственности. Одним из ключевых элементов этой программы стала инициатива под названием "Я-профессионал". Она включала в себя разнообразные формы внеаудиторной деятельности, программно-методическое обеспечение, а также самостоятельную работу студентов и их участие в волонтерских проектах. Эти мероприятия были направлены на то, чтобы помочь студентам не только усвоить теоретические знания, но и развить практические навыки, необходимые для формирования профессиональной ответственности [4].

Одним из важнейших условий для успешного формирования профессиональной ответственности студентов стало обогащение содержания общепрофессиональных дисциплин, входящих в программу подготовки будущих инженеров. Это способствовало созданию ориентировочной основы, на которой строились ответственные действия студентов. В частности, было расширено с целью углубления представлений студентов о взаимосвязи нормативных основ профессиональной деятельности с формами ответственности за качество, результаты и последствия как индивидуального, так и коллективного труда.

Таким образом, опытно-экспериментальное исследование показало, что целенаправленная работа по формированию профессиональной ответственности может существенно повлиять на уровень готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. Важно отметить, что подобные программы не только обогащают знания студентов, но и способствуют развитию их личностных качеств, необходимых для успешной карьеры в области инженерии и смежных профессий.

Наряду с аудиторной работой значительное внимание уделялось самостоятельной работе студентов – будущих инженеров путей сообщения. Задания носили как индивидуальный характер (подготовка докладов по предложенным темам), так и групповой характер (решение ситуативных упражнений, участие в деловых играх и тренингах). Результаты выполненных самостоятельных работ студентов обсуждались на лекционных занятиях и были представлены во время проведения научных конференций [2].

Сферой для формирования профессиональной ответственности студента стала и внеаудиторная деятельность: участие в воспитательных мероприятиях факультета, студенческом совете, студенческих отрядах, действующих на факультете. Принимая участие в их работе, будущие инженеры путей сообщения выполняли роли наставников организаторов, общественных деятелей ит.д. Эти роли требовали от студентов ответственного отношения к выполнению поставленных задач, а также проявлять такие качества как отзывчивость, стремление к сотрудничеству. Особое значение на этом этапе приобретала педагогическая поддержка со стороны педагогов, суть которой состояла в том, чтобы помочь будущему специалисту преодолеть то или иное препятствие, решить индивидуальные проблемы, помощь в осуществлении той или иной деятельности [3].

Самостоятельная работа студентов наряду с аудиторной представляла одну из форм образовательного и воспитательного процесса и являлась существенно его частью. Самостоятельная работа студентов предназначена для формирования навыков самостоятельной работы в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации.

Волонтерское движение объединяло студентов на добровольных началах. Студентами в помощь и поддержку детей детского дома были собраны игрушки, одежда и книги, а также студенты факультета оказывают помощь приюту для животных. Движущими силами добровольной помощи нуждающимся было милосердие и желание помочь ближнему, возможность самоутвердиться и реализовать свои способности [4].

Полноценное формирование профессиональной ответственности студента Института путей сообщения невозможно было невозможно без целенаправленной организации культурно-досуговой деятельности. Досуговая деятельность является очень важным моментом для студенческой молодежи. Для будущего специалиста железнодорожной отрасли имеет значение развитие творческого мышления, умение нестандартно мыслить, предвидеть результаты своего труда.

В творческой деятельности сочеталась направленность на развитие не только индивидуальности будущего специалиста железнодорожной отрасли, но и умение работать в коллективе и оценивать свои действия и возможности через призму совместной творческой деятельности. Теоретически такой вид деятельности основывался на потребности личности в самовыражении, самореализации, т.е. "объективации" личности своего"Я" в формах жизни и профессиональной деятельности [4].

Опытно-экспериментальная работа показала, что процесс формирования профессиональной ответственности студента проходит эффективно в ходе интеграции учебных занятий научно-исследовательской деятельности студентов, что повысило интерес к обучению, обеспечивало свободное самоопределение студента, представило возможность самореализации и умение быть самим собой. Значимым явилось накопление собственного практического опыта в процессе учебной, учебно-производственной практики, организуемой на базе железнодорожных учреждений [6].

Выводы. В заключение проведенного анализа результатов опытно-экспериментальной работы, можем сделать следующие выводы:

1. Процесс формирования профессиональной ответственности представляет динамичный процесс освоения новых знаний, генерации на их основе новых, приобретения профессионального опыта; ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование.

2. Обоснована и разработана модель формирования профессиональной ответственности студентов железнодорожного вуза. разработанная модель формирования профессиональной ответственности студента содержит характеристики исследуемого феномена, интегрируя целевой, содержательный, операциональный и результативный компоненты, и выступает технологической основой организации образовательного процесса.

3. Определены стратегические направления развития профессиональной ответственности обучающихся в железнодорожном вузе: программно-технологическое обеспечение формирования профессиональной ответственности посредством внедрения программы "Я-профессионал" в русле освоения учебных дисциплин на протяжении всего периода обучения в вузе; социально-педагогическое сопровождение формирования профессиональной ответственности путем актуализации связей с представителями работодателя в различных формах научно-практического сотрудничества на конференциях, круглых столах, научно-практических семинарах, мастер-классах, конкурсах и т.д.; стимулирование профессионального самоопределения и саморазвития обучающегося посредством получения дополнительных рабочих специальностей железнодорожной отрасли на базе отдела дополнительного профессионального образования в ходе обучения в вузе.

Литература:

1. Egorova, Y.N. Pedagogical Support of Students, Professional Self-Realization in the Railway University / Y.N. Egorova, Y.A. Genvareva, T.A. Zotova, I.A. Nalichnikova, A.A. Yartsev. – CITISE. – 2021. – № 1 (27). – P. 130-139

2. Egorova, Y.N. Professional Self-Realization of a University Student: Features, Factors, Conditions / Y.N. Egorova, Y.A. Genvareva, T.A. Zotova, I.A. Nalichnikova. – CITISE. – 2020. – № 2 (24). – P. 180-190

3. Вавилова, Е.Ю. Ответственность и ее контрдискурс / Е.Ю. Вавилова, А.Е Смирнова // Инновационная наука. – 2016. – № 9. – С. 203-205

4. Зотова, Т.А. Формирование профессиональной ответственности студента Монография / Т.А. Зотова. – Оренбург. 2014. – 125 с.

5. Лежнева, Н.В. Развитие профессиональной ответственности у будущих авиатехников в процессе их подготовки в колледже / Н.В. Лежнева, Т.Ф. Рымарева // Современные проблемы науки и образования. – М. – 2013. – № 2.

6. Федотова, Т.И. Профессиональный ориентировщик по математическому средству формирования профессиональных компетенций инженеров / Т.И. Федотова // Вестник БГУ. – № 15. – 2009. – С. 86-90

Педагогика

УДК 372.8

кандидат биологических наук, доцент Зыков Игорь Евгеньевич
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА БИОЛОГИИ

Аннотация. Рассмотрены возможности искусственного интеллекта в более эффективной организации учебного процесса и улучшении качества образования. Изучены инструменты искусственного интеллекта и их использование в школьном курсе биологии. Отмечено, что для реализации современных образовательных методик необходим обзор инструментов и программного обеспечения, анализ их характеристик, функциональных возможностей и пригодности для использования в школе. Приведены основные инструменты искусственного интеллекта, призванные обогатить учебный процесс за счет расширения возможностей преподавателей и обучающихся. Обоснована практическая значимость применения искусственного интеллекта на уроках биологии в современной общеобразовательной школе. Перечислены недостатки и преимущества введения ИИ-технологий в образовательный процесс.

Ключевые слова: искусственный интеллект, инструменты и программное обеспечение, ИИ-технологии, эффективность обучения, оптимизация учебного процесса.

Annotation. The possibilities of artificial intelligence in more efficient organization of the educational process and improvement of the quality of education are considered. Artificial intelligence tools and their use in a school biology course have studied. It noted that in order to implement modern educational methods, it is necessary to review tools and software, analyze their characteristics, functionality and suitability for use in schools. The main artificial intelligence tools designed to enrich the learning process by empowering teachers and students presented. The practical significance of the use of artificial intelligence in biology lessons in modern secondary schools is substantiated. The disadvantages and advantages of introducing AI-technologies into the educational process are listed.

Key words: artificial intelligence, tools and software, AI-technologies, learning efficiency, optimization of the learning process.

Введение. В современном образовании наметилась тенденция к развитию индивидуального подхода к обучающимся, принимая во внимание их уникальные личностные качества и способности. Для этого образовательная система пытается адаптировать учебный процесс к потребностям каждого учащегося, создавая условия для максимального раскрытия его потенциала. Однако, с учетом массового школьного обучения, когда работа ведется с целым классом, учитель вынужден применять общий подход, ориентированный на среднестатистического обучающегося, что не всегда соответствует индивидуальным потребностям каждого ребенка. Учитель мог бы более адекватно реагировать на успеваемость класса, если бы имел инструмент для автоматического анализа результатов учащихся. В этом контексте использование искусственного интеллекта (ИИ) может стать решением, автоматизируя часть рутинных задач учителя и позволяя ему более эффективно организовывать учебный процесс, тем самым улучшая качество образования [1].

В настоящее время искусственные нейронные сети начинают брать на себя все больше задач, предоставляя нам невиданные ранее возможности. Однако, многие учителя-предметники остаются в неведении относительно того, какие

инструменты на основе искусственного интеллекта они могут использовать в повседневной работе, им может не хватать навыков для использования таких инструментов. Поэтому сбор информации о новых разработках и доступное изложение этих данных становятся крайне важными.

Чем быстрее учителя и учащиеся начнут применять новые инструменты, основанные на искусственном интеллекте, тем проще им будет освоиться в обучении. Осознание этого факта становится ключом к успешной адаптации и эффективному применению современных образовательных методик. В условиях постоянного развития образовательных технологий, использование искусственного интеллекта на уроках становится не только актуальным, но и необходимым для поддержания высокого уровня образовательного процесса и подготовки студентов к вызовам современного мира [8].

Внедрение искусственного интеллекта в учебный процесс способствует его оптимизации, позволяя эффективнее использовать время учащихся и преподавателей. Интеграция искусственного интеллекта на уроках позволит сократить временные затраты на выполнение учебных заданий, улучшит понимание материала обучающимися. Возможность использования искусственного интеллекта в качестве персонального наставника предполагает адаптацию алгоритмов к индивидуальным потребностям учащихся, предоставляя персонализированную помощь и дополнительные объяснения. Это может привести к более глубокому усвоению материала и повышению общей успеваемости [3, 4].

Практическая значимость применения искусственного интеллекта на уроках биологии в школе состоит в обеспечении более эффективного обучения и повышении качества учебного процесса. Анализ текущего рынка ИИ-технологий для образования позволяет выявить перспективные инструменты и методы, которые могут быть интегрированы в учебный процесс. Рассмотрение опыта учителей биологии в использовании искусственного интеллекта на уроках дает возможность оценить сильные стороны и проблемные моменты, а также предложить практические рекомендации для их эффективного применения.

Изложение основного материала статьи. В ходе развития искусственного интеллекта в сфере образования, его инструменты для учителей становятся все более востребованными и доступными. Эффективное использование таких инструментов предоставляет педагогам возможности оптимизации времени и ресурсов, что в свою очередь способствует улучшению образовательного процесса и повышению качества обучения.

Применение искусственного интеллекта на уроках включает:

– разработку и использование учебных программ и приложений, основанных на искусственном интеллекте;

– адаптацию учебного материала к индивидуальным потребностям и уровню знаний каждого учащегося;

– автоматизацию процессов оценки знаний и успеваемости учащихся с использованием искусственного интеллекта;

– созданиеинтерактивныхметодикобучения, основанных на технологиях искусственного интеллекта.

Цель работы состоит в изучении инструментов на базе искусственного интеллекта для их использования в школьном курсе биологии.

Для реализации цели необходимы:

– обзор инструментов и программного обеспечения на базе искусственного интеллекта, которые можно использовать на уроках биологии, анализ их характеристик, функциональных возможностей и пригодности для школьной практики;

– разработка анкет для получения информации от учителей биологии об их осведомленности и опыте в сфере ИИ-технологий, анкетирование и анализ полученных данных для выявления общей тенденции;

– выбор школ, успешно внедряющих инструменты искусственного интеллекта в свои учебные программы по биологии и изучение их опыта;

– оценка потребности учителей биологии в интеграции искусственного интеллекта, выявление областей, в которых инструменты искусственного интеллекта могут улучшить результаты преподавания и обучения;

– составление плана пилотного внедрения, выбор группы учителей для тестирования инструментов искусственного интеллекта на уроках биологии;

– определение ключевых тенденций и идей, разработка рекомендаций для заинтересованных учителей и учащихся [2, 5].

Обзор наиболее интересных программ и разработок в области применения искусственного интеллекта на уроках позволяет выявить их потенциал для оптимизации процесса обучения. Составленные на основе анализа рекомендации учителям и учащимся способствуют успешному внедрению искусственного интеллекта на уроках, обеспечивая эффективное использование современных технологий в образовательном процессе.

В настоящем обзоре приводится несколько инструментов искусственного интеллекта для учителей, призванных обогатить учебный процесс. Эти инструменты не только расширяют возможности преподавателя, но и гарантируют максимальную эффективность обучения для учащихся [6, 7].

ClassPoint AI – неотъемлемая часть учебного процесса, позволяющая преподавателям создавать вопросы для викторины из слайдов PowerPoint. Даже при наличии одного слова на слайде, искусственный интеллект ClassPoint способен сформировать множество вопросов, основываясь на его содержании. Например, при использовании слова «биологический» на слайде, ClassPoint AI автоматически создаст вопросы, связанные с биологией. Для точной формулировки вопросов рекомендуется включать больше текста на слайде. Так, слайды с информацией о фотосинтезе могут послужить основой для генерации соответствующих вопросов с помощью ClassPoint AI [6, 7].

Учителя имеют возможность настраивать тип теста и оценивания, выбирая уровень таксономии Блума для формирования более значимых вопросов. ClassPoint AI поддерживает работу на нескольких языках. ClassPoint предоставляет бесплатный и простой в использовании доступ. Для получения неограниченного доступа к функциям инструмента, включая ClassPoint AI, возможно оформление подписки на платный план ClassPoint Pro.

Magic School AI – представляет инструмент обучения, объединяющий до 50 различных функций, которые могут облегчить задачи педагогов: от планирования уроков и взаимодействия с семьями до персонализированного обучения и создания оценок; предоставляет учителям доступ к личному помощнику – искусственному интеллекту по имени Райна, который поможет разрабатывать идеи для учебных материалов, улучшать практику преподавания.

Среди возможностей Magic School AI – генератор индивидуальных образовательных программ (IEP), шаблонов заданий, рекомендации по поведенческим вмешательствам, планы уроков социально-эмоционального обучения (SEL), генераторы учебных программ. Доступна бесплатная версия с ограниченным набором функций и платная версия, интегрированная с Google MS и системами управления обучением (LMS) [7].

QuillBot – инструмент перефразирования на базе искусственного интеллекта, который использует передовые алгоритмы, помогая учителям экономить время на создании материалов уроков. Если ввести предложение или абзац в инструмент, он быстро сгенерирует спектр альтернативных предложений, сохраняя исходное значение, используя другие слова или фразы.

QuillBot облегчает создание новых учебных материалов на основе существующих, что позволяет учителям научить учащихся более четко выражать свои мысли и идеи, предоставляя им альтернативные варианты. QuillBot включает функции

проверки грамматики, плагиата и создания цитат, обеспечивая качественный контент и соблюдение академической честности. QuillBot предлагает бесплатный, а также премиальный план, который включает неограниченное количество слов в перефразировщике, расширенное переписывание грамматики, проверку на плагиат, обнаружение тона и другое [6].

PowerPoint Talking Coach – помогает учителям проводить презентации, анализирует темп, тон и акцент голоса учителя во время презентации, предлагает варианты по ее улучшению. Подходит для учителей, желающих сделать презентации более динамичными и увлекательными, помогает точно настроить подачу материала, предоставляет дополнительные указания по организации презентаций.

Тренер докладчика PowerPoint доступен в веб-приложении в разделе Слайд-шоу. Он предоставляет отчет о репетиции, включающий информацию о темпе, использовании заполнителей и тактичных фразах, общем времени и предложениях по улучшению. PowerPoint Presentation Coach предоставляется бесплатно вместе с Office 365 [6, 7].

Gamma AI – объединяет моментальное создание слайдов, интуитивно понятный интерфейс, гибкие настройки, обширный инструментарий, возможность совместной работы. Использует передовые технологии искусственного интеллекта для создания слайдов и дизайнов презентаций на основе вводимого текста, позволяя преподавателям сосредоточиться на обучении и взаимодействии с учащимися, предоставляет возможность сделать презентации интерактивными с помощью таких функций, как формы, кнопки, приложения и веб-страницы.

Gamma AI предлагает набор инструментов для создания презентаций, позволяя пользователям настраивать слайды в соответствии с их потребностями: от интеллектуального макета и интерактивных функций до мультимедийных элементов, интеграции и встроенного поиска веб-страниц. Можно использовать Gamma AI бесплатно, для получения неограниченного доступа к созданию слайдов нужно перейти на платные планы [6, 7].

Gradescope – инструмент выставления оценок на базе искусственного интеллекта. Создан для того, чтобы сделать выставление оценок за письменные работы, задания и экзамены более эффективным и легким, способен поддерживать выставление оценок по широкому кругу предметов и уровней естественных и гуманитарных наук.

Имеет встроенную функцию проверки на плагиат, помогающую обнаруживать неоригинальные работы, не выходя из платформы, предоставляет подробную аналитику, которая позволяет учителям определять области для улучшения. Поставляется с бесплатной и институциональной версией, которая дает больше возможностей, включая создание собственной рубрики, интегрирование с другими инструментами, сотрудничество с коллегами [6, 7].

Formative AI – помогает учителям оценивать работы учащихся, обеспечивает обратную связь в режиме реального времени, определяет сильные и слабые стороны работы, помогает корректировать стратегии обучения. Formative AI экономит время учителей, автоматизируя процесс выставления оценок и предоставляя информацию об успеваемости учащихся, которая может помочь в планировании будущих уроков. Предлагает различные варианты оценки, в том числе вопросы с несколькими вариантами ответов, открытые вопросы, вопросы «верно» или «неверно», вопросы на основе изображений. Учителя могут создавать оценки с нуля или использовать готовые шаблоны.

Formative AI способен персонализировать обучение, использует алгоритмы искусственного интеллекта для анализа ответов учащихся и предоставления обратной связи, адаптированной к индивидуальным потребностям каждого учащегося. Учителя могут оказывать целевую поддержку, чтобы помочь учащимся добиться успеха. Доступен бесплатный план и платная версия для получения доступа к расширенным типам вопросов и настройкам оценивания.

Кроме перечисленных эффективных инструментов искусственного интеллекта, необходимо отметить и менее информативные версии, которые могут быть использованы для образовательных целей с определенными ограничениями [7].

Яндекс GPT – не требует подписок или загрузки платных приложений. Достаточно иметь Яндекс-браузер и аккаунт почты. Позволяет вводить неограниченное количество символов, включает составление планов уроков и проверку заданий. Неспособен считывать текст с изображений и генерировать их [9].

ChadAI – бесплатная версия ChatGPT 3.5, доступная онлайн. Включает генерацию изображений для презентаций, в бесплатной версии есть ограничения на количество слов и запросов [10].

Giga Chat от Сбербанка – доступен после регистрации по номеру телефона, не имеет ограничений по длине или количеству запросов. Может создавать задачи, но изображения не очень информативны. В сравнении с Яндекс GPT, Giga Chat менее быстр и точен, но также предоставляет упрощенную информацию и помощь в создании заданий [11].

Yippity.io – способен генерировать тесты на основе интернет-источников. Бесплатно можно сгенерировать три теста в день. Для использования требуется регистрация по электронной почте. Отсутствие русского языка является недостатком, хотя при знании английского или использовании переводчика в браузере может быть полезен [12].

Beta.theb.ai – можно использовать для ответов на запросы. Требуется регистрация по электронной почте. Бесплатная версия предлагает три варианта искусственного интеллекта, неэффективных в ответах на биологические вопросы, что делает их непригодными для образовательных целей [13].

Fusionbrain.ai – способен генерировать изображения. Бесплатный онлайн-ресурс требует регистрации по электронной почте. Допускает множество ошибок в генерации [14].

Perplexity.ai – способен отвечать на вопросы. Регистрация по электронной почте обязательна. Как и Яндекс GPT, указывает источники информации. В тестах успешно объясняет биологические темы [15].

Gpt4me – основан на Chat GPT3, требует регистрации по электронной почте. В тестах успешно отвечает на вопросы, но не указывает источники информации, что усложняет проверку [16].

С помощью Яндекс GPT, Fusionbrain.ai, GigaChat и Gpt4me [9, 11, 14, 16] учитель может проверять домашние работы учащихся. Для этого потребуется перевести рукописный текст в машинный, что можно сделать на сайте https://rehand.ru/ или через Яндекс Переводчик, используя функцию OCR. Затем работу можно отправить на проверку Яндекс GPT [9], который выделит ошибки и поможет их исправить. Этот метод экономит силы учителя при анализе большого объема работ, но не подходит для всех почерков и требует дополнительной проверки.

С помощью перечисленных искусственных интеллектов можно создавать индивидуальные задания для учащихся, что должно улучшить усвоение материала. Яндекс GPT и Perplexity.ai [9, 15] могут быстро находить и структурировать нужный материал для подготовки к уроку. Для тестирования учащихся подходит Yippity.io [12]. Учитель может выбирать источник для теста и добавлять свои записи, чтобы сделать его уникальным. Единственный недостаток - отсутствие русского языка, поэтому тесты придется переводить.

Важно понимать, что искусственный интеллект – лишь удобный инструмент, который помогает учителю, но не заменяет его полностью. Дальнейшее развитие таких технологий в системе образования может улучшить автоматизацию рутины и создать виртуальные классы, где искусственный интеллект будет активно участвовать в обучении, предоставляя точную статистику по успеваемости школьников. Примером такого варианта уже является образовательный портал Socratic от компании Google.

Помимо выгоды для учителя, искусственный интеллект может помочь и самим учащимся в усвоении материала. Учитель часто не в состоянии уделить каждому обучающемуся достаточно времени для полного понимания материала за время урока. Искусственный интеллект помогает решить эту проблему. Например, Яндекс GPT [9] способен объяснять материал индивидуально каждому учащемуся столько, сколько нужно для полного усвоения. Он упрощает информацию и использует простые слова для объяснения. Кроме того, может указать в нейросети конкретные источники информации для подготовки к олимпиадам. Для закрепления материала обучающийся может провести тест в том же искусственном интеллекте по изученным темам. Если учащийся допустит ошибку, искусственный интеллект предложит ему дополнительные задания для закрепления.

Искусственный интеллект может иметь и негативное влияние на образование при его привлечении к решению заданий, которые учащийся должен выполнить самостоятельно. Однако, это не сильно повлияет на общую систему образования, т. к. варианты решения всегда были доступны, и новая версия решения не сильно изменит систему.

Выводы. Появление искусственного интеллекта не приведет к радикальным изменениям в образовательной сфере, поскольку основные принципы и сам процесс обучения остаются неизменными на протяжении многих веков. Вероятно, искусственный интеллект упростит многие рутинные задачи в обучении и предоставит заинтересованным учащимся дополнительные инструменты для достижения их целей. Однако он не сможет полностью заменить учителей, учебники и учебные пособия, концепцию классов, организацию школы.

Из недостатков введения ИИ-технологий в образовательный процесс следует отметить:

– технические ограничения, связанные с доступом к интернету и современным электронным устройствам;

– отсутствие четких нормативных основ и методических рекомендаций, заставляющих учителей и учащихся самостоятельно осваивать новые технологии;

– недостаточное развитие ИИ-технологий, ограничение их возможностей, предоставление искусственным интеллектом ложной информации, что может привести к ошибочным выводам, неспособность эффективно решать сложные задачи, требующие человеческого понимания и анализа;

– санкционные ограничения, связанные с разработками в области искусственного интеллекта иностранными компаниями, зависимость от зарубежных поставщиков, усложнение доступа к технологиям и ключевым решениям;

– деградация когнитивных навыков учащихся в связи с сокращением усилий, необходимых для выполнения задач, снижение мотивации к развитию критического мышления и аналитических способностей.

Преимущества введения ИИ-технологий в образовательный процесс:

– помощь личного репетитора, нейросеть не заменит учителя, но может помочь с частью учебного процесса;

– помощь в выполнении домашних и классных работ, однако «бездумное» списывание может натолкнуться на ошибки и непонимание принципа решения;

– экономия времени учителей и учащихся за счет автоматизации многих рутинных задач, таких как проверка домашних заданий, составление индивидуальных учебных планов и адаптация материала под конкретные потребности каждого учащегося;

– приобретение навыков и знаний учащимися в инновационной и интерактивной форме, что делает их более конкурентоспособными в современном мире. Умение работать с передовыми технологиями, анализировать большие объемы данных и решать сложные проблемы с помощью искусственного интеллекта становится преимуществом для будущей карьеры.

Внедрение искусственного интеллекта в образование открывает новые возможности для индивидуализации и разнообразия методов обучения. Благодаря алгоритмам машинного обучения, искусственный интеллект может адаптировать учебный материал под уровень знаний и способности каждого обучающегося, предлагая персонализированные задания и подходы к обучению. Это способствует более эффективному усвоению материала и достижению образовательных целей каждым учащимся.

Анализ рынка искусственного интеллекта в сфере образования позволяет выявить основные инструменты, которые могут стать незаменимыми помощниками для оптимизации процесса обучения. Чтобы максимально эффективно использовать эти инструменты, важно определить образовательные цели, изучить доступные инструменты и выбрать те, которые наилучшим образом соответствуют вашим потребностям. Интегрируйте выбранные инструменты в свой учебный процесс, экспериментируя с ними и настраивая под свои нужды. Важно анализировать результаты использования инструментов, чтобы принимать обоснованные решения и совершенствовать методы обучения. Алгоритмы искусственного интеллекта нужно использовать в качестве инструментов дополнительной поддержки, а не замены преподавателя.

Литература:

1. AI and School Biology: Exploring Elements and Compounds. – 2023. – URL: https://www.teachflow.ai/ai-and-school-biology-exploring-elements-and-compounds/ (дата обращения: 15.04.2025)
2. Potential of Chat GPT in Biology Teaching and Learning at the Vietnamese High School. – 2023. – URL: https://www.researchgate.net/publication/372833703 (дата обращения: 15.04.2025)
3. The Role of AI in School Biology and the Study of Life. – 2024. – URL: https://teachflow.ai/the-role-of-ai-in-school-biology-and-the-study-of-life/ (дата обращения: 15.04.2025)
4. The Role of AI in School Biology and the Study of Life. – 2023. – URL: https://teachflow.ai/the-role-of-ai-in-school-biology-and-the-study-of-life/ (дата обращения: 15.04.2025)
5. SchoolAI. – 2024. – URL: https://app.schoolai.com/spaces/clubzs2050389miqyieqihb7q (дата обращения: 15.04.2025)
6. 7Best AI Tools For Teachers That Will Save You Time in 2024. – 2023. – URL: https://www.classpoint.io/blog/best-ai-tools-for-teachers (дата обращения: 17.04.2025)
7. 20Best AI tools for teachers to use AI in education. – 2023. – URL: https://digifix.com.au/20-best-ai-tools-for-teachers-to-use-ai/ (дата обращения: 17.04.2025)
8. Студент XXI века: как использовать ИИ в процессе обучения?. – 2024. – URL: https://habr.com/ru/articles/820375/ (дата обращения: 15.04.2025)
9. Яндекс Gpt [приложение]. – URL: https://ya.ru/?neuro=1 (дата обращения: 20.04.2025)
10. Chad AI [приложение]. – URL: https://ask.chadgpt.ru/ (дата обращения: 20.04.2025)
11. GigaChat [приложение]. – URL: https://developers.sber.ru/gigachat/ (дата обращения: 20.04.2025)
12. Yippity.io [приложение]. – URL: https://yippity.io/ (дата обращения: 15.04.2025)
13. beta.theb.ai [приложение]. – URL: https://beta.theb.ai/ (дата обращения: 15.04.2025)
14. fusionbrain.ai [приложение]. – URL: https://fusionbrain.ai/ (дата обращения: 17.04.2025)
15. perplexity.ai [приложение]. – URL: https://www.perplexity.ai (дата обращения: 20.04.2025)
16. gpt4me [приложение]. – URL: https://gpt4me.ru/ (дата обращения: 20.04.2025)

УДК 371
магистрант Ивлев Владимир Викторович
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального,
дошкольного и психолого-педагогического образования Хитрова Анна Викторовна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У РОДИТЕЛЕЙ (ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ) ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрывается специфика формирования психологических знаний у родителей (законных представителей) одаренных школьников через призму феномена родительства, его компонентной структуры, основных признаков. Авторы уделяют особое внимание анализу правового статуса родителей (законных представителей), закрепленного в нормативно-правовых документах для построения эффективной работы с ними. Одаренные школьники – это категория обучающихся, которая нуждается в помощи и поддержке со стороны взрослых. Для осуществления названных процессов, родителям как главным и основным воспитателям детей, необходимо оперировать соответствующими знаниями и практическими умениями. Отсюда, психологические знания в системе подготовки родителей (законных представителей) одаренных школьников занимают важное место. Дефиниция «психологическое знание», как самостоятельная семантическая категория достаточно широкая по объему, поэтому возникает необходимость ее конкретизации в парадигме исследования. Психологические знания – это совокупность структурированной научной информации, представленной на эмпирическом, теоретическом и инструментальном уровнях. Ключевым фактором в вопросах формирования психологических знаний у родителей (законных представителей) одаренных школьников играет педагогическое взаимодействие, сущность и содержание которого описано в этом исследовании. Кроме этого, в данной статье представлены задачи, этапы и результаты процесса формирования психологических знаний у родителей (законных представителей) одаренных школьников. Практическая значимость статьи заключается в разработке наглядного представления специфики формирования психологических знаний у родителей (законных представителей) одаренных школьников.
Ключевые слова: психологическое знание, родители (законные представители), родительство, одаренные школьники.
Annotation. The article reveals the specifics of the formation of psychological knowledge in parents (legal representatives) of gifted schoolchildren through the prism of the phenomenon of parenting, its component structure, and main features. The authors pay special attention to the analysis of the legal status of parents (legal representatives), enshrined in regulatory documents for building effective work with them. Gifted schoolchildren are a category of students who need help and support from adults. To implement the above processes, parents, as the main and primary educators of children, need to operate with the appropriate knowledge and practical skills. Hence, psychological knowledge in the system of training parents (legal representatives) of gifted schoolchildren occupies an important place. The definition of "psychological knowledge", as an independent semantic category, is quite broad in scope, therefore there is a need to specify it in the research paradigm. Psychological knowledge is a set of structured scientific information presented at the empirical, theoretical and instrumental levels. The key factor in the formation of psychological knowledge in parents (legal representatives) of gifted schoolchildren is pedagogical interaction, the essence and content of which is described in this study. In addition, this article presents the tasks, stages and results of the process of forming psychological knowledge in parents (legal representatives) of gifted schoolchildren. The practical significance of the article lies in the development of a visual representation of the specifics of the formation of psychological knowledge in parents (legal representatives) of gifted schoolchildren.
Key words: psychological knowledge, parents (legal representatives), parenting, gifted schoolchildren.

Введение. Современное российское общество представляет собой сложное образование, формирование которого происходит под воздействием различных факторов, как внешних (мировых), тренд на отказ от традиционных ценностей, так и внутренних (общественных и государственных), демографический кризис, увеличение количества семей, относящихся к группе риска, что объясняется низким уровнем педагогической и психологической культуры родителей (законных представителей).

Причем в контексте предлагаемого исследования речь идет о родителях (законных представителях) одаренных школьников как наиболее нуждающейся в помощи и поддержке категории обучающихся.

В этой связи, роль государства в сохранении и укреплении института семьи возрастает, что отражено в нормативно-правовой документации, регламентирующей данный вопрос.

В Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года [8] обозначено «… обеспечение возможности получения молодыми родителями знаний, необходимых для воспитания детей…» [8].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [7] определена необходимость организации работы с одаренными школьниками и молодежью, что предполагает создание определенных условий и организации образовательной развивающей среды.

Мониторинговые исследования, проводимые на территории Российской Федерации, подтверждают ежегодное увеличение количества детей с выдающимися способностями, что требует от педагогического сообщества в целом, родителей в частности, системной и спланированной деятельности по сопровождению таких обучающихся. От педагогических работников – выстраивание индивидуальных образовательных траекторий, от родителей – психологических и педагогических знаний, позволяющих поддержать одаренного школьника.

Феномен родительства исследовала Р.В. Овчарова [4]. Среди диссертационных работ, посвященных психологическому просвещению родителей (законных представителей) можно выделить исследование Я.З. Газиевой [2].

Отсюда, проблема раскрытия специфики формирования психологических знаний у родителей (законных представителей) одаренных школьников является актуальной и практически значимой.

Изложение основного материала статьи. Понимая сложную семантическую природу психологического знания обратимся к определению особенностей их наполнения, структуре, а также необходимости формирования у родителей (законных представителей) одаренных школьников. Отсюда, целеполаганием исследования выступает ряд приоритетных

позиций, требующих конкретизации: уточнение статуса субъектов образовательного процесса, построение их общей характеристики, понимание концептуальной основы родительства как основополагающего основания семьи и семейных отношений.

В Конституции РФ четко прописаны права и обязанности родителей как первых и основных воспитателей детей, кроме этого, определено их положение во взаимодействии с другими участниками образовательных отношений, обозначена роль в планировании и организации педагогического процесса, управления им.

В статье 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» определены права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся (п. 7.) [8].

Стоит отметить, что в процесс обучения и воспитания процесс одаренных школьников активно вовлекаются и другие участники образовательных отношений, чей правовой статус также обозначен в ФЗ-273 от 29.12.2012 г. [8].

Отсюда, быть родителями и ответственно выполнять родительские обязанности является не равнозначными смысловыми выражениями, что подтверждается исследованиями психологической наукой, проводимой в области изучения концептуальной основы родительства.

Как отмечается выше, одним из активных исследователей, изучающих родительство, как самостоятельную единицу является Р.В. Овчарова, понимающая ее с позиции «интегрального психологического образования личности…, включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций» [4, С. 13].

Из приведенной авторской трактовки понятно, что родительство как психологическое образование имеет сложную компонентную структуру, составными частями которой выступают ценностный (ориентации, установки), эмоционально-чувственный (эмоции, чувства, отношения), деятельностный (ответственность, практические действия по воспитанию детей) элементы.

Исследователь в учебном пособии «Психология родительства» выделяет следующие признаки родительства:

1) самостоятельный характер в контексте функционирования семейной системы, в которой оно выступает одной из ее составляющих;

2) многоаспектность и полифункциональность проявляется на индивидуальном и надындивидуальном уровнях;

3) сложность организационной структуры выражается в личностной и индивидуальной специфике, ценностных ориентациях, взаимодействии с родственниками и другими членами социума;

4) многофакторность, определяющая целеполагание родительства (влияние общества, родительской семьи, собственной семьи, конкретной личности);

5) динамичность, включающее процесс становления, развития и реализации родительской функции [4].

Таким образом, родительство как психологическое явление представляет собой интегральное образование личности, включающее в себя цели супругов по воспитанию детей, их мировоззренческую систему, ценности, вырабатываемые под влиянием макро и мезафакторов.

Поэтому организуя работу по формированию психологических знаний у родителей (законных представителей) одаренных детей важно учитывать феномен родительства как интегрального образования, его психологические аспекты развития и компонентную структуру. Причем данная деятельность возможна при условии создания психолого-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса.

Эффективность и результативность взаимодействия педагогических работников с родителями (законными представителями) одаренных школьников в парадигме решения педагогических целей и задач определяется:

– изменением уровня психологических знаний;

– сформированностью навыков построения конструктивного общения;

– развитостью эмоциональной стороны коммуникации;

– наличием продуктивных способов сотрудничества [1].

Приведенные выше результаты педагогического взаимодействия способствуют обозначению принципов этого явления:

– первоочередной характер в части организации родителями (законными представителями) воспитания одаренных школьников;

– научный характер формируемой психологической системы знаний, что соотносится с базовыми требованиями, предъявляемым к ним – достоверность, надежность, проверяемость;

– практический характер в освоенных родителями (законными представителями) знаниями и умениями психологической направленности;

– сотрудничество и взаимоуважение, гуманизация отношений [1].

В соответствии с обозначенными выше положениями, педагогическим сообществом решаются такие задачи:

1) просвещение родителей (законных представителей) в вопросах, связанных с реализацией федеральных государственных образовательных стандартов иных нормативно-правовых документов, регламентирующих образование и воспитание детей;

2) моделирование психолого-педагогических условий, обеспечивающих взаимодействие субъектов, участвующих в педагогическом процессе;

3) вовлечение родителей (законных представителей) в процесс проектирования и управления педагогической средой образовательной организации.

Задачи психологического просвещения определяют следующие функции, выполняемые педагогом-психологом:

– просветительская, заключающаяся в популяризации и расширении системы знаний психологической направленности;

– информационная, предполагающая изменение подходов к пониманию и освоению психологического знания;

– социальная, выражающаяся в обеспечении социализации подрастающего поколения [4].

По мнению И.В. Дубровиной, к ключевым видам деятельности педагога-психолога относятся «… психологическое просвещение, профилактика, консультирование, диагностика, коррекция» [3, С. 58].

Опираясь на обозначенные автором виды деятельности педагога-психолога можно выделить этапность данного процесса, раскрываемого через:

1) развитие системы знаний, охватывающей основные закономерности и условия благоприятного развития ребенка;

2) формирование мотивационной сферы, связанной с индивидуальной и личной необходимостью в получении знаний соответствующей направленности;

3) исследование эмоционально-волевой сферы с целью понимания особенностей построения коммуникации;

4) освоение психологических, практикоориентированных знаний и умений [3, С. 59].

В свою очередь, позиция Т.В. Жуковой в выделении этапов формирования психологического знания заключается в следующих аспектах:

1) способность воспринимать информацию психологического содержания, в которой содержатся не только и не

столько знания из области психологии, сколько сведения общего характера, имеющие практическую значимость для конкретного человека;

2) отслеживание возможности использования освоенного знания, способов поведения в деятельности и взаимодействии с окружающими;

3) практическая реализация полученной и обработанной психологической информации в разных видах деятельности, в частности, воспитании подрастающего поколения;

4) оценка ситуации по внедрению, приобретенных психологических знаний в практику собственной жизни;

5) систематическое повторение и отработка практических психологических знаний и умений;

6) закрепление и обобщение практического психологического опыта в повседневной деятельности и поведении [6].

Характер и содержание взаимодействия родителей и образовательной организации определяется его целями и задачами, а также принципами, что прямым образом влияет на эффективность данного процесса.

Итак, из вышесказанного следует, что алгоритм формирования психологических знаний у родителей (законных представителей) одаренных школьников представляет собой три взаимосвязанные, взаимодополняющие системы, содержание которых реализовано на эмпирическом, теоретическом и инструментальном уровнях, наглядно они показаны на рисунке 1.



Рисунок 1. Специфика формирования психологических знаний у родителей (законных представителей) одаренных школьников

Из рисунка 1 видно, что уровни формирования психологических знаний у родителей (законных представителей) одаренных школьников тесно связаны с компонентной структурой родительства, о которой упоминалось выше. В частности, эмпирический уровень соотносится с эмоционально-чувственным компонентом, теоретический – с ценностным, инструментальный – с деятельностным.

Выводы. Специфика формирования психологических знаний у родителей (законных представителей) одаренных школьников определены в соответствии с феноменом родительства, а также уровнями получения знаний: эмпирическим, в рамках которого осуществляется развитость эмоциональных установок, степень эмоционального принятия; теоретическим, предполагающего освоение системы знаний возрастных особенностей детей, способов организации процесса воспитания одаренных школьников, понимание их сущностных и индивидуальных особенностей; инструментальным, что является высшим аспектом реализации системы психологической информации, полученной и обработанной на предыдущих уровнях, позволяющей самостоятельно разрешать трудности и проблемные ситуации, возникающие в вопросах взаимодействия с талантливыми детьми.

Литература:

1. Биктуганов, Ю.И. Взаимодействие педагога с семьей и общественностью: учеб. пособие / Ю.И. Биктуганов; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – 148 с.

2. Газиева, Я.З. Формирование у бакалавров способности осуществлять психологическое просвещение родителей по вопросам психического развития детей: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Я.З. Газиева; [Место защиты: ФГБОУ ВПО Дагестанский государственный педагогический университет, 2017. – 185 с.

3. Дубровина, И.В. Психологическая служба на современном этапе развития общего среднего образования / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии. – 2011. – № 3.

4. Лукьянченко, Н.В. Психологическое просвещение в практической психологии (на примере научно-популярной лекции «Психология оптимизма») / Н.В. Лукьянченко // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2012. – № 2.

5. Овчарова, Р.В. Психология родительства / Р.В. Овчарова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.

6. Психологическое знание: стадии исследовательского процесса / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков, А.В. Юревич. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. – 478 с.

7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»: электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/43281.html/

8. Федеральный закон Российской Федерации № 273 от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации»: электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

УДК 378:94
кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой
истории и правоведения Ивлева Яна Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
студент Харченко Иван Григорьевич
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ГАЗЕТЫ 2000-Х – 2010-Х ГГ. О РАЗВИТИИ ЕВПАТОРИЙСКОГО ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

Аннотация. В статье представлена история Евпаторийского института социальных наук в начале XXI в. Источниками для этого стали материалы газеты «Евпаторийская здравница». Прослежен информационный потенциал источников, их хронологический и тематический состав. Выявлены причины издания статей и хронологические пробелы в описании темы. Описано функционирование Евпаторийского педагогического факультета Крымского государственного гуманитарного института, а позже – Крымского гуманитарного университета. Прослежена его история по материалам газетных статей: перечень специальностей, условия поступления, материально-техническая база и др. Выявлены основные направления развития учреждения. Уделено внимание кадровому вопросу, подготовке и повышению квалификации педагогов. Детально представлена студенческая жизнь, разнообразные мероприятия. Особо отмечено отражение в газетах юбилейных мероприятий Евпаторийского педагогического факультета. Описано преобразование факультета в Евпаторийский институт социальных наук. На материалах газетных статей представлена его история и потенциал.

Ключевые слова: образование, воспитание, высшее учебное заведение, институт, факультет, газета, периодическая печать, Евпатория.

Annotation. The article presents the history of the Yevpatoria Institute of Social Sciences at the beginning of the XXI century. The sources for this were the materials of the newspaper «Yevpatoria Health Resort». The information potential of the sources, their chronological and thematic composition were traced. The reasons for publishing articles and chronological gaps in the description of the topic have been identified. The functioning of the Yevpatoria Pedagogical Faculty of the Crimean State Humanitarian Institute, and later the Crimean Humanitarian University, is described. His history has been traced from newspaper articles: a list of specialties, admission conditions, material and technical base, etc. The main directions of the institution's development have been identified. Attention is paid to the personnel issue, training and advanced training of teachers. Student life, various events are presented in detail. The reflection in the newspapers of the anniversary events of the Yevpatoria Pedagogical Faculty is especially noted. The transformation of the faculty into the Yevpatoria Institute of Social Sciences is described. The materials of newspaper articles present its history and potential.

Key words: education, upbringing, higher educational institution, institute, faculty, newspaper, periodical press, Yevpatoria.

Введение. История образования представляет собой значимую страницу истории государства. Образование и воспитание подрастающего поколения всегда занимало важное место в спектре направлений государственной политики. Ее развитие отражало не только состояние текущих дел в стране, но и дальнейшие перспективы ее развития. Для реконструкции истории образования историки привлекают разные виды источников. Среди них особое значение имеют данные периодической печати, которые являются своеобразным индикатором общественно-политической жизни в стране. Информационная ценность их достаточно велика и при должном научном подходе историк может использовать периодическую печать в освещении проблемных исторических тем, в частности истории образования и просвещения в Крыму.

В данной статье мы продолжаем освещать историю Евпаторийского института социальных наук по материалам газет, начатую в предыдущей публикации [11]. Целью статьи является следующий временной промежуток – с 2000 по 2014 гг., который представлен на страницах евпаторийских газет.

Изложение основного материала статьи. Как уже говорилось ранее, история Евпаторийского института социальных наук (сегодня – филиала Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского) достаточно насыщена и длительна. Более века в стенах института продолжается образовательный процесс. С 1980-х гг. началась подготовка педагогических кадров, что продолжается до сих пор. К концу XX в. был создан Евпаторийский педагогический факультет Крымского государственного гуманитарного института (КГГИ), который активно развивался в 2000-х гг. [10, С. 120-125].

История Евпаторийского института социальных наук в начале XXI в. представлена статьями в газете «Евпаторийская здравница». Это издание является одним из старейших в Крыму. Интересна история самой газеты, которая долгое время объединяла наиболее талантливые журналистские кадры региона. Ее учреждение зачастую относят еще ко временам установления советской власти в Крыму, однако первый выпуск «Евпаторийской здравницы» датируется январем 1969 г. [6, С. 1]. С тех пор газета освещает на своих страницах все значимые события в жизни города, в том числе и развитие образования. Логично, что единственный в Евпатории вуз с очной формой обучения нашел свое отражение на страницах «Евпаторийской здравницы».

Всего за интересующий нас период было выявлено 17 газет с 2003 по 2012 гг., статьи из которых посвящены истории Евпаторийского института социальных наук, который в настоящий момент является филиалом Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Хронологически статьи представлены достаточно равномерно, за исключением пробела за 2006-2009 гг. По информационному потенциалу они также разнятся от небольших заметок до обстоятельных научных статей с обширной исторической справкой. В целом, материалы позволяют реконструировать историю нашего учебного заведения с достаточной полнотой и объективностью, во взаимосвязи с развитием общественного сознания в указанный исторический период. Отметим, что многие статьи (если не все) издавались с целью привлечения внимания меценатов к вузу, а также его популяризации среди будущих абитуриентов.

Итак, в 2003 г. наше учебное заведение имело статус факультета Крымского государственного гуманитарного института, который автор Н. Виторган называл «единственным и неповторимым» [4]. По его мнению, КГГИ был «настоящей палочкой-выручалочкой» для способных абитуриентов, которые не могли позволить себе платное образование. Вуз предлагал им обучение за счет местного бюджета и трудоустройство по специальности.

Автор статьи подробно описывает создание в Евпатории государственного вуза, что получило поддержку со стороны городского руководства. Он отмечает, что создавалось учебное заведение не с нуля, а на базе созданных еще при СССР

педагогических классов. В 1992 г. на основе педклассов возникло местное отделение Симферопольского педагогического училища, а затем оно переросло в вуз. 1 января 1999 г. Ялтинский педагогический колледж и Евпаторийское отделение Симферопольского педучилища были преобразованы в КГГИ под руководством доктора педагогических наук, профессора, академика А.В. Глузмана.

Хотя факультет в Евпатории и был структурным подразделением КГГИ, он имел особый статус. Фактически учебное заведение в здании бывшего педучилища на улице Просмушкиных представляло собой самостоятельное, полноценное высшее учебное заведение. Оно имело собственную лицензию на право занятия образовательной деятельностью по третьему уровню аккредитации и было включено в государственный реестр. Однако при этом декан факультета С.М. Лабутина отмечала важность связи факультета с головным вузом. По ее убеждению, опора на базовый институт в Ялте давала возможность использовать соответствующую методическую базу, учебную литературу, привлекать к работе более квалифицированный преподавательский состав. По мере развития факультет постепенно решал свои материально-технические проблемы и кадровый вопрос. Часто в данном вопросе вузу помогали городские власти. Так, горсовет выделил факультету здание бывшей школы № 17, оборудованное аудиториями, спортзалом, площадками и др. В нем с 2004 г. факультет разместил свой второй корпус. За заслуги перед факультетом на заседании Ученого совета КГГИ городскому голове А. Даниленко присвоили звание почетного профессора института.

Автор статьи приводит и статистические данные. Так, в 2003 г. состоялся первый выпуск 17 специалистов – учителей начальных классов, которые прошли полный курс дневного обучения. Еще десятки студентов очной и заочной форм обучения планировали со временем получить дипломы бакалавра, а затем продолжить обучение либо пойти работать в школы региона.

Кроме того, статья акцентировала внимание и на профориентационном моменте. Так, в 2003 г. в Евпатории прием абитуриентов на обучение за счет бюджета (80 мест дневной формы) вели по четырем специальностям: украинский язык и литература; английский язык и зарубежная литература; история, специализация – правоведение; начальное обучение и дошкольное воспитание. Не сдавшие вступительные экзамены абитуриенты могли учиться платно по итогам собеседования.

Не менее обстоятельная статья в «Евпаторийской здравнице» вышла в следующем году под названием «Недостатка в педагогах не будет» [17]. Она содержала исторический экскурс, раскрывая предпосылки возникновения в Евпатории высшего учебного заведения с педагогическим профилем. Автор отмечала также заинтересованность в таковом со стороны городских властей. Учебному заведению предоставили здание, создали хорошую материальную базу, назначили ежегодные именные стипендии горсовета для нескольких лучших студентов. Кроме того, назначались стипендии от Верховной рады и Совета министров Крыма, а также утвержденная Попечительским советом факультета стипендия имени Александра Чугаевского, в память о бывшем начальнике городского управления образования, который стоял у истоков создания евпаторийской кузницы педагогических кадров.

В 2004 г. состоялся первый выпуск тех, кто поступал уже в вуз. Евпаторийский педагогический факультет КГГИ обучал по специальностям: «украинский язык и литература», «английский язык и зарубежная литература», «история». Автор статьи не упоминает почему-то основную специальность факультета – подготовку учителей начального образования и воспитателей дошкольных учреждений. Но при этом упоминает открытие вскоре новых специальностей: «социальная педагогика, специализация – практическая психология» и «английский и французский языки».

Особое внимание в статье уделено подготовке историков, в частности студентов из числа первого набора на данную специальность. К тому моменту уже третьекурсники, они выделялись научной работой, результатом которой стала подготовка серьезных курсовых работ, посвященных истории родного города и написанных на основе архивных документов. Среди них автор отмечает Е. Селимову (сегодня работает учителем истории школы № 17 г. Евпатории), М. Звоник (сегодня – главный редактор газеты «Евпаторийская здравница»), Я. Ивлеву (заведующая кафедрой истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук – соавтор данной статьи). Упоминается и их преподаватель – В.В. Долецкий (сегодня – учитель истории школы № 15 г. Евпатории).

Также уделено внимание кадровой политике факультета. Автор отмечает, преподаватели зарекомендовали себя как талантливые педагоги. Многие из них обучались в аспирантуре, повышая свой научный уровень. Некоторые были выпускниками факультета и существовавшего до него училища.

Примечательно, что еще одна статья газеты за 2004 г. снова упоминает историков – ту же группу 3 курса, которые приняли участие в уроке истории, посвященному 350-летию Переяславской рады, прошедшем в Евпаторийском краеведческом музее 18 января 2004 г. [3]. В числе участников мероприятия были преподаватель кафедры истории и правоведения Т.О. Скрябина и студент 3 курса Д. Украинец, выступившие с докладами по заявленной тематике.

За 2005 г. по истории Евпаторийского института социальных наук имеется сразу 4 статьи. Такое внимание общественности объясняется празднованием в этом году важного события – 25-летия подготовки педагогических кадров в Евпатории. Этому мероприятию посвящались 3 статьи, еще одна описывает Татьянин день – праздник всего студенчества. Этой дате было посвящено торжественное мероприятие и игра КВН. В рамках праздника декан факультета С.М. Лабутина дала интервью газете, в котором отметила наличие 38 групп (20 очных и 18 заочных) студентов [2].

Все 3 статьи, посвященные юбилею педагогов, был написаны студенткой 3 курса Евпаторийского педагогического факультета О. Кичкайло в марте-мае 2005 г. Первая из них в большей мере описывала Крымский государственный гуманитарный институт и только немного внимания уделила развитию факультета. Так, автор отмечала, что на территории Крыма на тот момент существовало более 120 коммерческих вузов, на фоне которых заметно выделялся КГГИ – бюджетный вуз с богатой историей. Особое внимание уделено описанию успехов института. В нем имелось 8 факультетов и 2500 студентов, квалифицированные кадры готовили по 15 специальностям. Институт сотрудничал со многими странами, реализовывал международные программы с университетами США, Франции, Португалии, Бельгии, Англии и Израиля; в нем проходили практику студенты из Ниццы. В 2001 г. институт одержал победу в конкурсе проектов и Европейской комиссии «Темпус – ТАСИС» по развитию программ образования. Но самым значимым достижением стало открытие в 2004 г. факультета для студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Относительно Евпаторийского педагогического факультета в основном повторялась общеизвестная информация. Можно отметить только факт подтверждения факультетом своего уровня аккредитации как результата отличной степени подготовки специалистов [14].

Вторая статья посвящена подготовке юбилейных мероприятий и содержит обширную историческую справку и обзор современного состояния Евпаторийского педагогического факультета уже реорганизованного КГГИ – Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) [12]. Так, в рамках подготовки к празднованию юбилея был объявлен конкурс на создание собственной эмблемы, выиграли его преподаватель А.Е. Никифоров и студент Д.Л. Шалацкий. Автор статьи отмечает, что в стенах университета многие выпускники педклассов и педучилища повышали свой уровень теоретических знаний. Некоторые из них уже привели на учебу в вузе своих детей.

И, наконец, третья статья содержит подробное описание праздника, которое состоялось в мае 2005 г. [13]. Мероприятие проходило в концертном зале санатория «Фемида» и было организовано Евпаторийским педагогическим факультетом Крымского гуманитарного университета. На торжество пришли выпускники педклассов, педучилища и института, преподаватели, работавшие в этих заведениях, студенты университета и почетные гости. Ректор университета Н.Я. Игнатенко поздравил факультет с юбилеем и отметил, что за 25 лет он прошел путь развития от педклассов до университета. Ректор указал на большую заслугу декана факультета С.М. Лабутиной и поблагодарил педагогов, администрацию города и всех, кто участвовал в становлении педагогической кузницы кадров. Также выступили представители руководства вуза, председатель Попечительского совета факультета. На юбилей были приглашены многие преподаватели, стоявшие у истоков городского педагогического образования: Л. Матушина, Е. Комарова, Р. Степанова, М. Валевская, В. Чебукин и др. На концерте выступали вокальная и хореографическая группа факультета. Кроме того, школьники под руководством выпускников И. Оболенцевой и В. Драч подготовили поздравительные номера. В целом, празднование юбилея прошло ярко и масштабно.

Далее, после перерыва в несколько лет Евпаторийский институт социальных наук упоминается на страницах «Евпаторийской здравницы» уже в 2010 г. В этом году выходят 3 небольшие заметки, посвященных институтской библиотеке и развлекательным мероприятиям в вузе. Так, в январе 2010 г. в городском центре досуга проходил конкурс красоты, в котором приняли участие представительницы каждой специальности. В статье детально описано проведение мероприятия и впечатления присутствовавших [18].

Похожее мероприятие прошло в Евпаторийском институте социальных наук 3 декабря 2010 г. под названием «Мисс института 2010». В ходе подготовки к конкурсу было отобрано шесть конкурсанток, каждая из которых представляла свою специальность. Все участницы проявили смекалку, показали свою индивидуальность и таланты; было место и юмору. Каждая студентка получила свой титул и подарки [20].

И еще одна статья за 2010 г. посвящена библиотеке института. Помимо исторической справки о развитии института, она описывает его достаточно серьезную библиотеку, насчитывавшую на тот момент более 15000 экземпляров литературы. В ней проводились разнообразные выставки и культурно-просветительские мероприятия. Например, была организована фотовыставка А. Кустовского «Крым – земля любви», на которой были представлены работы, посвященные природе Крыма в разное время года. На момент выхода статьи в библиотеке работала выставка работ учительницы труда школы № 15, преподавательницы курса вышивки. На выставке были представлены картины, вышитые лентой, бисером, крестиком, посвященные крымской природе [16].

За 2011 г. представлены 4 небольших статьи. Они описывают разные мероприятия, проходившие в стенах института или же в других местах, но с участием студентов. Так, на праздновании Нового года в поселке Заозерное выступала команда КВН ЕИСН «По студенческому со скидкой» [15]. Кроме того, 25 января в Центральной библиотеке имени А.С. Пушкина среди студенческой молодежи провели брейн-ринг, посвященный Дню Св. Татьяны – покровительницы студентов. В нем участвовали две команды: педагоги из Евпаторийского института социальных наук и учащиеся профессионально-технического торгового кулинарного училища. Победила команда института, продемонстрировав уверенность и хорошую эрудицию [8].

В сентябре 2011 г. в Евпаторийском институте социальных наук в рамках недели памяти Бориса Балтера для первокурсников была проведена встреча с известной книгой о Евпатории «До свидания, мальчики!» и снятым по ней фильмом. Для студентов выступил военный переводчик, выпускник гимназии имени И. Сельвинского, координатор проекта издания книги Яков Фоменко. Также выступили гости мероприятия: ведущий специалист Республиканского комитета по охране культурного наследия Надежда Павленкова, член союза писателей России Евгений Никифоров и др. [9].

Еще одна статья снова раскрывает деятельность библиотеки. Так, в декабре в институтской библиотеке работала выставка предметов рукоделия, на которой представлены вещи, которые студенты и преподаватели делали своими руками в качестве подарков близким на Новый год. Они были представлены изделиями из бисера, вязанной одеждой, игрушками, выполненными в технике валяния шерсти и др. [7].

Такого же рода сведения содержатся и в 3 статьях «Евпаторийской здравницы» за 2012 г. Так, одна статья приурочена проведению Дня студента, отмечавшегося в День Св. Татьяны в январе [1]. Еще одна описывает проведение в Евпаторийском институте социальных наук игры КВН среди команд шести специальностей. Общая тема игры – «Миллион лет до нашей эры». В итоге победила команда дошкольного образования «Парадокс», вице-чемпионами стала команда украинской филологии, третье место заняла команда начального образования, историки получили четвертое место, зарубежная филология – пятое место, педагоги – шестое [19].

И несколько иного плана статья описывает проведение в Евпаторийском институте социальных наук межвузовской научно-практической конференции «Методические аспекты развития историко-правового образования на современном этапе», организатором которой выступила кафедра истории и правоведения. В ней приняли участие более 30 человек, среди которых представители ведущих вузов Крыма, педагоги ЕИСН, аспиранты и студенты и др. В выступлениях участников шла речь о насущных проблемах регионального образования. Их исследования представляли интерес для краеведов, экскурсоводов и педагогов города. Конференция имела практическую направленность и достаточно широкую географию участников [5].

Выводы. Таким образом, история Евпаторийского института социальных наук в 2000-2010-х гг. шла по пути прогрессивного развития. За это время институт окреп и качественно возрос. Эти значимые этапы его истории достаточно полно отражены на страницах газеты «Евпаторийская здравница». Они детально раскрывают уровень и качество обучения, расширение спектра специальностей, трудоустройство выпускников, интересную и насыщенную жизнь студентов и др. В таком состоянии институт подошел к новой эпохе своей биографии – в качестве структурного подразделение Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского.

Литература:

1. Антонова, М. Встреча с юностью в Татьянин день / М. Антонова // Евпаторийская здравница. – 2012. – 25 января. – С. 3.

2. Беседина, А. День студенческого братства / А. Беседина // Евпаторийская здравница. – 2005. – 25 января. – С. 4.

3. Борисенко, Н. Урок истории в музее / Н. Борисенко // Евпаторийская здравница. – 2004. – 20 января. – С. 1.

4. Виторган, Н. Единственный и неповторимый / Н. Виторган // Евпаторийская здравница. – 2003. – 12 июля. – С. 3.

5. Гибова, Е. В помощь молодым специалистам / Е. Гибова // Евпаторийская здравница. – 2012. – 13 марта. – С. 2.

6. Городская газета: от возрождения до наших дней // Евпаторийская здравница. – 2024. – 12 января. – С. 1, 7.

7. Готовим подарки // Евпаторийская здравница. – 2011. – 15 декабря. – С. 4.

8. Грошева, Я. В Татьянин славный день свой ум напрячь не лень / Я. Грошева // Евпаторийская здравница. – 2011. – 29 января. – С. 4.

9. Дугиль, Т. «Здравствуй, племя младое, незнакомое!» / Т. Дугиль // Евпаторийская здравница. – 2011. – 6 сентября. – С. 4.
10. Ивлева, Я.А. Пролетная, 6: история одного дома (из истории образования в Евпатории) / Я.А. Ивлева, И.И. Габриелян, Р.И. Меджитова. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2017. – 166 с.
11. Ивлева, Я.А. История Евпаторийского института социальных наук на страницах газет 1980-х – 1990-х гг. / Я.А. Ивлева, Д.Л. Цымбалист // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-2. – С. 209-211
12. Кичкайло, О. А начиналась все с педклассов / О. Кичкайло // Евпаторийская здравница. – 2005. – 27 апреля. – С. 4.
13. Кичкайло, О. Виват, факультет! / О. Кичкайло // Евпаторийская здравница. – 2005. – 17 мая. – С. 2.
14. Кичкайло, О. Хорошо быть школьником, а студентам – лучше! / О. Кичкайло // Евпаторийская здравница. – 2005. – 22 марта. – С. 2.
15. Мазур, И. Новогодний сюрприз / И. Мазур // Евпаторийская здравница. – 2011. – 5 января. – С. 4.
16. Одинец, Е. Тайны институтской библиотеки / Е. Одинец // Евпаторийская здравница. – 2010. – 11 ноября. – С. 4.
17. Озерова, Н. Недостатка в педагогах не будет / Н. Озерова // Евпаторийская здравница. – 2004. – 14 июля. – С. 2.
18. Петренко, Л. Красавицы в стиле 70-х / Л. Петренко // Евпаторийская здравница. – 2010. – 30 января. – С. 4.
19. Свотина, К. Юмористический кубок вуза / К. Свотина // Евпаторийская здравница. – 2012. – 13 апреля. – С. 4.
20. Шалацкий, Д. «Так кто же она – Мисс института»? / Д. Шалацкий // Евпаторийская здравница. – 2010. – 22 декабря. – С. 3.

Педагогика

УДК 378

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются методологические и педагогические аспекты формирования профессионально-этической позиции будущих юристов в системе высшего образования. Анализируются теоретические подходы к пониманию профессионально-этической позиции и выделяются ключевые педагогические условия, способствующие развитию моральных ценностей и ответственности у студентов юридических специальностей. Особое внимание уделяется эффективным педагогическим технологиям, таким как проблемное обучение, дискуссии, кейс-метод и проектная деятельность, которые обеспечивают интеграцию этических норм в профессиональное становление юриста. Работа направлена на обоснование комплексного подхода к нравственному воспитанию в юридическом образовании, что способствует подготовке компетентных и этически зрелых специалистов. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных программ и методических материалов по профессиональной этике.

Ключевые слова: профессионально-этическая позиция, юридическое образование, нравственное воспитание, педагогические технологии, профессиональная этика.

Annotation. The article examines the methodological and pedagogical aspects of the formation of the professional and ethical position of future lawyers in the higher education system. The article analyzes theoretical approaches to understanding the professional and ethical position and highlights key pedagogical conditions that promote the development of moral values and responsibility among law students. Special attention is paid to effective pedagogical technologies, such as problem-based learning, discussions, case method and project activities, which ensure the integration of ethical standards into the professional development of a lawyer. The work is aimed at substantiating an integrated approach to moral education in legal education, which contributes to the training of competent and ethically mature specialists. The results of the research can be used in the development of educational programs and methodological materials on professional ethics.

Key words: professional and ethical position, legal education, moral education, pedagogical technologies, professional ethics.

Введение. В условиях трансформации российского общества, усиления требований к качеству юридической деятельности и повышения значимости правового регулирования практически всех сфер жизни особенно остро встает вопрос о профессиональной и этической подготовке будущих юристов. Современная юридическая практика требует от специалиста не только глубоких знаний законодательства, но и высокой культуры поведения, моральной ответственности, способности к принятию решений в ситуациях нравственного выбора. Эти аспекты выходят за рамки формальной правовой компетенции, и потому встает необходимость целенаправленного формирования профессионально-этической позиции у студентов, обучающихся по юридическим специальностям.

Актуальность темы определяется тем, что в современном мире юридическая профессия приобретает особую социальную значимость. Юрист выступает как посредник между государством и обществом, обеспечивая реализацию прав и свобод граждан, урегулирование правовых конфликтов, защиту интересов личности и общества. При этом повседневная юридическая практика наполнена сложными моральными выборами, для которых недостаточно лишь знания норм права – требуется сформированная этическая позиция, основанная на внутреннем убеждении, профессиональной чести и личной ответственности. В работах С.С. Алексеева подчеркивается, что юридическая профессия требует не только юридической грамотности, но и высокого уровня нравственной культуры, так как юристу приходится принимать решения, влияющие на судьбы людей [1].

Современная педагогика рассматривает процесс профессиональной подготовки не только как передачу знаний и формирование умений, но и как развитие личности обучающегося. В этом контексте профессионально-этическая позиция представляет собой интегральное личностное образование, включающее систему моральных убеждений, ценностных установок и готовности к поведению в соответствии с этическими нормами. В.А. Сластёнин отмечает, что нравственное становление специалиста является одним из ключевых результатов профессионального образования, особенно в социально ориентированных профессиях, к числу которых относится и юридическая [6].

В то же время анализ практики подготовки юристов показывает, что этическая составляющая профессиональной подготовки часто оказывается на периферии образовательного процесса. Проблемы морального выбора, ценностной самоидентификации, внутренней ответственности за принимаемые решения редко становятся предметом системной педагогической работы. В результате молодые специалисты сталкиваются с профессиональными дилеммами, не обладая

необходимым нравственным опытом и рефлексивными навыками, что негативно сказывается как на их профессиональной состоятельности, так и на доверии общества к юридической системе в целом. По словам И.А. Зимней, профессиональное становление невозможно без этического осмысления целей и последствий своей деятельности, а это требует включения студентов в педагогические практики, стимулирующие нравственное развитие [4].

Цель настоящего исследования – обоснование и раскрытие методологических и педагогических аспектов формирования профессионально-этической позиции будущих юристов в системе высшего образования. Достижение этой цели предполагает решение следующих задач:

– проанализировать теоретические основы понятия «профессионально-этическая позиция» применительно к юридической профессии;

– выявить методологические подходы, обеспечивающие целостное понимание процесса формирования этической позиции юриста;

– определить педагогические условия, способствующие развитию профессионально-этической позиции у студентов юридических специальностей;

– охарактеризовать педагогические технологии, направленные на формирование ценностных ориентаций, нравственного сознания и моральной ответственности у будущих юристов.

Методологическую основу исследования составили общенаучные и частнопедагогические методы: анализ и синтез научной литературы, сравнительно-сопоставительный метод, системный и деятельностный подход, а также аксиологический и личностно-ориентированный анализ. Использование данных методов позволяет всесторонне рассмотреть заявленную проблему, выявить педагогические средства, способствующие становлению моральных качеств специалиста, и определить условия эффективной реализации этих средств в образовательной практике.

Таким образом, необходимость нравственного обоснования юридической деятельности, ориентация профессионального образования на личностное развитие и повышение общественных требований к уровню моральной ответственности юриста обусловливают актуальность исследования и требуют разработки педагогической системы, способной формировать профессионально-этическую позицию как неотъемлемый компонент подготовки будущего юриста.

Изложение основного материала статьи. Профессионально-этическая позиция юриста является важнейшим компонентом его профессиональной компетентности, определяющим не только качество правоприменительной деятельности, но и уровень правосознания, способность действовать в условиях морального выбора и правовой неопределенности. По словам С.С. Алексеева, юрист выступает не просто как субъект, обладающий знаниями в области права, но как носитель определённой системы ценностей, ориентированной на служение обществу, закону и справедливости [1]. Это подчеркивает важность формирования у студентов-юристов не только профессиональных знаний и умений, но и устойчивых этических установок, составляющих основу профессиональной позиции.

В работах И.А. Зимней профессионально-этическая позиция рассматривается как сложное личностное образование, включающее в себя совокупность ценностно-смысловых ориентаций, мотивационно-волевых характеристик и способностей к этическому самоопределению [4]. Это соответствует подходу, в котором профессионально-этическая позиция трактуется не только как когнитивный компонент, но и как интегративное образование, формирующее поведение и личностную идентичность юриста.

По мнению В.А. Сластёнина и его коллег, профессионально-этическая позиция формируется на основе осознания норм профессиональной морали и способности к их применению в конкретных ситуациях, что требует развитого критического мышления, саморефлексии и эмпатии [6]. Следовательно, речь идет не просто о знании этических норм, а о готовности действовать в соответствии с ними в условиях профессиональной деятельности.

А.В. Грачев в своих трудах указывает, что профессионально-этическая позиция включает в себя такие элементы, как правосознание, чувство профессиональной ответственности, личная вовлеченность в решение правовых и социальных задач, а также способность к моральной оценке правовых ситуаций [3]. Эти элементы выступают как структурные компоненты, обеспечивающие стабильность и внутреннюю целостность этической позиции юриста.

По мнению Е.И. Хоруженко, важной составляющей профессионально-этической позиции является способность будущего специалиста к осмыслению последствий своих профессиональных действий с точки зрения нравственных последствий для общества и личности [7]. Это предполагает развитие у студентов способности к моральной рефлексии, критическому осмыслению профессиональной практики и внутренней ответственности за принимаемые решения.

В исследованиях В.А. Лекторова профессионально-этическая позиция рассматривается как результат процесса педагогического влияния, направленного на формирование у обучающихся устойчивой нравственной ориентации в условиях профессиональной подготовки [5]. Здесь подчеркивается роль образовательной среды, профессионального общения и личностного примера преподавателя как факторов, способствующих становлению этической позиции.

Таким образом, профессионально-этическая позиция юриста может быть охарактеризована как многоуровневое личностное образование, включающее когнитивный (знание норм), аффективный (ценностные установки, моральная чувствительность) и поведенческий (готовность действовать этично) компоненты. Она опирается на осознание социальной значимости юридической профессии, восприятие норм права через призму морали и внутреннюю готовность к соблюдению этических стандартов вне зависимости от внешнего контроля.

На основании анализа подходов различных авторов можно выделить следующие основные структурные элементы профессионально-этической позиции будущего юриста:

– ценностно-смысловые ориентации, определяющие отношение к праву, справедливости, профессиональному долгу;

– правосознание, отражающее глубину понимания правовых норм и морально-правовой ответственности;

– установки и мотивация, направленные на соблюдение профессиональной этики в различных ситуациях;

– рефлексивные способности, обеспечивающие моральный самоконтроль и анализ собственных действий;

– морально-волевые качества, необходимые для следования этическим нормам в условиях давления, неопределенности или соблазна.

Следовательно, формирование профессионально-этической позиции – это процесс не только педагогический, но и личностно-ценностный, требующий от будущего юриста глубокой внутренней работы, критического осмысления своей профессиональной роли и этической ответственности перед обществом.

Методологические основания формирования профессионально-этической позиции будущих юристов обусловлены необходимостью целостного подхода к воспитанию личности специалиста, обладающего не только знанием права, но и способностью применять его в соответствии с нравственными ориентирами. Как отмечает В.А. Сластёнин, современное образование должно обеспечивать развитие у обучающегося способности к осознанному этическому выбору в рамках профессиональной деятельности, что требует привлечения методологических оснований, выходящих за рамки узкопредметного подхода [6].

Одним из ключевых методологических оснований формирования этической позиции является аксиологический подход, который ориентирует образовательный процесс на формирование устойчивой системы ценностей. По мнению И.А. Зимней, аксиологическая направленность образования предполагает ориентацию на развитие у обучающихся способности осознавать и принимать морально-правовые ценности, что особенно значимо в подготовке специалистов гуманитарного профиля, включая юристов [4]. Через призму данного подхода акцент делается на осознание студентом собственной ценностной позиции и ее соотнесение с профессионально-этическими нормами.

Не менее важным является личностно-ориентированный подход, предполагающий признание обучающегося субъектом образовательного процесса, носителем уникального жизненного опыта и системы ценностей. По словам В.А. Лекторова, именно через личностно-ориентированное обучение возможно формирование внутренней мотивации к соблюдению профессиональной этики, поскольку внешние нормы становятся частью личного мировоззрения и убеждений [5].

С позиции деятельностного подхода профессионально-этическая позиция формируется не только в результате теоретического усвоения норм и правил, но и в процессе активной практики – участия в моделировании профессиональных ситуаций, правовых кейсах, правозащитной деятельности. А.В. Грачев подчеркивает, что в условиях вузовского обучения будущий юрист должен овладеть не только знаниями, но и способами этически оправданного поведения, формируемыми в деятельности, максимально приближенной к профессиональной [3].

Компетентностный подход, получивший широкое распространение в педагогике высшей школы, также предоставляет эффективную методологическую основу. Он позволяет рассматривать профессионально-этическую позицию как часть более широкой системы профессиональных компетенций. В исследованиях Е.И. Хоруженко указывается, что этическая компетентность является неотъемлемым компонентом профессиональной компетенции юриста, обеспечивающим его способность действовать в условиях морального выбора и социальной ответственности [7].

Существенную роль в методологическом осмыслении проблемы играет также интегративный подход, предполагающий использование междисциплинарных связей между правом, философией, педагогикой и этикой. По словам С.С. Алексеева, современное юридическое образование не может быть ограничено только передачей правовых знаний – оно должно включать в себя этическое измерение, опирающееся на гуманитарную традицию и ценностное содержание правовой культуры [1].

Принципиальное значение в рамках выбранных подходов имеют и педагогические принципы, на которых строится образовательный процесс. Один из них – принцип субъектности, согласно которому студент рассматривается как активный участник собственного профессионального становления. Как отмечает Б.М. Бим-Бад, реализация этого принципа позволяет формировать у обучающегося способность к моральной автономии и осознанному выбору поведения в рамках профессиональной деятельности [2].

Также важен принцип диалога, позволяющий организовать процесс взаимодействия между преподавателем и студентом на основе взаимного уважения, сотрудничества и открытого обсуждения морально-правовых дилемм. Такой подход способствует развитию критического мышления, формированию этической чувствительности и умению аргументировать собственную позицию. В.А. Лекторов подчеркивает, что диалоговые практики играют значительную роль в формировании внутренней позиции обучающегося, побуждая его к личностному осмыслению норм профессиональной этики [5].

Наконец, методологическое основание составляет принцип интеграции, предполагающий целенаправленное соединение в образовательной программе теоретических, практических и ценностных компонентов подготовки. Реализация этого принципа возможна через внедрение в учебный процесс курсов по юридической этике, использование кейс-методов, симуляции судебных процессов, участие студентов в правозащитной и просветительской деятельности.

Таким образом, методологические основания формирования профессионально-этической позиции будущих юристов представляют собой совокупность взаимодополняющих подходов, обеспечивающих целостность, глубину и эффективность педагогического воздействия. Эти подходы создают теоретическую базу для выстраивания образовательной среды, ориентированной на личностное и профессиональное развитие обучающегося, способного не только применять право, но и соотносить его с этическими принципами справедливости, гуманизма и социальной ответственности.

Формирование профессионально-этической позиции будущих юристов невозможно без создания определённых педагогических условий, способствующих интеграции моральных принципов в процесс профессиональной подготовки. Эти условия должны быть направлены не только на передачу знаний о профессиональной этике, но и на развитие способностей к осмыслению, оценке и практическому применению нравственных норм в профессиональной деятельности. Как подчеркивает В.А. Сластёнин, образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы студент оказался в ситуации выбора и личностного самоопределения, что возможно лишь при наличии развивающей образовательной среды, способной инициировать моральное становление [6].

Одним из важнейших условий является создание нравственно-насыщенной образовательной среды, в которой ценности правовой и профессиональной культуры выступают не только в качестве предмета изучения, но и в качестве практики взаимодействия. По мнению Е.И. Хоруженко, атмосфера педагогического общения, основанная на уважении, ответственности и открытости, способствует формированию у студентов модели поведения, соответствующей этическим стандартам юридической профессии [7]. Важно, чтобы нравственная культура передавалась не только через учебные курсы, но и через примеры профессионального поведения преподавателей, стиль коммуникации, отношения в студенческом сообществе.

Существенным фактором формирования профессионально-этической позиции выступает включение в содержание образовательных программ дисциплин, непосредственно касающихся профессиональной этики. А.В. Грачев указывает, что преподавание курса «Профессиональная этика юриста» должно быть не формальным, а построенным на основе анализа конкретных правовых ситуаций, требующих нравственной оценки и принятия решений, учитывающих как правовые, так и моральные аспекты [3]. Таким образом, учебные дисциплины этического профиля должны не только давать теоретические представления, но и развивать практические навыки морального анализа.

Эффективной формой педагогической работы в этом направлении являются кейс-методы, деловые игры, моделирование профессиональных ситуаций, позволяющие обучающимся не просто рассуждать о профессиональной этике, а проживать её через решение конкретных задач. По словам И.А. Зимней, такие методы обучения активизируют рефлексивную деятельность студентов, способствуют формированию морально-правовой оценки и личной позиции в условиях неопределённости и многовариантности выбора [4]. Студент оказывается в пространстве, где необходимо соотносить правовые нормы с внутренними моральными ориентирами, что актуализирует развитие этического мышления.

Большое значение имеет организация практико-ориентированного обучения, в ходе которого обучающиеся получают возможность соотнести свои знания и ценностные установки с реальной профессиональной деятельностью. Как отмечает В.А. Лекторов, практика является неотъемлемым элементом профессионального становления, в том числе с точки зрения формирования этической позиции, так как именно в профессиональной среде происходит соприкосновение с конкретными

моральными вызовами [5]. Студенты, проходя практику в органах судебной власти, прокуратуре, адвокатуре или правозащитных организациях, сталкиваются с реальными ситуациями, требующими соблюдения не только закона, но и этических принципов справедливости, объективности, беспристрастности.

Наряду с этим важным педагогическим условием является систематическое включение студентов в деятельность, направленную на развитие социальной ответственности. Это может быть реализовано через участие в волонтёрских проектах, юридических клиниках, правопросветительских акциях. По мнению С.С. Алексеева, профессиональная правовая культура не может быть сформирована в отрыве от социальной практики, в которой происходит осознание юристом своей роли как носителя правовой и нравственной ответственности перед обществом [1]. Такая деятельность формирует у студентов не только правовые компетенции, но и гражданскую зрелость, способность к эмпатии и защите интересов других людей.

Особое внимание должно быть уделено обеспечению педагогических условий, способствующих рефлексии – осмыслению собственных поступков, принятых решений и ценностных оснований поведения. В этом контексте целесообразно использование рефлексивных дневников, эссе, групповых обсуждений, где обучающиеся могут выражать своё отношение к профессионально-нравственным вопросам. По словам Б.М. Бим-Бада, развитие способности к самоанализу и самооценке способствует внутренней интеграции моральных норм и формированию устойчивой этической позиции [2].

Следует также отметить важность обратной связи и наставничества со стороны преподавателей, которые не только передают знания, но и сопровождают личностное и профессиональное развитие студента. Как отмечает В.А. Сластёнин, педагогическая поддержка, основанная на уважении к личности обучающегося и понимании специфики его профессионального пути, является одним из условий формирования нравственного отношения к профессии [6].

Таким образом, педагогические условия формирования профессионально-этической позиции будущих юристов охватывают как содержание и методы обучения, так и особенности образовательной среды, практико-ориентированную подготовку, социальную активность и индивидуальное сопровождение студентов. Комплексная реализация этих условий способствует становлению внутренне мотивированной, ценностно осознанной профессиональной позиции, обеспечивающей готовность к этически обоснованной юридической практике.

Формирование профессионально-этической позиции будущих юристов невозможно без реализации соответствующих педагогических технологий, ориентированных на развитие нравственного сознания, способности к моральному выбору и готовности действовать в соответствии с этическими нормами в условиях реальной профессиональной деятельности. Педагогические технологии в данном контексте выступают как системно организованные способы достижения цели образования, направленной не только на передачу знаний, но и на развитие личности обучающегося. По мнению В.А. Сластёнина, технология обучения должна сочетать в себе познавательные, ценностные и деятельностные компоненты, что особенно актуально в формировании профессионально-этической позиции юриста [6].

Одной из эффективных технологий, широко применяемых в юридическом образовании, является технология проблемного обучения. В её основе лежит создание учебных ситуаций, содержащих противоречия, требующие этического анализа и выбора. По словам И.А. Зимней, проблемное обучение стимулирует развитие мышления, побуждает обучающегося к самостоятельному поиску решений и формированию личного отношения к рассматриваемым вопросам [4]. В контексте профессиональной этики такая технология позволяет моделировать ситуации морального выбора, требующие осмысления норм и принятия ответственных решений.

Не менее значимой является технология дискуссионного обучения, ориентированная на развитие критического мышления и этической рефлексии. В процессе дискуссий студенты учатся аргументированно выражать свои позиции, анализировать различные точки зрения, формулировать морально-правовые оценки. По мнению В.А. Лекторова, именно в условиях открытого обсуждения и коллективного анализа этически сложных ситуаций происходит формирование у студентов способности к моральной аргументации и пониманию ответственности за принимаемые решения [5].

Важную роль играет также проектная технология, направленная на вовлечение студентов в самостоятельную исследовательскую, правозащитную или просветительскую деятельность, связанную с вопросами права и морали. Как отмечает Е.И. Хоруженко, участие в правовых проектах способствует не только развитию профессиональных компетенций, но и осознанию социальной значимости профессии, формированию чувства ответственности за результат своей деятельности и пониманию этических аспектов юридической практики [7].

Технологии имитационного моделирования (деловые игры, ролевые игры, кейс-метод) также демонстрируют высокую эффективность. А.В. Грачев подчёркивает, что моделирование профессиональных ситуаций позволяет обучающимся не только понять нормы права, но и осознать моральные последствия своих решений, что способствует формированию личной этической позиции [3]. В ходе таких занятий у студентов развивается способность к сопоставлению юридических и нравственных оценок, формируется умение действовать в правовых ситуациях с учётом моральной ответственности.

Особое значение в формировании этической составляющей профессиональной позиции имеет технология личностно ориентированного обучения, в рамках которой учитываются индивидуальные особенности студентов, их ценностные ориентации и жизненный опыт. С.С. Алексеев отмечает, что только через обращение к внутреннему миру личности возможно достижение устойчивого результата в сфере нравственного воспитания юриста [1]. Такая технология предполагает использование индивидуальных консультаций, творческих заданий, самоанализа, что позволяет формировать у студентов неформальное, личностно значимое отношение к профессиональной этике.

Также важной является технология портфолио, предполагающая накопление студентом доказательств своего профессионального и личностного роста. По мнению Б.М. Бим-Бада, данный подход позволяет студенту осознать собственную динамику развития, зафиксировать достижения в этическом становлении и соотнести их с требованиями профессиональной деятельности [2]. Портфолио может включать в себя эссе, аналитические отчёты, результаты участия в правозащитных проектах и волонтёрской деятельности, что способствует формированию саморефлексии и чувства личной ответственности.

Следует также учитывать значение технологий педагогической поддержки и сопровождения, в рамках которых преподаватель выполняет роль наставника и организатора индивидуального развития студента. В.А. Сластёнин подчёркивает, что профессионально-этическое становление требует постоянного взаимодействия, направленного на развитие у обучающегося способности к самоанализу и принятию морально взвешенных решений [6]. Поддержка преподавателя способствует формированию у студента чувства значимости своей профессиональной и моральной позиции.

Таким образом, педагогические технологии формирования профессионально-этической позиции будущих юристов представляют собой комплекс целенаправленных методов и приёмов, обеспечивающих активное включение обучающихся в процессы нравственного осмысления профессии, практического применения этических норм и формирования устойчивой личной позиции. Использование разнообразных образовательных технологий позволяет учитывать индивидуальные

особенности студентов, активизировать их личностный потенциал и обеспечить устойчивость профессионально-этических ориентиров в будущей юридической практике.

Выводы. В условиях стремительных трансформаций правовой системы, общественных отношений и образовательной парадигмы формирование профессионально-этической позиции будущих юристов приобретает особую значимость. Юрист, как представитель профессии, тесно связанной с вопросами справедливости, морали и социальной ответственности, не может ограничиваться лишь знанием правовых норм. Этические основания его деятельности – важнейший компонент профессиональной компетентности, который требует системной педагогической проработки.

В ходе теоретического анализа установлено, что формирование профессионально-этической позиции юриста необходимо рассматривать как комплексный педагогический процесс, включающий целый ряд методологических, содержательных и технологических аспектов. Профессионально-этическая позиция представляет собой личностное образование, основанное на осознании и принятии моральных норм, регламентирующих поведение специалиста в рамках юридической профессии.

Анализ методологических оснований позволил определить значимость аксиологического, личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного и интегративного подходов, каждый из которых вносит вклад в построение целостной образовательной модели. Учет этих подходов обеспечивает возможность целенаправленного влияния на развитие ценностных ориентаций обучающихся и формирование у них способности к моральной самооценке и профессиональной рефлексии.

Установлены и обоснованы ключевые педагогические условия, необходимые для реализации целей нравственного воспитания в юридическом образовании: создание развивающей образовательной среды, внедрение практико-ориентированных форм обучения, включение студентов в социально значимую деятельность, развитие критического и рефлексивного мышления. Преподаватель выступает не только как транслятор знаний, но и как наставник, способствующий личностному и этическому становлению будущих юристов.

Таким образом, формирование профессионально-этической позиции будущих юристов должно быть системной задачей юридического образования, интегрированной во все уровни и формы педагогического процесса. Только при условии целенаправленного методологического подхода, благоприятных педагогических условий и активного использования технологий нравственного воспитания возможно развитие устойчивой этической позиции, которая обеспечит не только высокое качество профессиональной деятельности выпускников юридических вузов, но и их готовность действовать в соответствии с принципами справедливости, гуманизма и ответственности перед обществом.

Литература:

1. Алексеев, С.С. Право: азбука – теория – философия. Опыт комплексного исследования / С.С. Алексеев. – М.: Статут, 2022. – 448 с. – ISBN 978-5-8354-1537-2
2. Бим-Бад, Б.М. Педагогика: словарь / Б.М. Бим-Бад. – М.: Лабиринт, 2002. – 528 с. – ISBN 5-87604-106-4
3. Грачев, А.В. Профессиональная этика юриста: учебное пособие / А.В. Грачев. – М.: Юнити-Дана, 2021. – 175 с. – ISBN 978-5-238-03858-3
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результат нового подхода к результатам образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42
5. Лекторов, В.А. Педагогика высшей школы: Учебник / В.А. Лекторов. – М.: Академический проект, 2021. – 368 с. – ISBN 978-5-8291-2910-3
6. Сластёнин, В.А. Педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2020. – 576 с. – ISBN 978-5-7695-7645-3
7. Хоруженко, Е.И. Педагогические условия формирования профессиональной этики будущих специалистов / Е.И. Хоруженко // Вестник ТГПУ. – 2020. – № 9 (211). – С. 122-126

Педагогика

УДК 373.3

старший преподаватель Карнаухова Яна Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);
кандидат психологических наук, доцент Пилипчук Лариса Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ СМЫСЛОВОГО ЗНАЧЕНИЯ ТЕКСТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье приводятся данные коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование понимания смыслового значения художественных текстов (на материале сказок) у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Авторы отмечают особенности понимания смыслового значения текста, характерные для дошкольников с общим недоразвитием речи: дети неправильно определяют главного героя сказки, испытывают трудности в установлении причинно-следственных связей, мотивов персонажей, проявляют неполное понимание сюжетных линий текста. Рассматриваются вопросы организации системы коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование понимания смыслового значения текста и преодоление отмеченных недостатков развития. Описывается построение коррекционной работы с использованием технологии изографического моделирования. Указанная технология позволяет за счет схематизма моделей-рисунков выделить логику повествования, рассуждения, умозаключения, дает возможность более точного осмысления материала; способствует формированию и развитию различных предложных конструкций, в нашем случае выражающих причинно-следственные связи. Результаты работы показали положительную динамику развития умения выстраивать сюжетные события в правильной логической последовательности, осмысление наличия в тексте внешнего и внутреннего плана; причинных событий и событий-следствий у старших дошкольников, с нарушением речи, включенных в коррекционно-педагогическую работу.

Ключевые слова: старшие дошкольники с общим недоразвитием речи, формирование понимания смыслового значения текста, коррекционно-педагогическая деятельность, технология изографического моделирования, этапы коррекционной программы.

Annotation. The article presents the data of correctional and developmental work aimed at forming an understanding of the semantic meaning of literary texts (based on fairy tales) in older preschoolers with general speech underdevelopment. The authors

note the peculiarities of understanding the semantic meaning of the text, typical for preschoolers with general speech underdevelopment: children incorrectly identify the main character of a fairy tale, have difficulty establishing cause-and-effect relationships, characters' motives, and show an incomplete understanding of the storylines of the text. The issues of organizing a system of correctional and pedagogical work aimed at forming an understanding of the semantic meaning of the text and overcoming the noted developmental shortcomings are considered. The construction of correctional work using isographic modeling technology is described. This approach makes it possible, through the schematization of drawing models, to highlight the logic of narration, reasoning, and inference, makes it possible to more accurately comprehend the material; it contributes to the formation and development of various prepositional constructions, in our case expressing causal relationships. The results of the work showed positive dynamics in the development of the ability to arrange plot events in the correct logical sequence, comprehension of the presence in the text of the external and internal plan; causal events and events-consequences in older preschoolers with speech disorders included in correctional and pedagogical work.

Key words: senior preschoolers with general speech underdevelopment, formation of understanding of the semantic meaning of the text, correctional and pedagogical activities, technology of isographic modeling, blocks of the correctional program.

Введение. На современном этапе значительное количество исследований в области специальной педагогики посвящено изучению состояния речевой системы при общем недоразвитии речи. При этом вопросы влияния общего недоразвития речи на процессы восприятия и понимания определенной речевой информации оказываются недостаточно разработанными. В психолого-педагогической литературе мы находим лишь упоминания тех особенностей понимания текста, которые могут возникать у детей при речевых нарушениях в целом.

В рамках нашего исследования речь идет о восприятии и понимании художественного текста, в частности одного из его жанров – сказки. Такой выбор мотивирован непосредственной актуальностью и природосообразностью такого типа текста, как сказка, для ребенка дошкольного возраста.

Различные лингвистические исследования в области художественных текстов позволяют раскрыть особую структуру данного жанра литературы, которая впоследствии составляет особенности его восприятия и понимания.

Прежде всего, художественный текст несет в себе эстетическую ценность, выявляемую в процессе его восприятия. Эта ценность закладывается продуцентом (автором) через призму эмоциональных образов, переживаний, чувств неизбежно субъективных. С помощью образов передается та самая главная мысль, несущая определенную ценность. Таким образом в художественном тексте образуется два плана реальности: «внешний» – образы и языковые средства, с помощью которых они передаются, и «внутренний» – смысл, передающийся с помощью эмоциональной, содержательной и смысловой окраски образов. Такая подача материала предполагает активацию преимущественно ассоциативно-образного мышления. Поскольку интерпретация в данном случае имеет ассоциативный характер, художественное слово обладает неограниченностью и может восприниматься совершенно по-разному, индивидуально [1, 2, 4, 5].

Так, главной сложностью восприятия и понимания художественного текста является его двуплановый характер и неоднозначность интерпретации событий, происходящих в нем.

Исследования в области психолингвистики позволяют глубже взглянуть на процессы порождения и восприятия текста. Согласно концепции А.Р. Лурии «от мысли к речи» выделяются следующие этапы порождения текста:

1. Возникновение мотива, ощущение необходимости передать некий смысл, известный продуценту лишь в самых общих чертах.
2. Формирование глубинной структуры замысла на уровне внутренней речи, которая все еще свернута и носит предикативный характер.
3. Развертывание данной структуры во внешнее высказывание, опирающееся на поверхностно-синтаксическую структуру [5].

Что касается восприятия текста, А.Р. Лурия выделяет два уровня восприятия речи, которые могут быть применены и по отношению к тексту: первый уровень обеспечивает расшифровку языковых кодов, второй – расшифровку глубинного смысла сообщения [5]. Более подробно этапы понимания текста приводит Е.С. Кубрякова:

1. Осмысление текста по его компонентам.
2. Соотнесение языковых единиц с их значениями.
3. Определение смысла текста на основе установления отношений между языковыми единицами, их значениями.
4. Интерпретация текста на уровне логических операций и вывода знаний.
5. Интерпретация текста на уровне соотнесения языковых и неязыковых единиц [4].

Отечественный лингвист И.Н. Жинкин также указывает на определенную закономерность, которая прослеживается в данных процессах – это движение от концепта к тексту при его порождении, и движение в обратном направлении, от текста к концепту, при его восприятии [1].

Советский психолог В.А. Запорожец подробно рассматривает аспекты восприятия сказки, которые доступны детям на этапе старшего дошкольного возраста. Выделим и кратко охарактеризуем каждый из них:

1. Осмысление художественного текста осуществляется с помощью эстетического восприятия, которое проходит через качественные преобразования в ходе развития ребенка.
2. Умение дифференцировать изображение и изображаемое, что проявляется в способности ребенка осмыслить существование определенного предмета в сказке и его аналога в действительности, который связан со сказочным образом, но не является одним и тем же.
3. Реалистические мотивы эстетических оценок. Этот аспект выражен в способности ребенка допускать тот факт, что сказка многое позволяет, но при этом относиться к ней с достаточной критичностью и подмечать несоответствия в случае нарушения правдоподобности событий.
4. Способность дошкольника к внутренней активности сопереживания, охотного мысленного переноса себя на место героя.
5. Аргументированность оценочных суждений в отношении поступков геров с точки зрения их социальной значимости, нравственности, с опорой на личностные качества героев [2].

Перечисленные аспекты процесса восприятия и понимания художественного текста характеры для нормотипичного развития. При общем недоразвитии речи наблюдается недоразвитие всех компонентов речевой системы, что определенным образом оказывает влияние на смысловое восприятие текста. В литературных источниках недостаточно сведений о непосредственных исследованиях по данной тематике, однако ряд исследователей в своих трудах отмечает некоторые проявления недостаточности осмысления воспринимаемого текста:

1. Трудности отслеживания внутренней логики событий, определяющей сюжетную линию.
2. Поверхностное восприятие только простейших причинно-следственных связей.

3. Ограниченность понимания значений языковых единиц, из которых состоит текст вследствие недостаточности и неточности лексической стороны речи.

4. Трудности понимания отдельных слов, связанные с недоразвитием фонематического восприятия и, как следствие, фонематическая расплывчатость образов слов.

5. Трудности осмысления взаимоотношений, выраженных с помощью определенных грамматических конструкций как следствие недоразвития грамматического строя речи.

6. Отсутствие осмысления либо неправильная интерпретация мотивов поступков героев [1, 2, 4, 5].

Указанные проявления трудностей восприятия и понимания текста связаны не только с особенностями речевой системы, но и особенностями развития других познавательных процессов. В частности, решающее влияние оказывает сниженная вербальная память, объем, концентрация и устойчивость внимания, недостаточность представлений об окружающем, мышления [5, 6].

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования является выявление особенностей и уровня восприятия и понимания текста при общем недоразвитии речи и апробация метода изографического моделирования в работе по повышению качественных и количественных показателей данного уровня.

Экспериментальное исследование с целью определения исходного уровня понимания текста проходило на базе дошкольных образовательных учреждений г. Барнаула Алтайского края. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В качестве диагностических методик были использованы два типа сказок (с более явным смыслом и со скрытым), после прослушивания которых испытуемым предлагалось ответить на ряд вопросов, направленных на выявление уровня понимания причинно-следственных связей и главной идеи произведения.

Высокого уровня понимания смыслового значения текста не было выявлено у респондентов.

Качественный анализ результатов диагностики демонстрирует следующие особенности: испытуемые часто неправильно определяют главного героя сказки, испытывают трудности в установлении причинно-следственных связей, мотивов персонажей. В случае, если испытуемые не могли ответить на вопрос, они нередко обращались не к самому тексту, а к собственным представлениям об окружающем мире. Некоторые испытуемые проявили неполные, но в целом правильные выводы относительно содержания сказки с явным смысловым значением. В случае сказки со скрытым смыслом испытуемые использовали шаблонные общие ответы, не анализируя сюжетное содержание прослушанного материала.

Для проведения коррекционно-развивающего этапа исследования нами был выбран модифицированный метод наглядного моделирования – изографическое моделирование, который предполагает использование графических моделей (изографов), выполняемых самим ребенком в определенном заданном коррекционном контексте. Практическое применения выбранного метода связано с рядом преимуществ:

1. Модели-рисунки позволяют удерживать последовательность событий в сюжете сказки.

2. Схематизм моделей-рисунков позволяет выделить логику повествования, рассуждения, умозаключения, что дает возможность более точного осмысления материала.

3. Использование моделей-рисунков позволяет совершенствовать импрессивную сторону речи, способствует формированию и развитию различных предложных конструкций, в нашем случае выражающих причинно-следственные связи.

4. Последовательность изографических моделей, образующаяся в ходе обсуждения связного текста (сказки), обеспечивает ребенку наглядный план повествования.

5. Метод позволяет подключить и другие познавательные процессы (внимание, память, наглядно-образное мышление), при этом не требуется предварительного обучения в использовании изографов-моделей [3, 6].

Коррекционно-развивающая работа проводилась с детьми экспериментальной группы на базе нескольких дошкольных образовательных учреждений и включала индивидуальные и подгрупповые занятия. Выстраивалась в несколько этапов: установочный (организационный), действенный (основной) и обобщающий (обобщающий), специфика которых связана с этапами реализуемой изографической деятельности.

В качестве организационного этапа во время подгруппового занятия испытуемым предлагался проблемный вопрос, непосредственно связанный с главной идеей произведения, определенное выражение или пословица, также фигурирующие в тексте и связанные с замыслом автора. На индивидуальных занятиях организационный этап включал повторение событий сказки по нарисованным детьми изографам.

Во время основного этапа на подгрупповых занятиях испытуемые прослушивали произведение, после чего проводилась беседа по содержанию, с сопровождающими ее ключевыми зарисовками событий. На индивидуальных занятиях детям предлагались задания, составленные на основе совместно разработанных изографических моделей во время подгруппового занятия.

Заключительный этап был направлен на подведение итогов, формулирование выводов и построение рассуждений о том, что хотел сказать автор сказки, какова характеристика героев и т.д.

Таким образом, подгрупповые занятия позволяли детям ознакомиться с новым материалом, самостоятельно проследить и зафиксировать сюжетную линию сказки, определить внешний и внутренний план произведения с помощью изографических моделей. Индивидуальные занятия были направленны на закрепление полученных знаний. Модели, выполняемые детьми, не получали прямой оценки, носили схематичный характер, но выполнялись в строго определенном (на первых этапах – линейном) порядке.

В зависимости от этапа работы и задач дошкольникам предлагались нижеперечисленные задания.

Задания, направленные на работу с последовательностью событий в сюжете:

- Восстановление правильной последовательности изографических моделей-карточек.
- Дорисовывание недостающей изографической модели, отражающей определенный сюжетный эпизод.
- Поиск лишней изографической модели, отражающей несуществующего сюжетного эпизода.
- Соединение в правильной последовательности «разбросанных» на листе изографических моделей по ключевым сюжетным моментам текста.

На основе заданий, предполагающих работу с линейной организацией сюжетных событий, далее происходило «чтение» изографических моделей, повторение событий сказки.

Задания, направленные на выявление и установление причинно-следственных связей между ключевыми событиями сказки включали:

- анализ детьми уже установленных причинно-следственных связей;
- соединение колонок события-причины и события-следствия;
- обсуждение и дорисовывание события-причины/события-следствия;
- использование модифицированных кругов А.Р. Лурии «персонаж-причина-следствие».

Указанные задания имели разную сложность. В рамках одного занятия использовались 1-2 задания из каждой категории. На первых занятиях детям выдавались сравнительно простые задания, постепенно, с течением занятий сложность заданий повышалась. По времени, на первых этапах коррекции подгрупповые занятия занимали около 15 минут, индивидуальные – около 10.

На момент описания представленной проблемы и практической работы по ее решению в рамках данной статьи, экспериментальная работа по формированию понимания смыслового значения связного текста продолжается на другой экспериментальной выборке в целях верификации результатов исследования.

Проведенные занятия выстраивались по этапам коррекционной работы, в ходе которой реализовывались принципы единства диагностики и коррекции, коррекции «сверху – вниз», системности развития психической деятельности, личностного подхода, усложнения коррекционного материала и задач. Разработка детьми моделей-рисунков в ходе занятий осуществлялась с помощью наводящих вопросов с сопутствующими вспомогательными инструкциями к рисункам.

Согласно диагностический замерам, реализованным в процессе коррекционно-развивающей работы у респондентов экспериментальной группы отмечается:

1. Положительная динамика развития умения выстраивать сюжетные события в правильной логической последовательности. С каждой новой сказкой дети делают меньше ошибок при воспроизведении сюжетной линии для зарисовки ее ключевых событий.
2. Осмысление наличия в тексте внешнего и внутреннего плана. Испытуемые начинают понимать, что в сказке есть события, которые мы можем представить и то, что хотел сказать автор с помощью этих событий.
3. Осмысление наличия в предлагаемых сказках причинных событий и событий-следствий.
4. Формирование умения выражать причинно-следственные связи посредством моделирования предложных конструкций с помощью союза «потому что».
5. Возникновение интереса к самостоятельной разработке и изображению изографических моделей, отражающих сюжетные события, ключевые моменты.

Данные результаты свидетельствуют об эффективности реализованной коррекционно-развивающей работы.

Выводы. Таким образом, метод изографического моделирования способствует положительной динамике развития восприятия и понимания смыслового значения художественного текста. Вопрос о восприятии и понимании смыслового значения текста при общем недоразвитии речи представляет теоретический и практический интерес для дальнейшего углубленного изучения, в целях разработки и реализации коррекционно-развивающих программ, ориентированных на актуальные образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья и успешное решение целей и задач инклюзивного образования.

Литература:

1. Жинкин, И.Н. Речь как проводник информации / И.Н. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
2. Запорожец, В.А. Избранные психологические труды / В.А. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 296 с.
3. Карнаухова, Я.Б. Изографическое моделирование в формировании связной речи дошкольников с ОНР / Я.Б. Карнаухова. – Барнаул: АлтГПА, 2012. – 135 с.
4. Кубрякова, Е.С. Текст – проблемы понимания и интерпретации / Е.С. Кубрякова // Семантика целого текста / отв. ред. А.П. Василевич. – М.: Наука, 1987. – С. 93-94
5. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1998. – 335 с.
6. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.

Педагогика

УДК 372.811

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по учебно-воспитательной и научной работе, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Картавая Юлия Константиновна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
студент 2-го курса Семенченко Александр Сергеевич
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье представлен анализ различных научных подходов и взглядов на понятие языковой личности учителя в виртуальном пространстве, которое рассматривается не только как средство общения, но и сложное многоуровневое и многожанровое образование, моделирующее все стороны жизни современного общества. Определение языковой личности учителя в виртуальном дискурсе обусловлено многомерностью и сложной системно-структурной организацией этого понятия. Отмечено, что ученые по-разному интерпретируют категорию языковой личности учителя и ее составляющие, однако все подчеркивают, что языковая личность является главным элементом в языковой картине мира. Виртуальная языковая личность учителя трактуется как вымышленная личность, существующая в сетевом пространстве. Виртуальная речевая личность педагога имеет определенные вербальные характеристики, определенный уровень знания языка, умело использует коммуникативные стратегии и тактики для достижения собственной цели. Виртуальная языковая личность учителя управляет собственной идентичностью и становится более свободной и демократичной во время интернет-коммуникации. Повышенный интерес к онлайн-коммуникации привел к появлению ряда работ, направленных на исследование виртуальной языковой личности учителя, поскольку виртуальная реальность развивалась и изменялась под влиянием языковой личности. Основным источником для анализа языковой личности учителя является педагогический дискурс. Такой текст позволяет анализировать индивидуальные особенности коммуникативной компетенции учителя, скрытые процессы его речевого сознания. Языковая личность педагога и ее типологические черты рассматриваются в педагогике, психо- и социолингвистике, лингвокультурологии.

Ключевые слова: языковая личность учителя, виртуальная языковая личность, речевая личность учителя, дискурс, виртуальное пространство, коммуникация, Интернет.

Annotation. The article presents an analysis of various scientific approaches and views on the concept of a teacher's linguistic personality in the virtual space, which is considered not only as a means of communication, but also as a complex multilevel and multigenre formation that models all aspects of modern society. The definition of a teacher's linguistic personality in the virtual discourse is determined by the multidimensional and complex system-structural organization of this concept. It is noted that scientists interpret the category of the teacher's linguistic personality and its components in different ways, however, it is commonly emphasized that the linguistic personality is the main element in the linguistic world picture. The virtual linguistic personality of the teacher is interpreted as a fictious personality existing in the online space. The virtual speech personality of the teacher has certain verbal characteristics, a certain level of language proficiency, and skillfully uses communicative strategies and tactics to achieve his own goals. The virtual linguistic personality of the teacher manages his own identity and becomes more free and democratic during online communication. The increased interest in online communication has led to the emergence of a number of works aimed at exploring the virtual linguistic personality of a teacher, as virtual reality has evolved and changed under the influence of linguistic personality. The main source for analyzing the linguistic personality of a teacher is pedagogical discourse. This text allows you to analyze the individual features of the teacher's communicative competence, the hidden processes of his speech consciousness. The linguistic personality of a teacher and its typological features are considered in pedagogy, psycho- and sociolinguistics, and cultural linguistics.

Key words: linguistic personality of the teacher, virtual linguistic personality, speech personality of the teacher, discourse, virtual space, communication, Internet.

Введение. Возникновение и стремительное развитие во второй половине XX века нового средства массовой информации и коммуникации побудили ученых к расширению круга научных исследований. Интернет – не только средство общения, это одновременно сложное многоуровневое и многожанровое образование, которое моделирует все стороны жизни современного общества. Исследованию виртуальной коммуникации посвятили многочисленные труды отечественные и иностранные ученые: Н.Г. Асмус (виртуальное коммуникативное пространство) [1], Е.В. Ворон (дискурсивная цифровая личность) [6] и др. Проблему языковой личности учителя в рамках различных научных направлений исследовали ученые как России, так и многих других стран, в частности Дж. Блуммерт [14], Г.И. Богин [3], Е.Р. Боринштейн [4], В.В. Виноградов [5], А.А. Кавалеров [4], В.И. Карасик [7], Ю.Н. Караулов [8], К.Ф. Седов [13], и др. Такой полипарадигмальный подход к изучению виртуального пространства позволяет охватить проблематику интернет-поведения и интернет-коммуникации в полном объеме.

Необходимо отметить, что категория «языковая личность» является достаточно сложной и многоаспектной, поэтому не существует единого определения этого понятия. Статус языковой личности учителя в дискурсе не определен окончательно, что обусловлено многомерностью и сложной системно-структурной организацией этого понятия. Ученые по-разному интерпретируют категорию языковой личности учителя и ее составляющие, однако все подчеркивают, что языковая личность является главным элементом в языковой картине мира, поскольку с помощью определенных языковых средств отражает менталитет и знания людей о мире.

Цель статьи состоит в анализе различных подходов рассмотрения проблемы языковой личности учителя в виртуальном пространстве.

Изложение основного материала статьи. Виртуальная языковая личность учителя общается в определенной социокультурной среде, детерминированной всемирной сетью. В центре коммуникативной модели интернета – личность учителя как субъект речевой деятельности, виртуального общения, личность, которая создает виртуальную реальность.

В. В. Виноградов ввел в научный обиход понятие «языковая личность». Ученый исследовал образ автора в художественном тексте, индивидуальный стиль автора, в частности использование языковых средств, которые создают особое отношение автора к содержанию произведения [5, С. 64]. Позже Г.И. Богин разработал понятие «языковая личность» и создал ее модели. Исследователь рассматривал человека ввиду его способности «создавать и воспринимать речевые произведения» [3, С. 12]. Анализируя понятие «языковая личность учителя», ученые обращаются к трактовке понятия «личность» в трудах по философии, педагогики, психологии и социологии.

Ю.Н. Караулов считает целесообразным рассматривать языковую личность учителя в психолингвистическом аспекте. При анализе этой категории на первом плане должны быть интеллектуальные характеристики личности, которые отражаются на вербальном, когнитивном и мотивационном уровнях [8, С. 36]. Под языковой личностью Ю.Н. Караулов понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание им речевых произведений (текстов)» [8, С. 3]. Считается, что поскольку «языковая личность учителя – это сложное и многоуровневое понятие», то необходим комплексный подход к его анализу. Анализ структуры языковой личности, по мнению исследователя, имеет трехуровневую структуру. Первый элемент – это вербально-семантический уровень, элементами которого являются слова, словосочетания и предложения. Следующий уровень – тезаурусный, основными элементами которого являются понятия, концепты, идеи, которые высказываются языковой личностью. Наивысшим уровнем модели языковой личности является мотивационный, основными элементами которого являются коммуникативные потребности продуцента текста (коммуникативные роли, коммуникативные интенции) [8, С. 56]. Таким образом, можно утверждать, что Ю.Н. Караулов придерживался психолингвистического аспекта при разработке понятия языковой личности учителя, опираясь на лингводидактические наработки в анализе ее модели.

Одним из фундаментальных трудов, посвященных изучению языковой личности учителя, является монография В.И. Карасика «Языковой круг: личность, концепты, дискурс». Автор рассматривает языковую личность учителя как «многомерное образование, составляющими которого являются речевое сознание и система коммуникативных действий, которые отражают характер и поведение личности. Языковое сознание – коллективное или индивидуальное отражение опыта, который зафиксирован в языковой семантике» [7, С. 70]. Исследователь предлагает анализировать языковую личность учителя с учетом аксиологических, когнитивных и бихевиоральных аспектов. Аксиологический аспект языковой личности учителя проявляется в нормах поведения, зафиксированных в речи. Нормы поведения связаны с определенной нормативной ситуацией и, как правило, являются прототипами для конкретного языкового окружения [7, С. 22]. Когнитивный план языковой личности учителя анализируется через призму языкового сознания педагога, которое может быть коллективным и индивидуальным. Этот аспект анализа языковой личности наиболее разработан в лингводидактических исследованиях. Поведенческие характеристики языковой личности учителя – это набор вербальных и невербальных индексов, которые определяют языковую личность как человека и как педагога. В.И. Карасик отмечает, что важной характеристикой поведения языковой личности учителя являются коммуникативные стратегии, которые использует эта личность [7, С. 58]. Именно стратегии соотносятся с интенциями коммуникантов, что является ключевым моментом при выборе линии ведения диалога.

Е.Р. Боринштейн анализирует модель языковой личности учителя в социолингвистическом аспекте. Исследователь подчеркивает, что языковая личность тесно связана с социумом, к тому же она является условием и продуктом

человеческой культуры. Языковая личность учителя – это инструмент регулирования социальных отношений, сохранения исторической и культурной памяти народов, передачи знаний об окружающей среде [4, С. 50]. Ученый предлагает следующее определение языковой личности: «это целостное системное образование, характеризующееся совокупностью непрерывных и взаимосвязанных знаков и символов, свойств, отношений и действий индивида. Языковая личность учителя имеет определенные характеристики: доступность, коммуникативность, деятельное начало, ощущение реальности, гносеологические мотивы, демонстративный фактор, эстетическую направленность и ментальность» [4, С. 52].

Социолингвистический подход к анализу языковой личности учителя прослеживается и в трудах Я. Бломмерта, который подчеркивает, что личность педагога формируется обществом и считает необходимым анализировать личность в контексте глобализации [14, С. 207].

Основным источником для анализа языковой личности учителя является педагогический дискурс, то есть языковые произведения, являющиеся результатом дискурсивной деятельности языковой личности учителя. Такой текст позволяет анализировать индивидуальные особенности коммуникативной компетенции учителя, скрытые процессы его речевого сознания. Таким образом, исследование структуры дискурса позволяет нам выявить особенности речевого поведения педагога [13, С. 14]. Речевой портрет личности учителя отличается от языкового тем, что при его создании принимают во внимание индивидуальные узуальные речевые характеристики коммуниканта. Речевой портрет всегда более точен, чем обобщенный языковой портрет, поскольку он составляется на основе индивидуализированных речевых актуализаторов тех или иных стратегий. Однако необходимо заметить, что изучение речевого поведения отдельных говорящих, принадлежащих к определенному социальному сообществу, предполагает выявление схожих черт в речевом выборе учителей, а, следовательно, является интересным в плане оптимизации речевого взаимодействия [10]. Речевое портретирование необходимо для получения точного анализа языковой личности учителя, поскольку помогает установить ее специфические признаки. Кроме того, речевой портрет учителя может использоваться для исследования идиолекта определенной речевой личности, что является необходимым для комплексного исследования педагогического идиостиля.

Языковая личность учителя – это многоаспектное понятие, поэтому классификация языковой личности является одной из актуальных задач современной антропоцентрически направленной педагогической науки. В анализе элементов структуры языковой личности учителя необходим комплексный подход к вопросу, то есть важным является учет социологических, культурологических, этнологических и психологических факторов.

На современном этапе изучения категории языковой личности учителя не существует четкой и единой классификации типов языковых личностей. Это связано с тем, что также отсутствует единое определение понятия языковой личности. Существует психолингвистическая типологизация языковой личности, которая предполагает выделение психологических типов личностей и рассмотрение языковых характеристик [12, С. 245]. Социолингвистические исследования направлены на изучение языкового поведения педагога, учитывая его статусные характеристики, а именно: возрастные и гендерные признаки, уровень образования и профессиональную ориентацию личности. Значительное количество исследований языкового поведения ориентировано на изучение педагогического идиостиля определенной языковой личности учителя. Интерес ученых вызывают языковые личности учителя, имеющие определенные национально-культурные черты. Следовательно, можно сделать вывод, что языковая личность педагога и ее типологические черты рассматриваются в педагогике, психо- и социолингвистике, лингвокультурологии.

Повышенный интерес к онлайн-коммуникации привел к появлению ряда работ, направленных на исследование виртуальной языковой личности учителя, поскольку виртуальная реальность развивалась и изменялась под влиянием языковой личности. Таким образом, можно утверждать, что категория виртуальной языковой личности учителя еще не получила полного и целостного освещения. Одной из первых виртуальную языковую личность исследовала в своем труде Н.Г. Асмус [1]. Она сравнивает виртуальное пространство с театром, карнавалом, характеризует его как вымышленное пространство, не имеющее границ и ограничений, что является условием для творчества. Именно поэтому виртуальный коммуникант рассматривается как вымышленная личность, то есть это маска или роль, которую человек «играет» до конца спектакля. Н.Г. Асмус подчеркивает, что автор виртуального сообщения – это образ, который возникает при общении с этим человеком, поэтому он исчезает вместе с человеком. Автор может менять свой образ и выбирать другое речевое поведение [1, С. 73].

В условиях виртуальной безопасности, которую предоставляет вымышленное имя и невидимая внешность, человек способен с помощью вербальных и невербальных средств сконструировать желаемый образ. Виртуальная языковая личность учителя управляет собственной идентичностью и становится более свободной и демократичной во время интернет-коммуникации. Считается, что люди, которые создают виртуальные личности, имеют низкий социальный статус, в то время как люди, которые не создают виртуальных образов (т.е. дают правдивую информацию о себе) имеют высокий статус, и это, в первую очередь, относится к педагогам, которые в виртуальном пространстве все равно остаются учителями. Очень часто педагоги продолжают коммуникацию со своими учениками в виртуальном пространстве, при этом учащиеся довольно часто создают новую виртуальную личность, это, конечно, зависит от возрастных особенностей (присуще подросткам) и связано с самоутверждением [9, С. 194]. Существует мнение, что конструирование множества виртуальных образов связано также с социальными изменениями.

Участники интернет-коммуникации могут выбрать себе не только никнеймы, но и слоганы, играющие важную роль в формировании виртуального образа говорящего. Собственно, слоган является отражением внутреннего мира личности: в сочетании с псевдонимами он позволяет участникам коммуникации получить достаточно информации о собеседнике. Большинство коммуникантов придумывают красноречивые имена и слоганы – с информацией о том, каким человек хотел бы быть или каким он является. Например, *«Арес834» (Рыцарь Рэн), «Песочный человек» (Что ж, никто не совершенен).* Для педагогов же этот этап практически пропускается, ведь никнейм учителя редко отличается от настоящего имени: *«Учитель» (Мы по ошибке отправились в отпуск), «10-А» (новые мы), «Классный руководитель» (Педагогика – наше все).* Необходимо отметить, что пользователи-педагоги, общающиеся в сетевых сервисах под определенным никнеймом, не всегда используют его для создания «фальшивой» личности [2]. В большинстве случаев никнеймы и слоганы появляются для того, чтобы раскрыть собственный потенциал и привлечь к себе внимание других пользователей.

Актуален вопрос соотношения виртуальной языковой личности учителя с реальной, поскольку за созданным в сети образом всегда стоит реальный человек. Некоторые ученые рассматривают виртуальную языковую личность учителя как реальную языковую личность, которая общается в виртуальной реальности. О.В. Лутовинова не считает корректным рассматривать виртуальную языковую личность учителя отдельно от реальной, однако подчеркивает, что термин «виртуальная личность» может применяться как к специально вымышленной личности, так и к любой личности, действующей в виртуальной реальности [11, С. 87]. Исследовательница отмечает, что анонимность, неопределенность и бесконечность сети полностью нивелируют те параметры, которые характерны для реальной языковой личности. Таким образом, предлагается рассматривать виртуальную языковую личность учителя с учетом следующих характеристик: во-первых, виртуальная языковая личность имеет другое ощущение пространства и времени, что позволяет ей моделировать

пространство под себя; во-вторых, виртуальная языковая личность является полностью вовлеченной в процесс коммуникации, тогда как результат деятельности отходит на второй план; в-третьих, для виртуальной языковой личности характерным является ориентация не на адресата, а на себя, проявляющаяся в постоянном стремлении к саморепрезентации; в-четвертых, адресант, обращаясь к адресату, часто не владеет полной информацией о нем [11, С. 88]. Адресант якобы «достраивает» адресата, владея теми данными, которыми он располагает. То же самое происходит с адресатом, который интерпретирует текст, созданный адресантом.

Такие характеристики являются рациональными при анализе виртуальной языковой личности учителя, и можно утверждать, что не только адресант, но и адресат участвует в создании виртуального образа коммуниканта. О. В. Лутовинова также отмечает, что виртуальная языковая личность учителя, по сравнению с реальной личностью, является более компетентной в техническом плане и грамотной в языковом, поскольку для создания виртуальной языковой личности пользователь должен иметь минимальные технические знания, а профессиональная деятельность педагога отражает высокий уровень грамотности [11, С. 93].

Выводы. Таким образом, в нашей статье рассматриваем виртуальную языковую личность учителя как вымышленную личность, существующую в сетевом пространстве. Виртуальная речевая личность педагога имеет определенные вербальные характеристики, определенный уровень знания языка, умело использует коммуникативные стратегии и тактики для достижения собственной цели. Поэтому мы согласны с определением виртуальной языковой личности учителя как дискурсивного варианта реальной языковой личности. Анализируя языковую личность учителя в виртуальном пространстве, приходим к выводу, что все, кто использует интернет для коммуникации, уже являются виртуальными личностями.

Литература:

1. Асмус, Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук: спец. 10.02.19. «Теория языка» / Нина Геннадьевна Асмус. – Челябинск, 2005. – 266 с.
2. Ахренова, Н.А. Языковая личность VS виртуальная языковая личность [Электронный ресурс] / Н.А. Ахренова, В.В. Милякова // Иностранные языки в высшей школе. – 2022. – № 1 (60). – С. 10-20. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48226470
3. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. филол. наук: спец. 10.02.19. «Теория языка» / Георгий Исаевич Богин. – Ленинград, 1984. – 20 с.
4. Боринштейн, Е.Р. Личность: ее языковые и ценностные ориентации: монография / Е.Р. Боринштейн, А.А. Кавалеров. – Одесса: Астропринт, 2001. – 168 с.
5. Виноградов, В.В. Проблема авторства и теория стилей / В.В. Виноградов. – М.: Госуд. издательство художественной литературы, 1961. – 611 с.
6. Ворон, Е.В. Дискурсивная цифровая личность как виртуальная копия языковой личности / Е.В. Ворон // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 5. – С. 193-196
7. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
8. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Изд.6-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 264 с.
9. Картавая, Ю.К. Проблема стандартизации терминов в педагогической науке / Ю.К. Картавая, Е.С. Кладко // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-1. – С. 192-195
10. Куклина, Т.В. Психо- и прагмалингвистический аспекты речевого поведения авторов (на материале текстов рецензий и политических выступлений): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук: спец. 10.02.19. «Теория языка» / Татьяна Владимировна Куклина. – Ростов-на-Дону: Рост. гос. пед. ун-т, 2005. – 15 с.
11. Лутовинова, О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: дис. на соиск. учен. степ. докт. филол. наук: спец. 10.02.19. «Теория языка» / Ольга Васильевна Лутовинова. – Волгоград, 2009. – 519 с.
12. Павлова, Т. К проблеме типологии языковой личности / Т. Павлова // Теоретическая и дидактическая филология. – 2013. – Вып. 16. – С. 241-250
13. Седов, К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с. – URL: http://www.twirpx. com/file/316073/
14. Blommaert, J. Discourse. A Critical Introduction / J. Blommaert. – Cambridge University Press, 2005. – 299 p.

Педагогика

УДК 372.851

аспирант кафедры педагогики Керимова Насиба Магомедтагировна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования универсальных учебных действий у обучающихся общеобразовательных школ. На основе анализа психолого-педагогической литературы автор дает сущностную характеристику понятию «универсальные учебные действия». Дан сравнительный анализ различных подходов к определению исследуемого феномена. Обосновано, что развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий, которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. В статье делается вывод о том, что овладение учащимися универсальными учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Универсальные учебные действия создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться.

Ключевые слова: общеучебные умения, метапредметность, универсальные учебные действия.

Annotation. The article considers the actual problem of the formation of universal educational actions among students of secondary schools. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the author gives an essential characteristic of the concept of "universal educational actions". A comparative analysis of various approaches to the definition of the phenomenon under study is given. It is proved that the development of personality in the educational system is ensured, first of all, through the formation of universal educational actions, which act as an invariant basis of the educational and educational process. The article concludes that students' mastery of universal learning activities acts as an ability for self-development and self-improvement through

conscious and active appropriation of new social experiences. Universal learning activities create the opportunity for independent successful assimilation of new knowledge, skills and competencies, including the organization of learning, that is, the ability to learn.
Key words: general academic skills, meta-subject, universal learning activities.

Введение. Современные социокультурные условия предъявляют новые требования к системе образования. Они обусловлены, прежде всего, быстрой сменой научных воззрений, совершенствованием техники; цифровизацией всех сфер. В этой связи в системе образования и, в частности, начального образования, актуализируется необходимость формирования так называемых универсальных учебных действий (далее – УУД), которые позволяют обучаемым лучше приспособиться к социальным реалиям и изменениям, происходящим в жизни общества.

Как показывает обзор литературы (А.Г. Асмолов, С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьянченко, Е.В. Орлова; Ю.В. Громыко и др. [1-3], всё более востребованными становятся следующие качества и навыки:

– навыки работы в команде;
– ответственность;
– толерантность к другим людям;
– развитое критическое мышление;
– умения самостоятельно принимать решения;
– технологическая грамотность и др. [4].

Изложение основного материала статьи. Согласно толковому словарю русского языка, составленному С.И. Ожеговым, дефиниция "универсальный" описывает нечто многогранное, всеобъемлющее и применимое в различных целях.

Исследователи А.Д. Николаева, О.И. Маркова [7] отмечают, что традиционная образовательная практика, ориентированная на узкую специализацию, уже не отвечает потребностям общества. Традиционное образование, которое всегда базировалось на подготовке специалистов в конкретных областях знания, привело к фрагментарному восприятию мира и недостаточной универсальности подготовки выпускников.

В условиях информационного взрыва и доступности огромных объемов информации, умение анализировать, критически мыслить и стремление к самообразованию становятся гораздо более важными, чем заучивание конкретных фактов. При этом данные качества, как уже отмечалось, необходимо воспитывать и развивать ещё на ступени общеобразовательной школы.

Поэтому образовательная практика остро нуждается в переходе к метапредметному подходу, который способен преодолеть недостатки традиционной системы. Как отмечают исследователи О.В. Станкевич, С.В. Шевченко, Е.Ю. Баркалова [6], необходимость перехода к метапредметному подходу в образовании обусловлена несколькими ключевыми факторами (табл. 1):

Таблица 1

Факторы, обусловившие необходимость перехода к метапредметному подходу (МП) в образовании

Фактор	Содержание
1 фактор	Метапредметный подход (МП) ориентирован на развитие, прежде всего, УУД, помогая формировать целостное и системное мышление, способное объединять знания из разных областей.
2 фактор	Реализация МП детерминирует изменения предметного содержания образования, в результате образовательные программы должны быть переработаны с учетом новых требований и особенностей метапредметного подхода.
3 фактор	МП способствует преемственности образовательного процесса на всех его этапах – от начальной школы до высшего образования и исключает разрозненность знаний. В целом, МП направлен на глубокое всестороннее усвоение информации.
4 фактор	МП раскрывает творческие возможности педагога, способствуя осуществлению не только заданной программы, но и реализации прогрессивных технологий обучения, ориентированных на особенности учащихся, обучающихся в конкретных регионах, образовательных учреждениях. классах. При этом педагог из традиционного источника знаний превращается в тьютора, который оказывает помощь ученикам в их самостоятельном поиске учебной и других видов информации.

Современные ФГОСы определяют ведущую цель образования: формирование творческой личности, что, в свою очередь, детерминирует достижение обучаемыми предметных, метапредметных, а так же личностных результатов.

К определению сущности понятие «метапредметность» существуют различные подходы. Глубокое понимание метапредметности в образовании, как это раскрывается в трудах таких исследователей, как А.В. Хуторской и Н.В. Громыко, выходит далеко за рамки простого усвоения фактов и теорий отдельных дисциплин [3].

Суть метапредметного подхода (МП) заключается в максимальном раскрытии и развитии внутреннего потенциала личности.

Это не просто самопознание, а гораздо более сложный процесс, включающий в себя поиск и установление взаимосвязи между внутренним миром человека и внешним окружающим миром. Этот поиск осуществляется посредством деятельности, которая основана на глубоком понимании фундаментальных принципов устройства мира и места человека в нем.

Исследователь Ю.В. Громыко интерпретирует метапредметное содержание образования как деятельность, трансцендентную изучаемым дисциплинам [3]. Это универсальные навыки и компетенции, которые необходимы при освоении содержания каждой дисциплины. Которая входит в учебный план.

Иными словами, "принцип метапредметности" это фундамент обучения, сосредоточенный на развитии у учащихся общечеловеческих средств, техник и способов мыслительной деятельности.

Вышеобозначенные навыки обеспечивают универсальность получаемых знаний.

Концепция УУД, составляющая базисную основу метапредметного подхода (МП), развивается на базе системно-деятельностного подхода, основы которого, в той или иной мере заложили учёные исследователи Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.

Воззрения этих, и многих других отечественных исследователей, отличались тем, что они считали, что в основе успешного обучения находятся не только получаемые знания по конкретным предметам, но и развитие интеллектуальной сферы обучаемых в целом, включая развитие метапредметных умений и навыков (Рис. 1):



Рисунок 1. Ведущие метапредметные умения и навыки

Безусловно, данные умения и навыки, лежащие в основе общих интеллектуальных способностей, формируются на протяжении всего периода обучения, затем, в процессе профессиональной деятельности, но базисная основа должна быть заложена уже на первой ступени общего образования.

В те времена, когда были высказаны эти идеи (начиная с конца IXX в.), это были в высшей степени прогрессивные идеи, актуальность которых не утрачены и по настоящее время.

Более того, многие исследователи глубоко проработали отдельные виды УУД, разработали методику их формирования в процессе обучения. Большой вклад в решение этой проблемы внесли учёные Д.В. Воровщикова, Г.К. Селевко, А.В. Усова и др. [2]. Разработанные методики опираются на интерактивные методы обучения, позволяющие максимально активизировать учащихся на уроках и сделать образовательный процесс более эффективным и привлекательным для младших школьников.

Изучение трудов вышеупомянутых исследователей позволяет нам глубоко понять суть этого принципа и применить его на практике. Как отмечает учёный-исследователь С.В. Репкина [8], реализация метапредметных образовательных результатов становится возможной лишь при условии формирования у учащихся УУД.

Тем самым можно отметить, что метапредметность является ведущим принципом организации образовательного процесса, что способствует формированию у выпускников лучшей адаптации к социокультурным условиям современного мира.

Как утверждают М.М. Поташник и М.В. Левит [9], метапредметные компетенции определяются как освоение базовых УУД (Рис. 2):

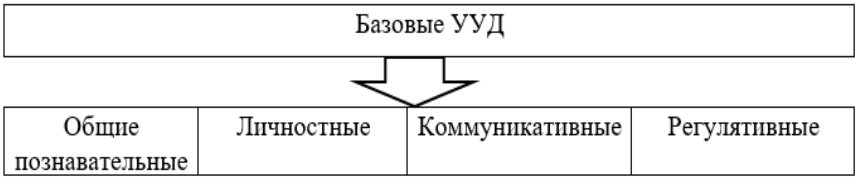


Рисунок 2. Базовые УУД

Перечень данных УУД закреплен в специализированной программе, регламентирующей их формирование, которая является нормативным дополнением к ФГОС и их неотъемлемой составной частью.

Ключевые типы УУД систематизированы по четырем категориям (табл. 2).

Таблица 2

Ведущие типы УУД

№	Типы УУД	Их содержание
1.	Общие	- совокупность навыков, основанных на глубоком понимании прочитанного, - формулирование проблемных вопросов, - навыки разработки алгоритмов для решения креативных задач, - навыки применения знаково-символических средств в обучении.
2.	Личностные	- охватывают действия, нацеленные на нравственно-этическую оценку информации, формирование моральной позиции.
3.	Коммуникативные	- навыки взаимодействия с учителем и другими учащимися, - навыки, связанные с поиском путей разрешения разногласий, - навыки, связанные с контролем и корректировкой поведения.
4.	Регулятивные	- включают формулировку учебной задачи, - определение целей и этапов их достижения, - планирование деятельности, - предвидение результатов и уровня освоения материала.

Сегодня востребованы не просто знания сами по себе, а понимание, где и каким образом их можно применить.

Например, уникальность предмета "Технология" и его важность в развитии (УУД) предопределены следующими факторами:

– центральной ролью деятельности, направленной на преобразование объектов;

– значимостью УУД, таких как моделирование и планирование, которые напрямую осваиваются в процессе выполнения заданий.

Изучение предмета "Технология" направлено на (рис. 3):



Рисунок 3. Направленность предмета "Труд (технология)" с точки зрения УУД

В рамках данного предмета активно закладываются все базовые УУД, которые будут развиваться на следующих этапах обучения в среднем звене общеобразовательной школы.

Резюмируя вышеизложенное хотелось бы отметить, что обобщённо метапредметные результаты включают в себя интегративное качество личности школьника, основанное на совокупности УУД и межпредметных и надпредметных умений.

Выводы. С учётом современных реалий, принцип метапредметности детерминируют необходимость в изменении содержания обучения, которое должно быть направлено на формирование метапредметных результатов обучения.

При этом критерием эффективности образовательного процесса, построенного на основе метапредметности, является способность обучаемых к саморазвитию на основе активного присвоения нового социального опыта.

Современные требования к качеству образовательного процесса и конечным результатам основе принципов метапредметности.

В совокупности, сформированные у обучаемых метапредметные результаты обучения направлены на дельнейшее самостоятельное усвоение новых знаний и умений, включая умения учиться.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: учебное пособие для учителя / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
2. Воровщиков, С.Г. Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития / С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьянченко, Е.В. Орлова. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 240 с.
3. Громыко, Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М.: Московская академия развития образования, 1996. – 546 с.
4. Какие качества должна развивать школа у учеников. – URL: https://apruo.ru/statyi/raznoe/1368-kakie-kachestva-dolgna-razvivat-sovremennaya-shkola.html (дата обращения 18.04.2025)
5. Лучшие педагогические практики в моделях работы объединений художественной направленности: обмен опытом. / Сборник по итогам работы муниципального методического объединения педагогов дополнительного образования художественной направленности (изодеятельность и декоративно-прикладное искусство) / 01 ноября 2023 г. – 54 с. – URL: https://edu.tatar.ru/upload/storage/org1531/files. (дата обращения 18.04.2025)
6. Метапредметный подход в современном образовании в условиях реализации ФГОС / О.В. Станкевич, С.В. Шевченко, Е.Ю. Баркалова [и др.] // Молодой ученый. – 2017. – № 50 (184). – С. 271-274. – URL: https://moluch.ru/archive/184/47158/ (дата обращения: 18.04.2025)
7. Николаева, А.Д. Метапредметные компетенции как педагогическая проблема / А.Д. Николаева, О.И. Маркова. – URL: https://s.science-education.ru/pdf/2015/4/17.pdf (дата обращения 23.04.2025)
8. Репкина, С. В. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе «Основ умения учиться» / С.В. Репкина. – URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2013/01/14/formirovanie-universalnykh-uchebnykh-dey-stviy-v-nachalnoy (дата обращения 23.04.2025)
9. Поташник, М.М. Предметные, метапредметные и личностные результаты – оценка невозможного / М.М. Поташник, М.В. Левит. – URL: https://cyberleninka.ru/article/. (дата обращения 23.04.2025)

УДК 378.2
кандидат педагогических наук, доцент Кириллова Мария Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);
кандидат философских наук, доцент Саватеева Оксана Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ АНТРОПОНИМОВ

Аннотация. В статье рассматривается методика формирования предметно-языковой компетенции (CLIL) у студентов педагогических направлений подготовки посредством изучения английских антропонимов. Подчеркивается интеграция языковых и предметных знаний, а также развитие критического мышления и межкультурной коммуникации. Анализируются преимущества и вызовы применения данной методики в учебном процессе. Предлагаются практические примеры заданий и проектов, направленных на повышение мотивации и вовлеченности студентов.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), антропонимы, английский язык, предметная компетенция, языковая компетенция, межкультурная коммуникация.

Annotation. The article considers the methodology of content-language competence (CLIL) formation among students of pedagogical fields through the study of English anthroponyms. It emphasizes the integration of linguistic and subject knowledge, as well as the development of critical thinking and intercultural communication. The advantages and challenges of using this technique in the educational process are analysed. Practical examples of assignments and projects aimed at increasing students' motivation and engagement are offered.

Key words: content-language integrated learning (CLIL), anthroponyms, English, subject competence, language competence, intercultural communication.

Исследование выполнено в рамках инициативной НИОКР № 124041100057-3

Введение. В современном мире, где глобализация стирает границы между культурами, изучение иностранных языков становится не просто необходимостью, а ключом к пониманию других народов и их мировоззрения. В этом контексте, изучение английских антропонимов с помощью технологии CLIL для представляет собой эффективный и увлекательный подход к погружению в англоязычный мир. Ведь для успешной коммуникации недостаточно лишь знания грамматики и лексики. Антропонимы, как зеркало культуры, отражают историю, ценности, верования и традиции народа.

В учебные планы направления подготовки 44.05.03 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки. Направленность (профили) Начальное образование. Раннее обучение иностранным языкам, которое реализуется в ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет», введена дисциплина «Страноведение». Один из модулей курса – антропонимика. В данной статье рассмотрена возможность использования английских антропонимов в качестве содержательной основы для формирования предметно-языковой компетенции у студентов, что позволяет им углубить свои знания об истории и культуре англоязычных стран, развить навыки лингвистического анализа и интерпретации, а также улучшить свои коммуникативные навыки.

CLIL – это образовательный подход, при котором определенная дисциплина преподается на иностранном языке с двойной целью: изучение предметного содержания и одновременное развитие языковых навыков. Основные принципы CLIL включают в себя:

– Content: Предметное содержание является основой обучения.
– Communication: Язык используется для общения и взаимодействия в учебном процессе.
– Cognition: Развитие мыслительных навыков, таких как анализ, синтез, оценка.
– Culture: Интеграция культурных знаний и формирование межкультурной компетенции [6, С. 65].

Английские антропонимы представляют собой богатый и интересный материал для формирования предметно-языковой компетенции. Они позволяют интегрировать знания из различных областей, таких как история, лингвистика, культурология, литература и география. Культуру любой страны невозможно постичь до конца без проникновения в суть имен ее носителей. Имена являются чем-то большим, чем просто средство идентификации. Они содержат огромный объем информации об истории, религии, художественном наследии страны, а также свидетельствуют о разнообразном иностранном влиянии, оказываемом на ее язык и культуру на протяжении веков. Имена, которые носят люди, во многом определяются культурой, к которой они принадлежат.

Изложение основного материала статьи. Изучение антропонимики будущими учителями имеет значение для:

1) Понимания культурно-исторического контекста, ведь, анализ имен позволяет проследить влияние различных культур (кельтской, римской, скандинавской, нормандской) на формирование английской идентичности. Например, принято считать, что традиционный антропоним среднестатистического британца состоит из личного имени (first name / Christian name / given name / personal name), среднего имени (middle name) (одного или нескольких) и фамилии (surname / family name). Но эта схема не применялась во многих частях средневековой Британии, например, в ирландской и шотландской культурах именования использовалось только одно личное имя. Среднее или второе имя, по-видимому, не существовали ни в Ирландии, ни в Шотландии до 16-го века. Англосаксонская традиция именования знала некоторые древнескандинавские личные имена, которые были принесены в Англию викингами до вторжения норманнов в 1066 году, например, Гарольд (Harold) [3, С. 101; 4, С. 149; 5. С. 151-152]. Но сами норманны отказались от своего северного языка и языческой культуры, когда в X веке поселились на севере Франции. Они также отказались от традиционных скандинавских имен. В течение нескольких десятилетий норманны приняли христианскую религию, французский язык и французские имена. Так получилось, что, хотя французский язык принадлежит к романской группе языков, в основе которых лежит латынь, многие французские имена имеют германские корни. Например: Уильям, Роберт, Роджер, Ричард, Ральф, Гилберт, Хью, Джеральд, Алиса, Адела, Эмма, Матильда (*William, Robert, Roger, Richard, Ralph, Gilbert, Hugh, Gerald, Alice, Adela, Emma, Matilda)*. Эти и многие другие нормано-французские имена германского происхождения пришли в Англию вместе с Вильгельмом Завоевателем.

2) Изучения языковых особенностей: английские имена часто сохраняют архаичные языковые формы, отражают диалектные различия и демонстрируют эволюцию языка. Анализ этимологии имен позволяет понять процессы языкового заимствования и адаптации. Например, большинство средневековых антропонимов состояли из одного личного имени и

одного прозвища (byname). Существует два основных вида подобных прозвищ: личные (personal bynames) и наследуемые (fixed, inherited surnames). Личное прозвище характеризует конкретного человека, для которого оно используется, например, описывает его внешность, откуда он родом, кто был его отцом, и т.д. Наследуемые прозвище (фиксированная форма) передается от родителя к ребенку из поколения в поколение, т.е. фамильное имя, которое использует сын, совпадает с фамильным именем его отца, деда, прадеда и т.д. Так прозвища переходят в фамилии. Например, если отцом Томаса Уолтерсона является Роберт Уолтерсон, то «Уолтерсон» является фиксированной, наследуемой фамилией. Но если отцом Томаса Уолтесона является Уолтер Мэтьюсон, то «Уолтерсон» – это личное прозвище. Другими словами, «Если отца Уильяма Робертсона звали не Роберт, если Джон Кук не был поваром, Томас Хилл не жил на холме и Ричард Ред не был рыжим, то мы можем сказать, что их прозвища стали наследственными» [2, С. 21]. Этот вариант именования распространен в Европе и Северной Америка и сегодня.

3) Выявления национальных ценностей и стереотипов: имена, даваемые детям, отражают представления родителей о желаемых качествах, будущей профессии или социальном статусе ребенка. Анализ популярности определенных имен в разные эпохи может указывать на смену приоритетов и ценностей в обществе. Например, интересной особенностью ирландской традиции именования является ее связь с фольклором, например, имя Дейрдре (Deirdre) [3, С. 67; 4, С. 80-81; 5. С. 80] напоминает о трагической истории красивой девушки, против ее воли обрученной с королем Конхобаром Макнессой, и ее побеге со своим возлюбленным Найси (Naoise) [4, С. 246; 5. С. 260], который был пойман и убит Конхобаром. В Шотландии антропонимы иногда ассоциируются с определенными кланами, например, имя Сомерлед (Somerled), происходящее от древненорвежского корня, традиционно ассоциируется с кланом Макдональд [4, С. 306; 5. С. 333].

4) Развития межкультурной коммуникации: знание особенностей английской именной системы помогает избежать недоразумений и проявить уважение к традициям собеседника. Понимание правил обращения и использования прозвищ способствует более эффективному и комфортному общению. Например, в XX столетии число регулярно используемых имен стремительно расло. Увеличилось употребление нарицательных существительных в качестве имен для женщин, в именной запас были включены названия полудрагоценных и поделочных камней (горный хрусталь, нефрит – Crystal, Jade), растений (остролист, бриония – Holly, Bryony) и птиц (пустельга, чайка – Kestrel, Teale). Для мужчин в моду стали входить «благородные» имена, этимологически связанные с названиями различных титулов (барон, эрл, граф, маркиз, герцог, король – Baron, Earl, Count, Marquis, Duke, King). Популярными становятся антропонимы, заимствованные у других народов, так в начале века в моду вошли русские имена, такие как Вера, Таня, Наташа (Vera, Tanya, Natasha), что было связано с волной русской иммиграции после событий 1917 года в России. Несколько лет спустя популярность приобрели имена скандинавского происхождения (Ингрид, Астрид – Ingrid, Astrid).

5) Углубленного понимания литературы и искусства: имена персонажей в английской литературе и искусстве часто несут символическую нагрузку, отражают их характер, социальное положение и роль в сюжете. Знание происхождения и значения имен помогает интерпретировать художественные произведения на более глубоком уровне. В течение XVIII века количество антропонимов незначительно увеличилось за счет использования в реальной жизни различных причудливых имен литературных персонажей, особенно тех, которые еще не вошли в широкое употребление, например Кларинда, Ванесса (Clarinda, Vanessa). Так, Памела и Кларисса (Pamela, Clarissa) во многом обязаны своей популярностью романам Сэмюэля Ричардсона, Амелия (Amelia) – Генри Филдингу и т.д. Имена с древнегреческими и римскими корнями также были очень популярны в данном столетии. Литературные произведения оказывали глубокое влияние на выбор имен викторианцами. Имена некоторых шекспировских героинь охотно употреблялись в качестве личных имен, например, Розалинда, Оливия, Порция, Имоджен, Джульетта и Корделия (Rosalind, Olivia, Portia, Imogen, Juliet, Cordelia). Имена Мод и Вивиан (Maud, Vivien), а также некоторые другие имена персонажей артуровских легенд, заимствованные из стихотворений лорда Теннисона, были чрезвычайно популярны в Викторианской Англии. Названия цветов и растений, например, фиалка, маргаритка, вереск, мирт, анютины глазки (Violet, Daisy, Heather, Myrtle, Pansy) и драгоценных камней, таких как берилл, рубин, опал, жемчуг, коралл (Beryl, Ruby, Opal, Pearl, Coral), вошли в моду в XIX веке.

Изучение английских антропонимов в курсе «Страноведение» предполагает комплексный подход, включающий анализ различных аспектов именной системы и применение разнообразных методов. Однако, учитывая ограниченное количество зачетных единиц, которые закреплены за дисциплиной студентам предлагается выбрать для практической работы те области, которые представляют для них наибольший интерес. Авторы предлагают следующую тематику для практической работы:

1) Изучение этимологии личных имен, выявление их первоначального значения и эволюции смыслового наполнения. Например, имя William (германское «resolute protector»), имя Elizabeth (древнееврейское «my God is abundance»). Итогом такой работы может быть словарь имен определенной эпохи (наиболее распространенные английские личные имена, фамилии и прозвища, с указанием их происхождения, значения, особенностей употребления и культурных коннотаций.

2) Разделение личных имен на группы в зависимости от их происхождения (германские, кельтские, латинские, греческие, библейские, и т.д.). Например, в средневековых документах содержится множество свидетельств того, что в каждом последующем поколении после 1066 года норманнские имена быстро вытесняли английские. Помимо принятия самих имен, англичане также переняли нормандскую привычку использовать одни и те же имена для разных носителей. До завоевания у англосаксов существовал обычай давать детям имена, соединяя элементы имен родителей, например, Альфред (Alfred) и Эдит (Edith) могли назвать своего сына Олдитом (Aldith). Нормандская система была совершенно иной. Имена передавались по наследству в рамках одной семьи, детей также могли назвать в честь друзей или известных людей. Поначалу система именования, введенная завоевателями, относились только к правящему классу норманнов. Саксонское население придерживалось старых традиций, существовавших на протяжении многих веков. Но перемены уже начались, хотя они были медленными и протекали по-разному в различных частях страны. Каковы бы ни были истинные причины, традиции именования жителей Британских островов за относительно короткий период после завоевания изменились более радикально, чем когда-либо до или после него.

3) Анализ литературных текстов и фильмов. Студенты анализируют литературные произведения и фильмы, чтобы выявить, как имена персонажей используются для создания их образов, характеристики и подчеркивания их роли в сюжете. Например, анализ имен персонажей в произведениях Шекспира или романах Джейн Остин, о чем упоминалось выше. Как известно, в XX веке значительное влияние на выбор имен собственных оказали кинематограф, телевидение (особенно мыльные оперы) и другие средства массовой информации. Например, популярность женского имени Трейси (Tracy) значительно возросла после выхода в 1956 году фильма «Высшее общество», в котором голливудская звезда Грейс Келли сыграла героиню Трейси Лорд. Еще одним характерным признаком культуры именования XX века является влияние на нее рок- и поп-музыки: отчетливо прослеживается популярность имени Элвис (Elvis), что напоминает об Элвисе Пресли, а многие современные Джоны и Полы обязаны своими именами Леннону и Маккартни.

4) Заключительным этапом работы с антропонимами могут стать презентации и доклады, например, «Влияние нормандского завоевания на английские имена», «Эволюция английских фамилий», «Имена и социальный статус в Великобритании».

Самым популярным у студентов является третье из предложенных выше практических заданий, а именно анализ литературных текстов. Авторы используют несколько вариантов заданий на основе произведений У. Шекспира. Например,

1. Research Etymology: Using online resources (etymological dictionaries, databases of names), study the origins and possible meanings of the following characters' names in W. Shakespeare's «Romeo and Juliet»: Romeo Montague, Juliet Capulet, Mercutio, Tybalt, Benvolio, Nurse.

2. Analysis and Interpretation: Write an essay (250-300 words) analyzing how the etymological meanings of these names connect to the characters' personalities, roles in the play, and the overall themes of love, fate, and conflict. Over to you:

– How do the names reflect the characters' social status or family affiliations?

– Do the names suggest any inherent traits or predispositions of the characters?

– Are there any ironic or contradictory elements in the relationships between the names and the characters?

– Provide specific examples from the play to support your analysis.

3. Select a Character: Choose one character from either «Romeo and Juliet» or «King Lear» (e.g., Romeo, Juliet, Lear, Cordelia, Edgar, Goneril, Regan).

– Write a short story (500-600 words) or a dramatic scene (2-3 pages) featuring your chosen character in a modern setting. The goal is to explore whether the characterэs name still carries the same connotations or associations in the 21st century. Over to you:

– What kind of person would be named Romeo or Juliet today?

– Would their names influence their identity or interactions with others?

– How would a modern «Lear» navigate issues of aging, power, and family relationships?

– Be creative and have fun with the adaptation!

Предложенные задания позволяют интегрировать языковые и предметные знания, а именно этимология имен, английская литература, страноведение, английский язык.

Однако, нельзя не упомянуть о том, что применение данной технологии связано с определенными трудностями. Во-первых, необходим высокий уровень подготовки преподавателя, которому требуется не только знание языка, но и широкие познания в области литературы, культуры и лингвистики. Во-вторых, необходимость разработки дополнительных материалов для занятий. В-третьих, предметно-языковой подход требует более тщательной подготовки и планирования учебного процесса.

Выводы. В заключение, изучение английских антропонимов способствует развитию следующих навыков и компетенций:

1. Расширение словарного запаса: Студенты знакомятся с новыми словами и выражениями, связанными с происхождением и значением имен.

2. Улучшение грамматических навыков: Анализ структуры имен и фамилий позволяет повторить и закрепить грамматические правила.

3. Развитие навыков чтения и понимания: Работа с историческими текстами, литературными произведениями и научными статьями, посвященными антропонимам.

4. Развитие навыков аудирования и говорения: Обсуждение результатов исследований, представление презентаций и участие в дискуссиях.

5. Углубление знаний об истории и культуре: Изучение происхождения имен, связанных с историческими событиями, религиозными верованиями и культурными традициями.

6. Формирование межкультурной компетенции: Сравнение английских антропонимов с именами в других культурах, выявление общих черт и различий.

7. Развитие критического мышления: Анализ источников информации, оценка достоверности данных и формирование собственного мнения.

Таким образом, несмотря на определенные трудности, преимущества использования английских антропонимов в учебном процессе очевидны и модуль антропонимика становится не только интересным разделом страноведения, но и важным инструментом для подготовки компетентных специалистов в области преподавания иностранных языков, способных понимать и ценить культурное разнообразие мира.

Литература:

1. Ермолович, Д.И. Имена собственные: теория и практика межязыковой передачи / Д.И. Ермолович. – М.: Р. Валент, 2005. – 416 с.

2. Леонович, О.А. В мире английских имен: Учеб. пособие по лексикологии / О.А. Леонович. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ООО «Издательство АСТ» : ООО «Издательство Астрель», 2002. – 160 с.

3. Рыбакин, А.И. Словарь английских личных имен: 4000 имен / А.И. Рыбакин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз., 1989. – 224 с.

4. Hanks, Patrick; Hodges, Flavia. A Dictionary of First Names / Patrick Hanks; Flavia Hodges. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 443 p.

5. Pickering, D. The Penguin Dictionary of First Names / D. Pickering. – second edition. – London: Penguin Books, 2004. – 389 p.

6. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh. – Cambridge: Cambridge University Press. 2010. – 173 p.

УДК 378
кандидат искусствоведения, доцент Кислова Оксана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Казанцева Галина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ОПЕРНОГО ТВОРЧЕСТВА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Аннотация. В статье поднимается проблема приобщения детей младшего школьного возраста к оперному творчеству. Рассматриваются методы и приемы изучения оперы в детской школе искусств.Значительная часть методов в рамках изучения оперного искусства в среде младших школьников не очень подходит для применения педагогами, при этом вполне актуальными представляются методы объяснительно-иллюстративный, частично-поисковый, теоретический, исследовательский и метод модульного обучения. В заключении сформулирован вывод о том, что существующие варианты и формы приобщения детей к оперному творчеству разделены на активные и пассивные варианты. Слушание и экскурсии являются менее приоритетными для развития познавательного интереса детей и эффективного приобщения к оперному искусству. Активные методы и приемы представляются более перспективными, прежде всего, хоровая театрализация и исполнение фрагментов оперных сочинений. Активные и деятельностные методы и приемы вовлекают обучающихся в совместную творческую деятельность и позволяют с большей эффективностью работать для познавательного интереса в изучении оперного искусства.
Ключевые слова: педагогические методы, педагогические приемы, слушание музыки, хоровая театрализация, оперное творчество.
Annotation. The article raises the problem of introducing children of primary school age to opera. The methods and techniques of studying opera in children's arts school are considered. A significant part of the methods in the context of studying opera among primary school students are not very suitable for use by teachers, while the explanatory-illustrative, partial-search, theoretical, research and modular teaching methods seem to be quite relevant. In conclusion, a conclusion is formulated that the existing options and forms of introducing children to opera are divided into active and passive options. Listening and excursions are less of a priority for the development of children's cognitive interest and effective introduction to opera. Active methods and techniques seem more promising, primarily choral theatricalization and performance of fragments of opera works. Active and activity-based methods and techniques involve students in joint creative work and allow them to work more effectively for cognitive interest in studying opera art.
Key words: pedagogical methods, pedagogical techniques, listening to music, choral theatricalization, opera creativity.

Введение. Оперное творчество представляет собой особое направление творческой музыкальной деятельности, которая включает в себя синтезирование музыки, сценического действия и словесной составляющей. В оперном творчестве музыкальная составляющая является во многом ключевой по причине того, что основной творческий замысел передается именно через музыкальный компонент, в отличие от, например, драматического театра.

Музыкальная эстетика оперного творчества взаимодействует с художественным образом, который формируется при восприятии музыкальных ритмов [1]. Особая творческая музыкальная форма оперного творчества способствует корректному, ненавязчивому воздействию на человеческую натуру. Возможно, что только музыке под силу нащупывать наиболее плотный контакт со струнами человеческой души. Музыка может делать это по средствам обхождения всяческих логических установок, взаимодействуя при этом с внутренним миром человека. Подобного мнения придерживался Л.С. Выготский. Он посвящал немало времени проблематике корреляции искусства и вопросов личностного формирования [2]. Он был глубоко убежден, что всякое художественное воздействие может быть наделено исключительной силой, которая способна пробудить катарсис внутренних чувств, что определяет высокие воспитательные возможности искусства. Его наличие устанавливает существенные образовательные возможности рассматриваемого вида искусства. Этого же мнения в своих трудах придерживался Б.М. Теплов [6].

Музыкальное влияние оперного искусства на человеческую психику можно считать предельно всесторонним, так как оно воздействует на мысли, волю, чувства и воображение. Как итог – наличие эстетического и воспитательного элемента. Он возникает по ходу синтеза прослушанного звукового ритма. Этот эстетический эффект стремится соприкоснуться с эмоциями внутреннего мира человека и поменять его отношение как к своему внутреннему, так и к тому миру, что его окружает. Отсюда его огромное значение в воспитании нравственного чувства и формировании мировоззрения личности. По этой причине музыкальная эстетика оперного творчества неразрывно связана с формированием нравственного стержня и высокого духовного мировоззрения. И здесь важна роль педагога, так как ребенок – личность – существует и «функционирует в условиях определенной культурно-исторической среды» [5, С. 15].

Подобный психологический эффект воздействия оперного творчества на человеческую личность в полной мере можно считать всеобъемлющим. К примеру, если сравнивать музыку с литературным творчеством, хотя, безусловно, подобное сравнение должно считаться условным, то музыка может видеться искусством с более глубоким потенциалом воздействия на психологические центры восприятия получаемой информации каждым человеком.

Исходя из данного материала вполне очевидны значение и цели изучения музыкального и оперного творчества среди обучающихся. Вместе с этим, стоит отметить, что актуальным становится вопрос подбора подходящих инструментов, методов и подходов к приобщению к оперному творчеству младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Рассматривать вопрос способов изучения оперного творчества, можно отметить несколько различных подходов. Прежде всего, в вопросе подбора подходящих способов изучения необходимо ориентироваться на совокупность инструментов развития потенциала обучающихся. Задача педагога в том, что при прослушивании музыкальных фрагментов у учащихся должно сложиться представление о произведении в целом. Поможет в этом наличие сюжета, знакомство с композицией, разбор фрагментов, изучение отдельных компонентов: арий, ансамблей, хоров, инструментальных фрагментов.

Главным является формирование у обучающихся целостного представления об опере и творческих произведениях известных композиторов. Если рассматривать методы изучения материала, то можно обратить внимание на:

– объяснительно-иллюстративный метод;
– частично-поисковый метод;
– метод модульного обучения;
– теоретический метод (индукция и дедукция);
– исследовательский метод.

Значительная часть методов в рамках изучения оперного искусства в среде младших школьников не очень подходит для применения педагогами, при этом вполне актуальными представляются методы объяснительно-иллюстративный, частично-поисковый, теоретический, исследовательский и метод модульного обучения.

Объяснительно-иллюстративный метод представляет собой метод обучения, который предполагает изучение материала с помощью готовых и адаптированных для обучающихся лекций, материалов или пособий. Данный метод подходит для обучения всех возрастных групп, однако для младших школьников должен содержать в себе больше наглядной иллюстративной информации и меньше теоретического или лекционного материала. Данный метод традиционный и показывает эффективность для обучения всех возрастных групп.

Частично-поисковый метод представляет собой организацию на практике поиска определенных решений, которые выдвинуты в процессе обучения. Если на этапе средней и старшей школы это могут быть выдвинутые решения обучающимися, то в младшем школьном возрасте, как правило, это все организовано педагогом, что позволяет отметить лишь участие школьников в процессе поиска определенного решения поставленной педагогом задачи. Данный метод показывает свою эффективность, когда требуется вовлечь обучающихся в процесс обучения, сформировать в образовательной среде интерес и мотивацию к обучению.

Модульная система обучения – это современная педагогическая технология, базирующаяся на блочном построении материала. В среднем профессиональном или высшем образовании данный метод включает в себя рейтинги, активную самостоятельную работу обучающихся. В период обучения в системе дополнительного образования, особенно в младшем школьном возрасте, модульность обучения должна быть представлена разделением образовательной программы на модули с определенными контрольными занятиями для проверки качества усвоения пройденного материала.

Теоретический метод – это совокупность мыслительных операций и приёмов, применяемых для глубокого и анализа объектов и явлений на уровне теории. Также частью теоретического метода являются дедукция и индукция.

Система индукции представляет собой подход в логике, позволяющий исследовать явления путем тщательного изучения его отдельных элементов. На стадии анализа выявляются ключевые признаки и характерные особенности, иными словами, из множества единичных наблюдений формулируется общий вывод. Обучающимся необходимо сначала проанализировать каждый этап, прежде чем приступить к формированию гипотез и теорий. Этот метод способствует продвижению к более широкому пониманию.

Метод дедукции, в противоположность, предполагает движение от общего к целому. Это логический метод, в котором обучающийся делает вывод на основе общих явлений, что служит базой для выявления его составных частей или дробления крупной задачи на меньшие подзадачи.

Исследовательский метод предполагает организацию познавательной активности обучающихся через формирование учителем задач, имеющих как познавательный, так и практический характер, что способствует самостоятельному и креативному подходу к решению данных проблем.

Вполне справедливыми можно отметить методы театрализации, дидактических игр, которые в музыкальной и творческой деятельности применяются часто и с высокой степенью эффективности. Вопрос применения театрализации будет подробнее рассмотрен на этапе анализа приобщения младших школьников к оперному творчеству.

Каждый из предложенных методов должен активно применяться при разработке соответствующих занятий, направленных на приобщение детей к оперному творчеству. Для этого педагогам необходимо проявлять фантазию и творческий подход к организации занятий.

Оперу можно изучать в виде схемы или таблицы. Данная таблица состоит из следующих пунктов: место действия каждого акта и картины, краткое содержание, фрагменты музыки, которые последовательно разбираются и прослушиваются.

Изучение опер «Свадьба Фигаро», «Руслан и Людмила», «Иван Сусанин» и «Князь Игорь» формируют у учащихся представления о «номерной» структуре оперы. А оперы «Борис Годунов» и «Евгений Онегин» формируют представления о иной структуре, так называемой, сквозной или с непрерывным развитием. Последовательное изучение нескольких опер должно подвести школьников к такому уровню восприятия и понимания оперных произведений, который поможет им полюбить их.

Для работы с младшими школьниками также важно ориентироваться на игровой метод, который включал бы в себя приемы дидактических игр или творческие формы взаимодействия. Дети должны получать музыкальный материал в понятной и интересной для них форме. Не исключено, что важной составляющей может быть анимационная программа и театральные постановки для большего вовлечения в творчество оперного искусства [3].

Также эффективным является использование театрализации в качестве методов изучения оперного творчества. Сам по себе метод театрализации для младших школьников представляется эффективным, так как позволяет эмоционально и творчески вовлекаться в совместную деятельность [4]. Также театрализация включает в себя необходимый минимум двигательной активности, в связи с чем все это в совокупности позволяет отметить эффективность театрализации как метода работы с обучающимися.

Эффективным представляется применение хоровой театрализации, что позволит эффективно использовать метод для изучения оперного творчества и искусства. Оперное творчество наиболее эффективно показывает себя в процессе театрализованных постановок, так как происходит эффективное вовлечение детей в образовательную деятельность. Хоровая театрализация включает в себя определенный сценарий, который фактически может совпадать с определенным отрывком оперы, который наиболее успешно может быть усвоен детьми младшего школьного возраста.

Театрализация предполагает распределение группы по определенным ролям, которые имеют свою задачу, хоровые реплики и сценарий участия. Подобный подход вовлекает всю группу в поставленные задачи, способствует деятельностному участию детей в оперной постановке и повышает мотивацию к участию. В связи с этим представляется, что хоровая театрализация является одним из самых эффективных методов приобщения к оперному творчеству младших школьников.

На практике приобщение детей к оперному искусству происходит в детских школах искусств на занятиях слушания музыки. Данный способ знакомства с оперным творчеством является традиционным и наиболее понятным, но не вызывает эмоциональной привязанности и деятельностного участия детей в работе. Пассивное прослушивание музыки не приводит к познавательному интересу со стороны обучающихся, не способствует заинтересованному изучению материала, в связи с чем эффективность данного подхода сомнительна для эффективного приобщения детей к оперному искусству.

Приобщению способствует деятельное соучастие детей в пройденном материале, вовлечение в исполнение и в творческой самореализации. Оперное творчество должно быть представлено на практике как хоровая театрализация, что позволит более эффективно формировать интерес обучающихся к классическому оперному искусству.

Если отмечать научно-исследовательские подходы к данному вопросу, то можно отметить, что педагоги-исследователи говорят о разных путях приобщения детей к опере. Это:

– соучастие ребенка с создателями спектакля (М.С. Красильникова);
– участие в оперных постановках театра оперы (Е.Ю. Накишова);
– хоровое исполнение фрагментов оперных сочинений (О.Б. Куликовская, Е.Ю. Накишова);
– погружение в художественный мир оперы (Е.Ю. Гундорова) путем ее восприятия, получения определенных знаний;
– экскурсии в оперный театр (Н.В. Анастасьева).

Выводы. Исходя из вышеизложенного, приходим к выводу, что существующие варианты и формы приобщения детей к оперному творчеству разделены на активные и пассивные варианты. Слушание и экскурсии являются менее приоритетными для развития познавательного интереса детей и эффективного приобщения к оперному искусству. Активные методы и приемы представляются более перспективными, прежде всего, хоровая театрализация и исполнение фрагментов оперных сочинений. Активные и деятельностные методы и приемы вовлекают обучающихся в совместную творческую деятельность и позволяют с большей эффективностью работать для познавательного интереса в изучении оперного искусства.

Литература:

1. Ветлугина, Н.А. Художественное творчество и ребенок [Текст] / Н.А. Ветлугина. – М.: Педагогика, 1972. – 287 с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 281 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-07290-7. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/562567 (дата обращения: 21.04.2025)
3. Калугина, О.В. Вокальное воспитание школьников средствами музыкального театра в системе дополнительного образования [Текст] / О.В. Калугина // Художественное образование в современных социокультурных условиях: проблемы и перспективы: матер. науч.- практ. конф., Омск, 22-23 ноября 2007 г. / Мир музыки; отв. ред. С.Л. Долгушин. – Омск, 2007.
4. Кислова, О.Н. Воспитательный потенциал театральной деятельности в формировании личности ребенка / О.Н. Кислова, Г.А. Казанцева, И.В. Ковкина // Pan-Art. – 2024. – Т. 4, № 4. – С. 310-315. – DOI 10.30853/pa20240043. – EDN QPBFPK
5. Лебедева, О.В. Социально-психологический портрет современного школьника / О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 3(40). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3-15. – EDN BSMCGG
6. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей: учебное пособие / Б.М. Теплов. – 3-е, стер. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2021. – 488 с. – ISBN 978-5-8114-7085-3. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/156612 (дата обращения: 21.04.2025). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

Педагогика

УДК 373.25

доктор психологических наук, доцент Клыпа Ольга Викторовна
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);
студентка Института педагогики и психологии Хвостикова Полина Константиновна
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЦЕРЕБРАЛЬНО-ОРГАНИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о влиянии дидактических игр и упражнений на познавательное развитие детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Познавательная сфера представляет собой систему психических процессов, направленных на получение знаний об окружающей действительности и формирование собственного опыта ребенка. Дается описание констатирующего этапа эксперимента. Приведено описание серии коррекционно-развивающих занятий с использованием дидактических игр и упражнений, разработанной на основе полученных результатов эксперимента. Проведен контрольный этап исследования, определяющий эффективность использования специально подобранных дидактических игр и упражнений в работе с ребенком среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. Повторный эксперимент показал положительное влияние дидактических игр и упражнений на познавательное развитие ребенка. Отмечается повышение концентрации внимания, навыков самоконтроля, развитие мыслительных операций, объема запоминания. Полученные данные свидетельствуют о целесообразности использования данного метода в работе с детьми среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

Ключевые слова: познавательная сфера, средний дошкольный возраст, задержка психического развития, дидактические игры и упражнения, развитие познавательных процессов.

Annotation. The article deals with the influence of didactic games and exercises on the process of cognitive development of children of middle preschool age with mental retardation. The cognitive sphere is a system of mental processes aimed at obtaining knowledge about the surrounding reality and the formation of the child's own experience. The description of the ascertaining stage of the experiment is given. The description of a series of corrective-developmental classes with the use of didactic games and exercises, developed because of the obtained results of the experiment is given. The control stage of the research, determining the effectiveness of the use of specially selected didactic games and exercises in the work with a child of middle preschool age with mental retardation of cerebral-organic genesis is carried out. The repeated experiment showed the positive influence of didactic games and exercises on the child's cognitive development. The increase of attention concentration, self-control skills, development of thinking operations, memorization volume was noted. The obtained data indicates the expediency of using this method in work with children of middle preschool age with mental retardation of cerebral-organic genesis.

Key words: cognitive sphere, average preschool age, delay in the mental development, didactic games and exercises, the development of cognitive processes.

Введение. Н.Н. Тулькибаева, Л.В. Трубайчук [3] отмечают, что к среднему дошкольному возрасту у нормотипичных детей происходит развертывание познавательных возможностей собственного сознания, активизация познавательных процессов.

М.З. Чомаева, С.С. Бекмамбетова [5] подчеркивают, что у детей с ЗПР наблюдается функциональная незрелость центральной нервной системы, быстрая утомляемость, низкий уровень работоспособности.

Особенности познавательной сферы детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза связаны со значительным отставанием в развитии всех познавательных процессов.

Как показано в работах И.Б Герман, О.А. Шульгиной [1], М.И. Дедюкиной и Т.А. Макаровой [2], на развитие познавательной сферы ребенка положительное влияние оказывают дидактические игры и упражнения, направленные на повышение концентрации внимания и самоконтроля, объема памяти, развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение).

Изложение основного материала статьи. Отличительной чертой детей с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения является крайний инфантилизм, сложно поддающийся коррекции в связи с функциональным состоянием их центральной нервной системы. Мотивация на познание новой информации у детей практически отсутствует на основе быстрой утомляемости и легкой отвлекаемости. Внимание у таких детей неустойчиво, ослаблено к вербальной информации, объем сужен, переключаемость слабая. Восприятие требует более длительного времени для приема и переработки сенсорной информации. Детям трудно выделять фигуры на фоне, детали в сложных изображениях. Память также значительно ослаблена: ограничен как объем запоминания, так и продолжительность запоминания семантической информации. Все мыслительные операции логического мышления нарушены: выделяют несущественные детали и признаки, не замечают главного; не способны к построению простых логических цепочек. Наблюдается задержка речевого развития, для которой характерна бедность, неточность, недифференцированность словаря. Наряду с этим следует отметить, что такие дети сенситивны к интеллектуальной помощи, способны к продуктивному усвоению знаний. Это может служить основой для коррекции познавательной сферы в условиях специального индивидуализированного обучения.

Целью нашего исследования было выявление эффективности разработанной серии коррекционно-развивающих занятий с использованием дидактических игр и упражнений для развития познавательной сферы ребенка среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

Исследование проходило на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения Петрозаводского городского округа «Детский сад комбинированного вида № 117 «Рябинка». В исследовании принял участие один мальчик пяти лет со значительной задержкой психического развития церебрально-органического генеза. Ребенок умеет самостоятельно одеваться, умываться, ориентируется в пространстве, но движения не скоординированы, мелкая моторика развита слабо. Поведение и общение с окружающими людьми неустойчиво. Отмечаются сложности во взаимодействии со взрослыми и сверстниками: ребенок не имеет друзей в детском саду, не включается самостоятельно в общие игры, не реагирует на слова и действия воспитателя, сам не обращается с просьбой или предложением к педагогу, не приступает к выполнению инструкции с первого раза, требует постоянного подкрепления своей деятельности со стороны взрослого, не комментирует свои действия. Наблюдается отставание в развитии психических функций – мнемических, когнитивных, волевых. Проявляется быстрая истощаемость, недостаток объема и концентрации внимания, что отрицательно сказывается на результатах всех видов деятельности, ориентировки и адаптации к окружающей среде.

Опытно-экспериментальная деятельность проходила в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Для изучения особенностей познавательной сферы ребенка были использованы шесть методик:

1. «Последовательные картинки» (цель: выявление способности устанавливать причинно-следственные связи и отношения между объектами и событиями).
2. «Времена года» (цель: выявление уровня сформированности наглядно-образного мышления, мыслительных операций).
3. «Найди отличия» (цель: определение концентрации, объема, распределения, переключения внимания).
4. «Методика Пьерона-Рузера» (цель: выявление особенностей концентрации, объема, распределения, переключения внимания).
5. Исследование зрительной произвольной памяти (цель: определение объема зрительного произвольного кратковременного запоминания).
6. Исследование слуховой памяти (цель: оценивание слуховой кратковременной памяти).

Результаты исследования по методикам «Последовательные картинки», «Времена года» свидетельствуют о низкой способности ребенка устанавливать причинно-следственные связи и отношения между субъектами и предметами: задание на установление причинно-следственных связей не понимал, хаотично манипулировал сюжетными картинками, самостоятельно составить рассказ по картинкам не мог.

Полученные результаты исследования по методикам «Найди отличия», Пьерона-Рузера свидетельствуют о низком уровне развития концентрации, объема, распределения и переключения внимания: ребенок не выполнял задание самостоятельно, поэтому время выполнения задания не учитывалось.

Результаты исследования по методикам «Зрительная произвольная память», «Исследование слуховой памяти» свидетельствуют о низком уровне развития памяти: ребенок запоминал крайне ограниченный объем материала, воспроизвел до трех зрительных единиц, воспроизвел две слуховые единицы.

Результаты исследования по методикам констатирующего этапа эксперимента составил девять баллов. Обобщенные данные констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о том, что развитие познавательной сферы ребенка находится на низком уровне.

На основе полученных результатов констатирующего этапа эксперимента была составлена серия коррекционно-развивающих занятий с учетом методических разработок педагогов, психологов М.Н. Съединой, З.И. Сычевой [4]. Мы разработали серию занятий (21 занятие), направленных на развитие познавательной сферы ребенка, используя содержание русских народных сказок. Каждое занятие направлено на активизацию познавательных процессов: наглядно-образное мышление, зрительное, слуховое внимание, образную память; развитие свойств внимания (переключаемость, распределение, концентрация); развитие свойств памяти (объем, точность). Были использованы разнообразные формы работы с ребенком: рассказывание и пересказ, проигрывание сюжета, элементы арттерапии, последовательное раскладывание тематических карточек.

Примеры занятий:

1. «Кто в тереме живет?». Занятие направлено на активизацию зрительной памяти, развитие активного и пассивного словарного запаса. Ребенку предлагается совершить путешествие в сказку, познакомиться с героями, поселить их в тереме.
2. «Приключения Колобка». Занятие направлено на развитие произвольного внимания, наблюдательности, усидчивости. Ребенку предлагается поиграть с героем сказки на музыкальных инструментах, собрать корзинку с фруктами, залатать дырки в ковриках.

3. «Помоги сестрице Аленушке». Целью занятия является развитие мыслительных операций. Аленушка просит помощи в поиске своего брата Иванушки. Выполнив задания Печки, Яблоньки, Реки – ребенок поможет спасти братца.

При организации занятий мы использовали не только дидактические игры на развитие мышления, внимания, памяти, но и упражнения. Разница дидактических игр и упражнений заключается в том, что игра подразумевает под собой соблюдение правил для достижения игровой цели, а упражнение является мыслительным действием, не требующим решения определенной задачи, многократное повторение которого формирует устойчивый навык.

Результаты повторной диагностики (контрольный этап). Суть выполнения задания по методике «Последовательные картинки» ребенок по-прежнему не понимал, хаотично манипулировал сюжетными картинками, самостоятельно рассказ по картинкам не составлял. Результаты исследования по методике «Времена года» свидетельствуют о том, что развитие наглядно-образного мышления, мыслительных операций ребенка находится на среднем уровне. Разница результатов между констатирующим и контрольным этапами эксперимента составляет четыре балла. Ребенок понимал инструкцию с первого раза, верно определил каждое время года.

Разница результатов между констатирующим и контрольным этапами эксперимента по методике «Найди отличия» составила четыре балла. Ребенок по-прежнему не принимал инструкцию к заданию с первого раза. После повторного прочтения инструкции и оказания помощи приступал к выполнению задания. Показатели констатирующего этапа эксперимента по методике Пьерона-Рузера не изменились. Ребенок не выполнял задание самостоятельно, поэтому время выполнения задания не учитывалось. Ориентировка на результат выполняемого задания отсутствует.

Результаты исследования по методике «Исследования слуховой памяти» свидетельствуют о низком уровне развития слуховой кратковременной памяти, также как при констатирующем этапе. Ребенок запоминал крайне ограниченный объем материала, воспроизвел две слуховые единицы. По результатам исследования по методике «Зрительная произвольная память» можно сделать вывод о том, что показатель уровня развития зрительной кратковременной памяти поднялся с одного балла до трех. Ребенок запомнил и воспроизвел три слова, для правильного сохранения и воспроизведения требовалось несколько попыток.

Таким образом, результат исследования по методикам контрольного этапа эксперимента составил шестнадцать баллов, что свидетельствует о низком уровне развития познавательной сферы. Разница между констатирующим и контрольным этапами эксперимента равна семи баллам. По итогам сравнительного анализа результатов двух этапов эксперимента можем судить о незначительной положительной динамики в развитии познавательной сферы ребенка.

Необходимо активное участие родителей в образовательном процессе, а также дальнейшая систематическая коррекционно-развивающая работа с учителем-дефектологом, психологом.

В продолжении работы планируем разработать серию жизненных кейсов, направленных на формирование социальных знаний и навыков для детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

Выводы. Процесс развития познавательной сферы является длительным и сложным, формирующимся в процессе всего дошкольного детства.

Специфические особенности формирования познавательной сферы детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза обусловливают значительные трудности в процессе обучения, социализации в обществе. Важным является подбор эффективных методов работы с детьми, позволяющих осуществлять индивидуализированный подход к каждому ребенку.

Литература:

1. Герман, И.Б. Роль дидактической игры в коррекционно-воспитательном процессе / И.Б. Герман, О.А. Шульгина // Форум молодых ученых. – 2021. – №7 (59). – С. 46-48

2. Дедюкина, М.И. Развитие внимания у детей с ОВЗ посредством дидактических игр / М.И. Дедюкина, Т.А. Макарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – С. 178-180

3. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / Под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М. Издательство «Восток», 2003. – 274 с.

4. Съедина, М.Н. Развитие познавательной сферы у детей дошкольного возраста / М.Н. Съедина, З.И. Сычева // Наука, образование и культура. – 2023. – №1 (64). – С. 30-31

5. Чомаева, М.З. Особенности внимания у детей с задержкой психического развития / М.З. Чомаева, С.С. Бекмамбетова // Современные исследования. – 2018. – № 4 (8). – С. 97-98

Педагогика

УДК 378

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Аннотация. В статье рассматриваются методологические аспекты формирования организационно-управленческих умений у будущих магистров физической культуры и спорта. Проведен анализ теоретических основ управленческих компетенций, выявлены ключевые педагогические технологии и методы, способствующие их развитию. Особое внимание уделено интеграции теории и практики, активным методам обучения и моделированию управленческих ситуаций. Обоснованы особенности реализации методологических подходов в учебном процессе магистратуры. Результаты исследования направлены на повышение качества профессиональной подготовки специалистов в области спортивного менеджмента.

Ключевые слова: организационно-управленческие умения, магистры, физическая культура, спортивный менеджмент, педагогические технологии.

Annotation. The article discusses the methodological aspects of the formation of organizational and managerial skills among future masters of physical education and sports. The analysis of the theoretical foundations of managerial competencies has been carried out, key pedagogical technologies and methods contributing to their development have been identified. Special attention is paid to the integration of theory and practice, active teaching methods and modeling of managerial situations. The features of the implementation of methodological approaches in the educational process of the master's degree are substantiated. The research results are aimed at improving the quality of professional training of specialists in the field of sports management.

Key words: organizational and managerial skills, masters, physical education, sports management, pedagogical technologies.

Введение. В условиях динамичного развития сферы физической культуры и спорта возрастает роль профессиональной подготовки специалистов, обладающих не только глубокими теоретическими знаниями, но и высокими организационно-управленческими умениями. Современные требования к управлению спортивными организациями, командами и проектами обусловлены сложностью и многообразием задач, с которыми сталкиваются специалисты в данной области. Это обусловливает необходимость формирования у будущих магистров физических культур и спорта не только компетенций, связанных с методикой преподавания и спортивной подготовкой, но и умений, направленных на эффективное руководство, планирование, координацию и контроль деятельности. Особое значение приобретают методологические аспекты, которые определяют содержание, формы и методы формирования таких умений, что является предметом данного исследования.

Актуальность темы обусловлена тем, что в современной практике подготовки магистров физической культуры и спорта наблюдается недостаточная системность в формировании организационно-управленческих умений, что снижает качество их профессиональной подготовки и адаптации к требованиям рынка труда. Несмотря на существование теоретических и методических разработок в области педагогики и спортивного менеджмента, вопросы методологического обеспечения формирования управленческих компетенций остаются недостаточно изученными и требуют более глубокого осмысления и систематизации. Особую значимость представляет изучение интеграции теоретических знаний и практических методов, а также использование инновационных педагогических технологий, направленных на повышение эффективности подготовки управленцев в сфере физической культуры и спорта.

Целью настоящей статьи является анализ и обоснование методологических аспектов формирования организационно-управленческих умений у будущих магистров физической культуры и спорта с учетом современных требований к профессиональной подготовке. В работе используются методы теоретического анализа и синтеза научной литературы, сравнительного анализа методологических подходов, а также систематизации и обобщения педагогического опыта, представленного в современных исследованиях. Применение данных методов позволяет комплексно рассмотреть проблему формирования организационно-управленческих умений и выработать обоснованные рекомендации по совершенствованию образовательного процесса в магистратуре физической культуры и спорта.

Таким образом, исследование методологических аспектов формирования управленческих умений представляет собой важный вклад в развитие педагогической науки и практики подготовки специалистов, способных эффективно решать управленческие задачи в сфере физической культуры и спорта, отвечая современным требованиям профессиональной среды.

Изложение основного материала статьи. В современном образовательном пространстве подготовка будущих магистров физической культуры и спорта требует особого внимания к формированию организационно-управленческих умений, которые являются ключевыми для эффективного управления спортивными организациями и коллективами. По мнению Т.И. Орловой, организационно-управленческие умения представляют собой комплекс навыков, обеспечивающих способность к планированию, координации и контролю деятельности в спортивной сфере [5]. Такие умения играют важную роль в профессиональной деятельности магистров, так как от них зависит успешное решение управленческих задач в условиях динамично меняющейся среды.

В работах С.А. Григорьева подчеркивается, что формирование организационно-управленческих умений должно базироваться на методологических основах, учитывающих специфику физической культуры и спорта. Автор выделяет необходимость интеграции теоретических знаний с практическими навыками управления, что способствует развитию комплексной компетенции у будущих специалистов [1]. Это особенно важно для магистров, чья профессиональная подготовка должна сочетать глубокое понимание управленческих процессов с умением адаптироваться к профессиональным вызовам.

Особенности подготовки магистров в области физической культуры и спорта раскрываются в исследованиях Е.Л. Зайцевой, которая отмечает, что управленческие компетенции формируются не только через традиционные лекционные занятия, но и посредством активных методов обучения, включающих моделирование управленческих ситуаций и проектную деятельность [2]. Такой подход позволяет будущим специалистам развивать критическое мышление и навыки принятия решений в условиях реальных профессиональных ситуаций.

Н.П. Киселёва в своем труде подчеркивает важность педагогических технологий, направленных на систематическое развитие управленческих умений. В частности, она выделяет значимость использования интерактивных методов, способствующих развитию коммуникативных и организационных навыков, необходимых для эффективного руководства спортивными коллективами [3]. Это подтверждает необходимость внедрения инновационных образовательных практик в учебный процесс магистратуры.

А.В. Мартынов акцентирует внимание на том, что современные методические подходы к развитию управленческих умений должны учитывать тенденции развития спортивной отрасли и изменения в организационной структуре спортивных учреждений. В его исследованиях отмечается, что системный подход к обучению способствует формированию у магистров целостного взгляда на процесс управления, что является необходимым для достижения высоких профессиональных результатов [4].

В работах В.М. Петренко рассматривается применение ситуационного метода как эффективного инструмента формирования управленческих компетенций. Автор говорит, что моделирование конкретных управленческих ситуаций позволяет не только проверить теоретические знания, но и развить навыки принятия решений в условиях неопределенности и конфликтных ситуаций [6]. Это способствует повышению профессиональной готовности магистров к реальным условиям работы.

Таким образом, анализ современных теоретических исследований подтверждает необходимость комплексного и методологически обоснованного подхода к формированию организационно-управленческих умений у будущих магистров физической культуры и спорта. Важным аспектом является интеграция теоретических знаний с практическими навыками, использование активных и интерактивных методов обучения, а также применение ситуационного моделирования для подготовки управленцев высокого уровня. Такая подготовка обеспечивает формирование устойчивых профессиональных компетенций, необходимых для успешной деятельности в сфере физической культуры и спорта.

Методологические аспекты формирования организационно-управленческих умений будущих магистров физической культуры и спорта представляют собой сложный комплекс теоретических и практических положений, направленных на систематическое развитие ключевых компетенций. По мнению Н.П. Киселёвой, методологическая база подготовки управленческих кадров должна основываться на сочетании принципов системности, целенаправленности и практикоориентированности, что обеспечивает формирование умений, способных эффективно решать задачи в области спортивного менеджмента [3].

Важным элементом методологического подхода является применение разнообразных методов обучения. Е.В. Смирнова указывает, что активные методы, такие как деловые игры, кейс-стади и тренинги, способствуют формированию у магистров управленческих умений через практическое применение знаний и развитие навыков командного взаимодействия [7]. Это

согласуется с позицией Е.Л. Зайцевой, которая подчеркивает, что только через включение обучающихся в рефлексивную и деятельностную активность возможно достижение устойчивых результатов в освоении управленческих компетенций [2].

Роль педагогических технологий в формировании организационно-управленческих умений также отмечена С.А. Григорьевым, который выделяет технологии проблемного обучения и проектной деятельности как наиболее эффективные для развития аналитического мышления и способности к стратегическому планированию в спортивной сфере [1]. Подобные подходы позволяют студентам не только усваивать теоретические основы, но и применять их в условиях, максимально приближенных к профессиональной практике.

По словам В.М. Петренко, моделирование управленческих ситуаций – один из ключевых методов формирования профессиональных умений будущих магистров. Он утверждает, что ситуационный подход дает возможность прорабатывать конкретные управленческие задачи, что способствует развитию гибкости мышления и адаптивности в условиях неопределенности и изменяющейся среды [6]. Такой метод позволяет будущим специалистам отработать навыки принятия решений и прогнозирования последствий различных управленческих действий.

Т.И. Орлова акцентирует внимание на необходимости системной интеграции теоретических знаний и практического опыта. Она отмечает, что процесс формирования организационно-управленческих умений должен включать многоуровневое взаимодействие учебных дисциплин, практических занятий и самостоятельной работы, что обеспечивает комплексное развитие профессиональных компетенций [5]. В этом контексте важную роль играют также стажировки и практика в реальных спортивных организациях, которые способствуют закреплению управленческих навыков.

А.В. Мартынов в своих исследованиях подчеркивает значимость учета современных методологических концепций в управлении спортом. Он выделяет необходимость адаптации образовательных программ к требованиям времени, что предполагает включение элементов инновационного менеджмента и цифровых технологий в подготовку магистров [4]. Это позволяет будущим управленцам быть готовыми к вызовам современной спортивной индустрии и эффективно использовать современные инструменты управления.

Таким образом, методологические аспекты формирования организационно-управленческих умений базируются на комплексном использовании принципов системности, практикоориентированности и активности обучающихся. Важную роль играют разнообразные методы обучения, педагогические технологии, моделирование ситуаций и интеграция теории с практикой. Такой подход обеспечивает не только овладение теоретическими знаниями, но и формирование устойчивых управленческих компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта.

Реализация методологических аспектов формирования организационно-управленческих умений в учебном процессе подготовки магистров физической культуры и спорта требует особого внимания к содержанию и структуре образовательных программ. По мнению Т.И. Орловой, структура учебных дисциплин должна быть направлена на систематическое развитие как теоретических знаний, так и практических навыков, обеспечивающих формирование комплексной управленческой компетенции у студентов [5]. В этом контексте важное значение приобретает интеграция междисциплинарных курсов, объединяющих управленческую теорию с особенностями спортивной деятельности.

Е.Л. Зайцева в своих исследованиях подчеркивает, что эффективное формирование организационно-управленческих умений невозможно без активного включения студентов в практическую деятельность. Она выделяет проектные работы, стажировки и практические занятия как ключевые элементы, способствующие развитию профессиональных компетенций и адаптации к реальным условиям работы в спортивных организациях [2]. Практическая направленность образовательного процесса позволяет магистрам применять теоретические знания в решении конкретных управленческих задач, что значительно повышает уровень их профессиональной готовности.

Важность интеграции теории и практики в подготовке магистров подтверждается Н.П. Киселёвой, которая отмечает, что сбалансированное сочетание учебных дисциплин и практических занятий способствует формированию устойчивых управленческих навыков и повышает качество профессиональной подготовки [3]. Особое внимание уделяется развитию коммуникативных и организационных умений, необходимых для эффективного взаимодействия в коллективе и управления спортивными процессами.

С.А. Григорьев акцентирует внимание на использовании современных педагогических технологий, включая проблемное обучение и кейс-методы, в структуре учебного процесса. По его мнению, эти технологии способствуют активизации познавательной деятельности и формированию критического мышления, что необходимо для успешного выполнения управленческих функций в спортивной сфере [1]. Интерактивные формы обучения позволяют студентам не только усваивать знания, но и развивать умения анализа, планирования и принятия решений.

В.М. Петренко выделяет роль стажировок и практик в реальных спортивных организациях, отмечая, что они являются эффективным инструментом закрепления управленческих умений. Он подчеркивает, что только через непосредственное участие в управленческой деятельности будущие магистры могут приобрести опыт, необходимый для профессиональной самореализации [6]. Такой опыт формирует способность к самостоятельному решению управленческих задач и адаптации к профессиональным требованиям.

А.В. Мартынов обращает внимание на важность оценки эффективности формирования организационно-управленческих умений. В своих исследованиях он предлагает использовать комплексные методы контроля и мониторинга, включающие как теоретические тестирования, так и оценку практических результатов деятельности студентов в учебной и внеучебной практике [4]. Это позволяет своевременно корректировать образовательный процесс и повышать качество подготовки магистров.

Таким образом, реализация методологических аспектов формирования организационно-управленческих умений в учебном процессе магистратуры физической культуры и спорта предполагает системную организацию учебных дисциплин, активное использование практических форм обучения, интеграцию теории и практики, а также комплексную оценку результатов. Такой подход обеспечивает формирование у будущих специалистов необходимых компетенций для успешной профессиональной деятельности в сфере управления спортивными организациями.

Выводы. В результате проведенного теоретического анализа методологических аспектов формирования организационно-управленческих умений будущих магистров физической культуры и спорта было установлено, что данные умения представляют собой комплекс навыков, необходимых для эффективного управления в спортивной сфере, включающий планирование, координацию и контроль деятельности.

Формирование этих умений должно опираться на системный и практикоориентированный подход, который предполагает интеграцию теоретических знаний с практическими навыками и активное использование различных педагогических технологий и методов обучения. Среди них особое значение имеют активные методы, моделирование управленческих ситуаций, проектная деятельность и интерактивные формы обучения, способствующие развитию критического мышления, гибкости и адаптивности будущих специалистов. В учебном процессе необходимо обеспечивать

сбалансированное сочетание теоретических дисциплин и практических занятий, включая стажировки и участие в реальных управленческих проектах, что значительно повышает уровень профессиональной готовности магистров.

Эффективность формирования управленческих умений должна контролироваться комплексными методами оценки, учитывающими как теоретические знания, так и практические навыки. В целом, реализация методологически обоснованного и целенаправленного образовательного процесса способствует формированию у будущих магистров физической культуры и спорта устойчивых и востребованных на рынке труда компетенций, необходимых для успешной деятельности в области управления спортивными организациями.

Литература:

1. Григорьев, С.А. Методологические основы подготовки управленческих кадров в сфере спорта / С.А. Григорьев // Управление развитием спортивных организаций. – 2020. – № 3. – С. 45-52
2. Зайцева, Е.Л. Формирование управленческих компетенций у студентов магистратуры физической культуры / Е.Л. Зайцева // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 8. – С. 78-85
3. Киселёва, Н.П. Педагогические технологии в подготовке руководителей спортивных организаций / Н.П. Киселёва. – Екатеринбург: УрФУ, 2019. – 198 с. – ISBN 978-5-7996-1234-7
4. Мартынов, А.В. Современные методические подходы к развитию управленческих умений в спортивной педагогике / А.В. Мартынов // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 4. – С. 33-40
5. Орлова, Т.И. Организационно-управленческая компетентность как ключевой элемент профессиональной подготовки магистров / Т.И. Орлова // Вопросы физической культуры и спорта. – 2023. – № 2. – С. 59-67
6. Петренко, В.М. Ситуационный метод в подготовке управленцев в спортивной сфере / В.М. Петренко. – Москва: Институт спорта и педагогики, 2018. – 142 с. – ISBN 978-5-98765-432-1
7. Смирнова, Е.В. Активные методы обучения в подготовке магистров физической культуры и спорта / Е.В. Смирнова // Педагогика и спорт. – 2019. – № 5. – С. 50-56
8. Чернышёв, Д.Ю. Методологические подходы к развитию профессиональных компетенций в спортивной педагогике / Д.Ю. Чернышёв // Наука и спорт. – 2020. – № 7. – С. 24-31

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук Кокшарова Елена Александровна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил);
кандидат педагогических наук, доцент Бужинская Надежда Владимировна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил);
кандидат педагогических наук, доцент Гребнева Дарья Михайловна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

РАЗРАБОТКА КОМПОНЕНТА ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО НАЛОГОВОМУ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ

Аннотация. На сегодняшний день для общества необходима личность, обладающая индивидуальностью, независимостью, высокой степенью развития самопознания, самореализации. Поэтому перед преподавателем стоит главная задача – это дать не только теоретические знания, а научить их применять на практике. Сформировать личность, способную к саморазвитию, самопознанию и самостоятельности. Для этого необходимо грамотно организовать и управлять не только индивидуальной учебной деятельностью обучающихся, но и их самостоятельной работой. В современном информационном обществе существует множество цифровых систем, образовательных ресурсов, средств ИКТ, позволяющих эффективно организовать самостоятельную форму обучения. Одной из наиболее востребованных средств для обучения являются дистанционные технологии. Стоит отметить, что существующие дистанционные образовательные платформы позволяют не только организовать образовательный процесс, но и дополнить его необходимыми методическими компонентами, контрольно-измерительными материалами. В данной статье, авторы на примере конкретного дистанционного образовательного ресурса «НДФЛ. Возврат НДФЛ» провели исследование, целью которого было обоснование эффективного управления самостоятельной учебной деятельностью обучающихся, а также возможность индивидуального подхода в обучении.

Ключевые слова: информационная образовательная среда, электронная информационная образовательная среда, дистанционное обучение, электронный образовательный ресурс.

Annotation. Today, society needs a personality with individuality, independence, a high degree of self-knowledge and self-realization. Therefore, the teacher's main task is to give not only theoretical knowledge, but to teach them how to apply it in practice. To form a personality capable of self-development, self-knowledge and independence. To do this, it is necessary to competently organize and manage not only the individual learning activities of students, but also their independent work. In the modern information society, there are many digital systems, educational resources, and ICT tools that make it possible to effectively organize an independent form of education. One of the most sought-after learning tools is distance technology. It is worth noting that the existing distance learning platforms allow not only to organize the educational process, but also to supplement it with the necessary methodological components, control and measuring materials. In this article, the authors use the example of a specific distance learning resource "Personal income tax. Personal income Tax Refund" conducted a study aimed at substantiating the effective management of students' independent learning activities, as well as the possibility of an individual approach to learning.

Key words: information educational environment, electronic information educational environment, distance learning, electronic educational resource.

Введение. В условиях развития информационно-коммуникационных технологий изменяются требования к качеству подготовки на всех уровнях образования. связи с этим, изменяется роль учителя. Вместо привычной для учителя роли – транслятора знаний, он становится наставником для своих учеников, организатором их деятельности, примером для

подражания. Соответственно, важнейшей задачей учителя является создание условий «для самореализации каждого ученика, свободного развития его способностей…» [1].

В процессе обучения студентов по специальностям 40.02.01 «Право и организация социального обслуживания» и 38.02.03 «Операционная деятельность в логистике» большое внимание уделяется изучению Налогового законодательства РФ, поскольку их дальнейшая профессиональная деятельность связана с организацией и использованием финансовых инструментов в рамках налогового регулирования, однако согласно учебным планам, на данный раздел отводится минимальный объем часов, что в свою очередь не позволяет даже на базовом уровне сформировать у студентов необходимые профессиональные компетенции.

В связи с чем актуальным становится разработка элементов дистанционного образовательного курса по ОП «Основы финансовой грамотности».

Изложение основного материала статьи. О возможности использовании дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ сказано в федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2021) «Об образовании в Российской Федерации» в статье 16, приказе Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 г. N 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [2].

Нами было проведено исследование, целью которого было обоснование актуальности управление самостоятельной учебной деятельностью обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий позволяющие реализовать индивидуальный подход в обучении при прохождении курса «НДФЛ. Возврат НДФЛ».

Дистанционный курс «НДФЛ. Возврат НДФЛ» реализован в системе ToStudy и является дополнительным курсом к очным занятиям.

На курсе обучающиеся знакомятся с понятием налога на доходы физических лиц, определению налоговых баз, исчислению и уплате налога, а так же условиям при которых присутствует обязанность по предоставлению налоговой декларации по форме 3-НДФЛ и сроки ее подачи, основным видам вычетов предусмотренных Налоговым кодексом РФ.

Курс имеет структуру дерева, т.е. на курсе созданы разделы, они в свою очередь состоят из подразделов, которые включают в себя видео-лекций, практические работы с гипертекстом и интерактивными вложениями, а также тесты и контрольные работы для итоговой аттестации по разделам.

Так же имеется отдельный раздел на курсе это отчет по успеваемости обучающихся, глоссарий.

При проведении исследования использовались следующие методы:

- теоретический;
- педагогическое моделирование;
- эмпирический;
- методы математической обработки данных.

В эксперименте приняли участие 25 человек. Был проведен входной контроль (тест по теме «Понятие НДФЛ, плательщики и объект налогообложения») для проверки базовых знаний по налогу на доходу физических лиц, после чего участников эксперимента поделили на 2 группы на равное количество по среднему баллу.

Таблица 1

Контрольная группа	
Обучающиеся	**Оценка до эксперимента**
Обучающийся 1	2 (неудов.)
Обучающийся 2	4 (хор.)
Обучающийся 3	4 (хор.)
Обучающийся 4	2 (неудов.)
Обучающийся 5	4 (хор.)
Обучающийся 6	5 (отл.)
Обучающийся 7	2 (неуд.)
Обучающийся 8	2 (неуд.)
Обучающийся 9	5 (отл.)
Обучающийся 10	2 (неудов.)
Обучающийся 11	5 (отл.)
Обучающийся 12	5 (отл.)
Качество обучения:	58%
Средний балл:	3,5
Экспериментальная группа	
Обучающиеся	**Оценка до эксперимента**
Обучающийся 1	4 (хор.)
Обучающийся 2	2 (неуд)
Обучающийся 3	5 (отл.)
Обучающийся 4	2 (неудов.)
Обучающийся 5	2 (неудов.)
Обучающийся 6	4 (хор.)
Обучающийся 7	5 (отл.)
Обучающийся 8	4 (хор)
Обучающийся 9	5 (отл.)
Обучающийся 10	2 (неудов.)
Обучающийся 11	4 (хор.)
Обучающийся 12	5 (отл.)
Обучающийся 13	2 (неудов.)
Качество обучения:	61%
Средний балл:	3,62

Формула расчета: КО – качество образования; КО = (число пятерок + число четверок) × 100/количество учащихся.

Из таблицы мы видим, что в контрольной группе 12 человек и средний бал группы по успеваемости составляет 3,5. Качество обучения группы составляло 58% до начала эксперимента. В экспериментальной группе 13 человек, средний балл успеваемости 3,62. Качество обучения составляет 61% до начала эксперимента.

В контрольной группе отметка «2» была у пятерых человек это 41%. Отметка «4» была у троих обучающихся – 25%. Отметка «5» у четверых обучающихся – 33%.

В экспериментальной группе на начало эксперимента отметка «2» была у пятерых обучающихся – 38%. Отметка «5» была у пятерых обучающихся – 38%. Отметка «4» была у троих обучающихся это 23%.

Чтобы выровнять знания студентов и подготовить их к обучению по другим профильным направлениям, а так же выяснить, при каких условиях качество обучения меняется в лучшую сторону, с контрольной группой проводились очные занятия, а с экспериментальной в дистанционном формате с использованием технологий дистанционного обучения. Практические задания и контрольные задания для всех участников эксперимента были одинаковыми.

Знания были проверены с помощью теста. В нем были вопросы по той же теме, как и входном тесте. В экспериментальной группе количество обучающихся имеющих отметку «2» была у четверых обучающихся, стала у двоих обучающихся. В контрольной группе количество обучающих имеющих отметку «2» было у пятерых обучающихся, стало у троих.

Участникам экспериментальной группы не прошедшим тест было назначено изучение дополнительного материала по теме и открыт доступ для повторного прохождения теста. Таким образом, обучающиеся за день смогли исправить отметки за тест и выполнить задание по следующей теме. Участникам контрольной группы было дано домашнее задание изучить дополнительный материал и пройти тест повторно, так как в группе тем, кто справился с контрольной работой, а их большинство не зачем слушать повторно пройденный материал. Поэтому вся группа должна идти в одном темпе. Но, не все обучающиеся выполнили домашнее задание.

Из таблицы видно, что все задания в дистанционном курсе распределены по уровням (репродуктивный, продуктивный, самостоятельная деятельность по переносу знаний при решении задач в новых условиях). Заметим, что чем выше уровень, тем сложнее справляться с заданием, что видно по результатам.

Средний балл успеваемости в контрольной группе по окончанию изучения раздела «Имущественные налоговые вычеты» составил 3,92. В контрольной группе два обучающихся не справились с контрольной работой. Обучающимся снова было предложено домашнее задание изучить дополнительные источники и потренироваться выполнению практических работ. Средний балл по окончанию изучения раздела «Социальные налоговые вычеты» в контрольной группе – 4,8. С контрольной работой в группе не справился один обучающийся.

В экспериментальной группе один обучающийся выполнил контрольную работу на два. И средний балл группы составил 4,23. Обучающемуся не справившемуся с контрольной работой было назаначено дополнительное задание репродуктивного уровня, что бы он смог повысит балл за контрольную работу. Средний балл экспериментальной группы по окончанию изучения раздела «Социальные налоговые вычеты» составил 4,46. Так по таблице видно, что обучающийся имеющий отметку «2» за первый раздел исправил свой результат на отметку «3».

Таблица 2

Результаты учащихся по курсу «НДФЛ. Возврат НДФЛ»

Контрольная группа		
Обучающиеся	**Оценка до эксперимента**	**Оценка после эксперимента**
Обучающийся 1	2 (неудов.)	4 (хор.)
Обучающийся 2	4 (хор.)	5 (отл.)
Обучающийся 3	4 (хор.)	5 (отл.)
Обучающийся 4	2 (неудов.)	2 (неудов.)
Обучающийся 5	4 (хор.)	4 (хор.)
Обучающийся 6	5 (отл.)	5 (отл.)
Обучающийся 7	2 (неуд.)	3(удов)
Обучающийся 8	2 (неуд.)	4 (хор)
Обучающийся 9	5 (отл.)	5 (отл.)
Обучающийся 10	2 (неудов.)	4 (хор.)
Обучающийся 11	5 (отл.)	5 (отл.)
Обучающийся 12	5 (отл.)	5 (отл.)
Качество обучения:	58%	75%
Средний балл:	3,5	4,25
Экспериментальная группа		
Обучающиеся	**Оценка до эксперимента**	**Оценка после эксперимента**
Обучающийся 1	4 (хор.)	4 (хор.)
Обучающийся 2	2 (неуд)	4 (хор.)
Обучающийся 3	5 (отл.)	5 (отл.)
Обучающийся 4	2 (неудов.)	4 (хор.)
Обучающийся 5	2 (неудов.)	4 (хор.)
Обучающийся 6	4 (хор.)	5 (отл.)
Обучающийся 7	5 (отл.)	5 (отл.)
Обучающийся 8	4 (хор)	4 (хор.)
Обучающийся 9	5 (отл.)	5 (отл.)
Обучающийся 10	2 (неудов.)	3 (удов)
Обучающийся 11	4 (хор.)	5 (отл.)
Обучающийся 12	5 (отл.)	5 (отл.)
Обучающийся 13	2 (неудов.)	4 (хор.)
Качество обучения:	61%	84%
Средний балл:	3,62	4,69

Из таблицы мы видим, что средний балл в контрольной группе был 3,5, стал 4,25. В экспериментальной группе средний бал был 3,62, стал 4,69.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа показала, что качество обучения в контрольной группе было 58% , стало 75%. В экспериментальной группе качество обучения было 61%, стало 84%.

Следовательно, разработанный нами дистанционный образовательный курс способствовал организации самостоятельной учебной деятельности у обучающихся, что послужила росту показателей качества обучения по курсу «НДФЛ. Возврат НДФЛ» Таким образом, гипотеза доказана.

Выводы. В заключении хотелось бы отметить, что авторами также были разработанные методические рекомендации по внедрению данного курса в образовательный процесс, содержащие: рекомендации по содержательному наполнению занятий, использованию новых интерактивных технологий для организации эффективного образовательного процесса, а также организации совместной работы студентов на семинарских занятиях.

Литература:

1. Российская Федерация. Законы. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012. – Москва: Проспект; Санкт-Петербург: Кодекс, 2017. – 158 с.

2. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ: [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – Текст: электронный // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 30.03.2025)

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Колесова Оксана Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Гуцу Елена Генадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Деменева Надежда Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ГРУПП ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ

Аннотация. Актуальность проблемы формирования и совершенствования читательской грамотности определяется требованиями госстандарта начального образования. Формирование грамотного читателя, умеющего анализировать большой объем информации с целью решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах общества, является одной из задач современной начальной школы. Целью статьи является изучение особенностей различных групп умений у младших школьников, составляющих читательскую грамотность. В исследовании принимали участие 320 школьников вторых классов г. Нижний Новгород, гг. Дзержинск, Кстово, Павлово Нижегородской области. Диагностика представляла собой набор текстов с комплексом заданий, которые соответствовали интеллектуальным и возрастным особенностям обучающихся начальной школы (по ФГОС НОО). Качественная оценка предполагала оценку сформированности метапредметных результатов (поиск информации и понимание прочитанного, преобразование и интерпретация информации, оценка информации). Результаты исследования показали, что преобладающим уровнем сформированности читательской грамотности у второклассников являются средний и низкий уровни. Общая доля этих обучающихся составляет 68,75%, что свидетельствует о необходимости организации работы, направленной на развитие читательской грамотности у изучаемой категории детей.

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность комплекс упражнений, диагностика, анализ результатов, младший школьник.

Annotation. The relevance of the problem of formation and improvement of reading literacy is determined by the requirements of the state standard of primary education. The formation of a literate reader who is able to analyze a large amount of information in order to solve a wide range of life tasks in various spheres of society is one of the tasks of a modern primary school. The purpose of the article is to study the characteristics of various groups of skills in younger schoolchildren that make up reading literacy. 320 second-grade schoolchildren from Nizhny Novgorod, Dzerzhinsk, Kstovo, and Pavlovo, Nizhny Novgorod region, participated in the study. The diagnosis consisted of a set of texts with a set of tasks that corresponded to the intellectual and age characteristics of elementary school students (according to the Federal State Educational Standard of Higher Education). The qualitative assessment involved an assessment of the formation of meta-subject results (information search and reading comprehension, information transformation and interpretation, information evaluation). The results of the study showed that the predominant levels of reading literacy among second graders are medium and low levels. The total share of these students is 68.75%, which indicates the need to organize work aimed at developing reading literacy among the studied category of children.

Key words: functional literacy, reading literacy, set of exercises, diagnostics, analysis of results, primary school student.

Введение. Актуальной проблемой современной системы образования выступает формирование грамотного читателя, умеющего анализировать большой объем информации с целью решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах общества. В научной литературе данный термин получил название функциональная грамотность. Под функциональной грамотностью понимают умение ставить и изменять цели и задачи своей деятельности, планировать, осуществлять ее контроль и оценку. При этом, важной составляющей функциональной грамотности выступает читательская грамотность, которая определяется как способность понимать и использовать разнообразные формы письменной речи, которые востребованы обществом и ценны для человека [2; 6; 7].

Проблема изучения читательской грамотности (ЧГ) широко освящается в трудах как зарубежных, так и отечественных исследователей. Так, аспекты непрерывного образования представлены в трудах Б.С. Гершунского, В.В. Мацкевич, С.А. Крупник, А.В. Хуторского, О.Е. Лебедевой и др. Особенности развития ЧГ проанализированы в исследованиях Т.И. Акатовой, Л.М. Перминовой, Л.Н. Полищук и др. Методология развития функциональной грамотности у обучающихся по чтению рассматривают Н.Н. Сметанникова, Е.И. Огарев, Н.Н. Светловская, Г.А. Цукерман и др. Механизмы осознанного

чтения широко представлены в научных трудах А.К. Аксенова, Б.Г. Ананьева, Т.В. Ахутиной, Т.Г. Егорова, Н.И. Жинкина и др. Кроме того, исследователи обращают внимание на важность овладения ЧГ в изучении других предметов [1].

Изложение основного материала статьи. Психолого-педагогическая литература располагает общепринятой структурой изучаемого понятия. Согласно ей, составляющими функциональной грамотности выступают следующие элементы: грамотность в чтении, математическая грамотность естестественнонаучная, финансовая и цифровая [3].

Читательская грамотность, которая понимается как способность личности к чтению и пониманию любых письменных текстов, является необходимым условием овладения другими видами грамотности [7].

Выражение «способность понимать тексты» поясняет суть читательской грамотности и, соответственно, является важным направлением в работе учителя начальных классов при обучении чтению. Выражение «использовать письменные тексты» подчеркивает прикладные и функциональные аспекты работы читателя. Выражение «заниматься чтением» дает понять то, что читатель активно использует текст и чтение в целом в повседневной жизни для решения различных задач. Исходя из этого, учителю необходимо не просто обучать младших школьников чтению, но и наделять их характеристиками настоящего читателя, например, такими как получение удовольствия от чтения, ощущение свободы выбора направления и круга чтения.

В статье мы будем опираться на определение читательской грамотности, предложенное Г.А. Цукерман, под которой понимают широкий спектр компетенций школьника, состоящих из следующих умений:

– умения работать с тестом (определение темы, структуры, идеи);
– извлекать информацию из текста и уметь использовать ее в решении задач;
– умения критически воспринимать прочитанный текст (осмысливать, оценивать);
– умения анализировать текст [7].

В первую очередь, исследователи отмечают, что формирование читательской грамотности реализуется за счет соблюдения ряда условий, среди которых учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, опора на их склонности, интересы, а также различные варианты использования соответствующих заданий и упражнений. Однако центральное место в направлении формирования читательской грамотности занимает текст [4]. Работа с текстом не только помогает активизировать речевую деятельность, обогащать словарный запас, развивать коммуникативные умения и навыки, но еще и способствует формированию духовно-нравственному развитию личности. В аспекте формирования читательской грамотности ключевой задачи при работе с текстом выступает его анализ.

Р.Б. Дондокова ориентирует педагогов на использование в практике работы технологии продуктивного чтения, суть которой заключается в следующем: работа с текстом направлена на его понимание через ряд последовательных этапов, а именно: до чтения, во время чтения и после чтения. На первом этапе, который носит название «до чтения» учитель готовит детей младшего школьного возраста к первичному восприятию произведения, для этого включая в подготовительную работу прогнозирование содержание текста по его названию, автору, иллюстрации, опорным словам. На данном этапе формируется мотивация к чтению, что положительно сказывается на весь процесс работы. Второй этап предполагает первичное чтение текста учителем, а затем и чтение детьми с применением приемов чтения (чтение по цепочке, чтение за диктором, акцентное вычитывание, чтение по абзацу, выборочное чтение), что способствует читательской интерпретации. Третий этап носит название «после чтения», выступает ключевым в формировании читательской грамотности поскольку предполагает анализ произведения [6].

Цель исследования: изучить особенности развития различных групп умений у младших школьников, составляющих ЧГ. В исследовании принимали участие 320 школьников вторых классов г. Нижний Новгород, гг. Дзержинск, Кстово, Павлово Нижегородской области. Диагностические работы были проведены в марте 2025 года.

Диагностика представляла собой набор текстов с комплексом заданий, которые соответствовали интеллектуальным и возрастным особенностям младших школьников [2]. Качественная оценка предполагала оценку сформированности метапредметных результатов (поиск информации и понимание прочитанного, преобразование и интерпретация информации, оценку информации) по критериям, связанным с умением второклассников отвечать на вопросы по тексту, умением давать точное лексическое значение слову или сочетанию слов, умением оценивать собственное отношение к прочитанному на основе личного опыта.

Оценка каждого задания представляла собой бальную систему (от 0 до 2 баллов). Сумма баллов по всем заданиям определяла уровень развития читательской грамотности у каждого учащегося, где: 8-10 баллов – высокий уровень развития ЧГ, 4-7 – средний, 0-3 – низкий.

Текст состоял из 78 слов, а также 3 вопросов по содержанию. Первичное прочтение текста позволило зафиксировать следующие результаты. Безошибочное выполнение задания – прочитать текст, соблюдая паузы, интонацию и логическое ударение было зафиксировано у 89 младших школьников, что составляет 28,13% от общей выборки. Темп чтения данной группы второклассников выше нормы, без нарушения темпа и четкости произношения слов, чтение целыми словами в том числе и у слов, имеющих сложную слоговую структуру (стрекоза, стрекотала, перепуганные). Ошибок при произношении слов не наблюдалось.

Единичные ошибки при выполнении задания – прочитать текст были отмечены у 131 младших школьников, что составляет 40,63% от общей выборки. Темп чтения данной группы второклассников соответствовал норме, чтение преимущественно целыми словами. Однако, в словах со сложной слоговой структурой тип чтения слоговой. Оценивая правильность чтения, нами фиксировались ошибки в смешении и перестановке согласных в словах (21,88%); повторах слов (25%); неверном ударении слов (34,38%); отсутствии смысловых пауз (25%). При оценке выразительности чтения в 12,5% зафиксирована монотонность речи.

Многочисленные ошибки при выполнении задания были отмечены у 110 младших школьников, что составляет 31,25 % от общей выборки. Темп чтения данной группы второклассников был ниже нормы, тип чтения преимущественно слоговой. При чтении слов сложной слоговой структурой замечены наибольшие затруднения. Многочисленные ошибки при чтении выражаются в смешении и перестановке согласных в словах (15,63%); повторах слов (18,75%); неверном ударении слов (28,13%); отсутствии смысловых пауз (18,75%), зафиксирована общая монотонность речи, отсутствие средств выразительности при чтении вслух.

Следующим этапом обследования, направленным на выявление уровня читательской грамотности у детей младшего школьного возраста, было выполнение заданий после прочтения текста., оценивалось умение детей отвечать на вопросы по содержанию текста. Школьникам предлагалось три задания.

При ответе на вопрос «Чем хозяйка кормила утят?» выбрать верный ответ из предложенных смогли 210 младших школьников, что составляет 65,63% от общей выборки. Остальные 34,37% с заданием не справились, хотя ответ на данный вопрос содержался в первом предложении теста. При этом полный, развернутый ответ дали 36,38% обучающихся. Односложный, не подтвержденный информацией из текста ответ смогли дать еще 31,25% человек.

Второй вопрос «Откуда прилетала стрекоза?» был открытый, который предполагал формулирование ответа самими учащимися. Анализ правильности выполнения задания показал, что 40,63% справились безошибочно, ответив, что «стрекоза прилетала из сада». Данной группе обучающихся не нужно было дополнительное время, чтоб найти ответ в тексте, они помнили эту информацию после однократного прочитывания. Еще 91 школьнику, что составляет 28,13%, потребовался поиск ответа на вопрос в тексте. Остальные 31,25% обучающихся не смогли ответить на вопрос, даже после долгого поиска ответа в тексте.

Третий вопрос «Почему утята боялись стрекозу?» был направлен на поиск информации, понимание прочитанного на уровне осознания причинно-следственных связей. Безошибочное выполнение третьего задания зафиксировано в 28,13% случаев. Так, лишь 89 второклассников достаточно быстро справились с ответом, опираясь на содержание текста. Еще 20 детей (6,25%) ответили на вопрос верно, но им потребовалось больше времени на поиск информации в тексте. 101 ученик, что составляет 31,25%, выполнили задание с помощью педагога. Вместе с тем, треть выборки (34,37%) даже после помощи экспериментатора и повторного прочитывания текста не смогли дать точный ответ («стрекоза унесла бы утят», «стрекоза съела бы еду», «стрекоза погубила бы утят»).

Таким образом, анализ результатов показывает, что у трети исследуемой группы умение осуществлять поиск информации и понимать прочитанное не сформировано, что в свою очередь осложняет не только процесс освоения учебной дисциплины «Литературное чтение», но и весь процесс обучения.

На следующем этапе исследовались преобразование и интерпретация информации, критерий – умение объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), опираясь на контекст. Учащимся предлагались слова из текста с заданием объяснить их значение: «рубленные яйца». Анализ ответов младших школьников показал, что 68,75% справились с заданием, пояснив значение слова (рубленные – это нарезанные; рубленные от слова рубить, рубленные яйца – хозяйка предварительно нарезала; рубленные – хозяйке нужно много яиц, поэтому она рубит их в большом корыте). Остальные 31,25% не смогли объяснить лексическое значение выражения.

При исследовании последнего критерия – умения выражать собственное отношение к прочитанному на основе личного опыта, детям предлагалось ответить на вопросы: «Скажи, понравился ли тебе рассказ? Что ты еще можешь рассказать по этой теме?». На данном этапе все испытуемые ответили, что рассказ им понравился, выполнение заданий вызвало положительные эмоции. Многие рассказали о наличии деревни, где бабушка или соседи держат кур и цыплят.

Выводы. Анализ результатов проведенной диагностической работы показал, что высокий уровень развития ЧГ продемонстрировали 99 младших школьников, что составляет 31,25% от общей выборки. Средний уровень развития ЧГ был зафиксирован у 110 – 34,38% обучающихся. Однако, в 9,38% случаев показатель среднего балла количественно был приближен к нижней границе уровня (4 балла). Низкий уровень читательской грамотности выявлен у 111 – 34,38% второклассников. Обучающиеся, находящиеся на низком уровне развития ЧГ, недостаточно владеют техникой чтения (замедленный темп чтения, многочисленные вариативные ошибки, общая монотонность речи, большое количество пауз), не владеют приемами понимания и осмысления прочитанного.

Таким образом, результаты исследования показали, что преобладающим уровнем сформированности читательской грамотности у второклассников являются средний и низкий. Общая доля этих обучающихся составляет 68,75%, что свидетельствует о необходимости организации работы, направленной на развитие ЧГ у изучаемой категории детей.

Развитию ЧГ у учащихся будут способствовать разнообразные виды работы с текстом, используемые на уроках литературного чтения. Для более точного восприятия и переработки информации текста, учащийся должен владеть способностью к выделению смыслообразующих элементов текста. Он должен понимать, что смысловая целостность текста заключается в единстве темы, наличии одной главной идеи. Вокруг этой ключевой мысли находятся и остальные элементы текста. Данное умение даёт возможность построения алгоритма работы учащимися для последовательного извлечения новой информации из текста. Ребенок должен приобрести привычку не скользить глазами по тексту, а вчитываться в него. Умение отвечать на вопросы «Кто? Где? Когда? Почему?» развивают способность интерпретировать или понимать авторский замысел. В связи с этим важно при работе с каждым произведением включать задания на поиск информации, которая представлена в различных формах. Такие задания не должны занимать много времени на уроке, но они должны быть системными и последовательными, например, определить по иллюстрации, какой отрывок текста к ней относится, нарисовать иллюстрацию, показывающую отдельные детали портрета, одежды героя или часть интерьера, события: например, синюю шляпу Незнайки, домик у реки, книжный шкаф, звёздное небо и др., подписать созданную иллюстрацию фразой из текста, распределить имеющиеся вопросы в группы, в которых спрашивается об одном и том же, но разными способами.

Для понимания более глубокого смысла текста предлагаем проводить творческие и проектные работы, организовывать заочное знакомство с автором произведения, создавать диафильмы, буктрейлеры, сценарии [5]. Таким образом, систематичное использование заданий и упражнений будет способствовать развитию ЧГ младших школьников.

Литература:

1. Антонова, Н.А. Приемы и формы обучения в формировании читательской грамотности при обучении физике / Н.А. Антонова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, No 4. – С. 9. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-9
2. Деменева, Н.Н. Исследование читательской грамотности младших школьников на современном этапе развития образования / Н.Н. Деменева, Е.Г. Гуцу, Е.В. Кочетова, О.В. Колесова, Т.В. Маясова // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 2 (44). – С. 240-254
3. Ковцун, А.А. Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике / А.А. Ковцун, А.Н. Кохичко // Наука и школа. – 2022. – №6. – С. 242-248
4. Колесова, О.В. Приемы и способы обучения младших школьников первоначальному чтению / О.В. Колесова, Т.В. Маясова, Н.Н. Деменева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 131-133
5. Колесова, О.В. Драматизация как средство формирования функциональной читательской грамотности младших школьников / О.В. Колесова, С.К. Тивикова, О.А. Зимина // Школьные технологии. – 2019. – № 3. – С. 71-77
6. Формирование читательской грамотности у младших школьников (Из опыта работы педагогов Липецкой области) / под редакцией Е.Е. Пановой. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2020. – 116 с.
7. Цукерман, Г.А. Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-Толкая / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова // Вопросы образования. – 2015. – № 1. – С. 284-300

УДК 373.2
кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Колосова Наталия Николаевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
магистрант Квашнин Егор Валерьевич
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические вопросы методической поддержки воспитателей в контексте развития творческой активности детей дошкольного возраста. На основе анализа научных источников уточняются теоретические основания и сущность методической поддержки. Описываются ее цель и основные задачи. Авторы выделяют три основные этапа поддержки: мотивационный, деятельностный и рефлексивный. Особое внимание отведено характеристике педагогических условий, обеспечивающих результативность процесса. В качестве таковых выступают формирование у воспитателей мотивации к развитию творческой активности детей; применение форм, методов и средств, включающих педагогов в творческую деятельность; изучение результативности методической поддержки с помощью мониторинга. Каждое условие направлено на развитие определенного критерия. Авторы статьи считают, что такие критерии как мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный и результативно-рефлексивный наиболее полно отражают эффективность деятельности воспитателей по развитию творческой активности детей. Важным результатом исследования стало выделение форм, методов и средств поддержки. Материалы статьи могут быть использованы в процессе совершенствования профессионально-педагогических компетенций, необходимых для развития творческой активности дошкольников.
Ключевые слова: методическая поддержка, воспитатели, творческая активность, дети дошкольного возраста.
Annotation. The article discusses the theoretical issues of methodological support for educators in the context of the development of creative activity of preschool children. Based on the analysis of scientific sources, the theoretical foundations and the essence of methodological support are clarified. Its purpose and main objectives are described. The authors identify three main stages of support: motivational, activity-based and reflexive. Special attention is paid to the characteristics of the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the process. These include the formation of teachers' motivation to develop children's creative activity; the use of forms, methods and tools that involve teachers in creative activities; and the study of the effectiveness of methodological support through monitoring. Each condition is aimed at developing a certain criterion. The authors of the article believe that criteria such as motivational-value, meaningful-activity, and effective-reflexive most fully reflect the effectiveness of educators in developing children's creative activity. An important result of the study was the identification of forms, methods and means of support. The materials of the article can be used in the process of improving professional and pedagogical competencies necessary for the development of creative activity of preschoolers.
Key words: methodological support, educators, creative activity, preschool children.

Введение. Реформирование современного образования предполагает воспитание творческой личности, ориентированной на самореализацию, осуществление важных социальных функций, умеющей нестандартно мыслить. В связи с этим одной из приоритетных задач дошкольного образования выступает развитие творческой активности ребенка. Подтверждением этому является принцип, заложенный во ФГОС ДО: «реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности» [7, С. 3].

Современные исследователи рассматривают особенности развития творческой активности детей дошкольного возраста в процессе интеграции различных видов деятельности (Ю.Н. Рюмина), в сюжетно-ролевой игре (Т.К. Нгуен), средствами ручного труда (Н.С. Пышьева) и театрализованной деятельности (И.Г. Андреева), в условиях предметно-пространственной среды детского сада (О.В. Цаплина) и празднично-игрового досуга (Л.С. Кудинова). Все авторы единодушны в мнении, что для развития творческой активности необходимы условия, стимулирующие инициативу, самостоятельность и креативность детей.

Ключевую роль в создании благоприятных для развития творческой активности дошкольников условий играет воспитатель, обеспечивающий необходимую среду, поощряющий детские инициативы, экспериментирование и творчество, формирующий у детей уверенность в собственных силах.

Однако на практике, у педагогов часто возникают затруднения в процессе руководства творческим развитием детей, причинами которых являются недостаточная профессиональная подготовка, низкий уровень мотивации, ограниченность времени и т.д. Помочь разрешить эти затруднения призвана методическая поддержка, обеспечивающая педагогов ресурсами, помогающая раскрыть потенциал, необходимый для успешной жизни в современном обществе и решения профессиональных задач.

Цель статьи: раскрыть теоретические основы методической поддержки воспитателей в процессе развития творческой активности детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем описывать содержание методической поддержки воспитателей в процессе развития творческой активности детей дошкольного возраста, необходимо рассмотреть термин «поддержка».

В широком педагогическом смысле поддержка означает «…действие, образованное от глагола «поддержать»: оказать кому-нибудь помощь, содействие; выразив согласие, одобрив, выступить в защиту кого- или чего-нибудь; служить опорой…» [4, С. 8].

Исследования поддерживающей деятельности начали активно развиваться с момента утверждения гуманистической парадигмы, согласно которой поддержка означает помощь в самостоятельном выборе направлений деятельности с опорой на личные возможности.

Обоснование поддержки как особого вида профессиональной педагогической деятельности осуществлено О.С. Газманом [1]. Согласно автору, педагогическая поддержка направлена на перевод проблемы (препятствия) в

потенциальный стимул развития личности (таких субъектных способностей как проектирование, выход в управляющую позицию по отношению к самому себе, рефлексия).

Социальный заказ общества предъявляет высокие требования к педагогу, который часто нуждается в методической поддержке. В определении ее сущности актуальной представляется точка зрения Г.Д. Ивлиева, который характеризует ее как «систему мер, действий, обеспечивающих… осознание профессиональных затруднений и их преодоление, проектирование способов освоения системы профессиональной деятельности с учетом собственных возможностей и требований» [2, С. 13].

Как особую форму взаимодействия методической службы и педагогов, ориентированную на совместное выявление, осознание социально-педагогических проблем и оказание помощи в преодолении затруднений, понимает методическую поддержку Е.А. Кудрявцева [3, С. 140].

Считаем, что наиболее точное описание исследуемого понятия дала С.А. Пятаева – «особый вид развивающего взаимодействия, ориентированного на выявление, разрешение и предупреждение проблем, конструктивное преодоление кризисов, непрерывное становление субъектного опыта воспитателя, в котором он находит возможности для успешной самореализации и содействует развитию партнеров по взаимодействию» [6, С. 16].

Мы согласны с точкой зрения М.Н. Недвецкой, которая сформулировала цель методической поддержки следующим образом: «создание благоприятных условий; содействие и помощь в решении задач адаптации начинающих педагогов, их закрепления в профессии и на конкретном рабочем месте, оптимизации использования их личностного и профессионального потенциала, профессионального развития» [5, С. 94-95].

Во всех указанных определениях подчеркиваются следующие аспекты методической поддержки: помощь молодым специалистам, содействие их профессиональному развитию и адаптации, оптимизация потенциала, преодоление профессиональных проблем и затруднений.

Таким образом, методическую поддержку воспитателей можно трактовать как организованную форму взаимодействия старшего воспитателя и педагогов, направленную на создание оптимальных условий для эффективного использования их потенциала в процессе развития творческой активности детей дошкольного возраста. Она включает в себя комплекс мероприятий и инструментов, способствующих формированию устойчивой мотивации, устранению барьеров, постоянному профессиональному совершенствованию.

Задачи методической поддержки можно описать следующим образом:

1) формирование устойчивой мотивации воспитателей к развитию творческой активности дошкольников;

2) углубление и совершенствование знаний и умений педагогов в соответствующей области;

3) предоставление воспитателям необходимого информационного и методического инструментария для успешного осуществления образовательной деятельности;

4) контроль динамики становления творческой активности дошкольников в рамках образовательного процесса.

Перечисленные задачи решаются в ходе трех последовательных и взаимосвязанных этапов: мотивационного, деятельностного и рефлексивного.

Мотивационный этап направлен на формирование у воспитателей интереса и устойчивой мотивации к процессу развития творческой активности детей. На этом этапе раскрывается стремление педагогов к самопознанию, профессиональному совершенствованию, освоению современных технологий творческого развития и применению методов творческой деятельности.

Деятельностный этап предполагает обогащение и систематизацию знаний воспитателей о творческой активности детей и специфике ее развития в различных видах деятельности, углубление умений анализировать и решать творческие педагогические задачи, развитие общей технологии творческого поиска.

Рефлексивный этап методической поддержки ориентирован на творческое применение знаний и умений, приобретенных на предыдущих этапах и формирование устойчивой рефлексивной позиции воспитателей в отношении процесса развития творческой активности детей дошкольного возраста.

Теоретический анализ источников дал возможность обосновать педагогические условия, обеспечивающие результативность методической поддержки: формирование мотивации к развитию творческой активности детей; применение форм, методов и средств, включающих педагогов в творческую деятельность; изучение результативности методической поддержки с помощью мониторинга.

Рассмотрим выделенные условия более подробно.

Формирование у воспитателей мотивации к развитию творческой активности детей требует от старшего воспитателя комплексного подхода, направленного на стимулирование потребности в творческом развитии дошкольников и сочетающего психологические, педагогические и управленческие аспекты.

Важным фактором являются внутренние ресурсы самих педагогов: адекватная самооценка, вера в собственные силы, оптимизм и стрессоустойчивость, стремление к самосовершенствованию, участие в различных мероприятиях и конкурсах – значительно повышают эффективность профессиональной деятельности и способствуют раскрытию творческого потенциала. Только заинтересованный и увлеченный воспитатель может передать свою любовь к творчеству детям, заложив фундамент их дальнейшего успеха и гармоничного развития.

Значимую роль играет атмосфера сотрудничества внутри педагогического коллектива, которая создается и поддерживается через доверительное общение, обмен опытом, дискуссии по актуальным проблемам, признание успехов. Такая атмосфера позволяет воспитателям чувствовать себя уверенно и активно проявлять инициативу в поиске творческих решений профессиональных задач.

Особое значение имеет свобода выбора методов и приемов работы с детьми, ведь именно самостоятельность стимулирует инициативу, желание делиться своими идеями с коллегами. Нельзя забывать и об оценке и поощрении творческих успехов самих детей. В случае, когда воспитатель видит положительные результаты своих усилий, он получает дополнительный стимул для продолжения работы по развитию творческой активности дошкольников.

Второе педагогическое условие: применение форм, методов и средств, включающих педагогов в творческую деятельность – стимулирует их профессиональное развитие, способствует активизации творчества, оказывая положительное влияние на конечный результат – уровень творческой активности дошкольников.

В практике методической работы выделяются разнообразные формы, обеспечивающие системное взаимодействие воспитателей со старшим воспитателем и коллегами. Среди ведущих можно выделить:

1. Методические консультации (индивидуальные и групповые) на которых анализируются актуальные вопросы развития творческой активности дошкольников, даются рекомендации по внедрению инновационных технологий творческого развития детей.

2. Мастер-классы и семинары, позволяющие воспитателям овладеть современными методиками развития творчества, обменяться опытом, освоить новые виды творческой деятельности.

3. Педагогический совет – коллегиальное совещание педагогических работников, коллективное обсуждение проблем и успешных практик развития творческой активности детей, способствующее формированию единой методической позиции воспитателей.

4. Творческая мастерская – форма профессионального взаимодействия и саморазвития педагогов, площадка для совместной исследовательской и проектной деятельности, создания методических материалов, обогащения развивающей среды дошкольного учреждения.

5. Практико-ориентированные конференции, предполагающие передачу и освоение эффективного педагогического опыта по развитию творческой активности детей, представление результатов исследовательской и проектной деятельности воспитателей.

Методы поддержки – это действия, направленные на оказание целенаправленной методической помощи, стимулирование профессионального роста и саморазвития, поддержку профессиональных инициатив, поощрение инновационной деятельности воспитателей. К таким методам относятся: анализ и решение педагогических ситуаций, результатов творческой деятельности дошкольников, деловые игры, дискуссии, метод модерации, мозговой штурм и др.

Результативность методической поддержки обеспечивается использованием разнообразных средств:

– методических материалов – пособий, рекомендаций, разработок, позволяющих педагогам ориентироваться в современных подходах и технологиях развития творчества детей;

– информационно-методических ресурсов – электронных баз данных, порталов, видеопрезентаций, способствующих профессиональному развитию воспитателей;

– мультимедийных средств – интерактивных досок, проекторов, компьютерных программ и приложений, онлайн-курсов, тренажеров, авторских инновационных разработок;

– творческих выставок для демонстрации педагогического и детского творчества, обмена опытом.

Формы, методы и средства методической поддержки воспитателей дошкольного учреждения в процессе развития творческой активности детей дошкольного возраста представляют собой важные элементы, которые должны быть взаимосвязаны друг с другом, обеспечивая мотивацию и расширение профессиональных возможностей педагогов.

Третье педагогическое условие – изучение результативности методической поддержки с помощью мониторинга – не только обуславливает эффективность решения поставленных задач, но и способствует повышению качества дошкольного образования в целом. Благодаря мониторингу педагоги получают объективную картину происходящего, принимают обоснованные решения и разрабатывают дальнейшую программу развития творческой активности детей в соответствии с их актуальными потребностями.

Для того, чтобы данные мониторинга были максимально достоверными, необходимо четко конкретизировать критерии и показатели эффективности профессионально-педагогической деятельности по развитию творческой активности дошкольников.

В педагогике термин «критерий» используется достаточно широко и обозначает признак или характеристику, на основании которой осуществляется оценка результатов деятельности, качества образовательного процесса. В контексте нашего исследования мы рассматриваем критерий как сущностный признак деятельности по развитию творческой активности детей, на основе которого осуществляется оценивание и сравнение уровней эффективности указанного процесса, при этом степень проявления и определенность критерия выражается в соответствующих показателях.

Обобщенные критерии и показатели эффективности деятельности воспитателей по развитию творческой активности детей дошкольного возраста предоставлены в табл. 1.

Таблица 1

Критерии и показатели эффективности деятельности воспитателей по развитию творческой активности детей дошкольного возраста

№ п/п	Критерии эффективности	Показатели эффективности
1	Мотивационно-ценностный	интерес к развитию творческой активности детей, наличие соответствующей мотивации, понимание собственных возможностей
2	Содержательно-деятельностный	наличие комплекса профессионально-педагогических и специальных умений; способность использовать потенциал различных видов детской творческой деятельности для развития творческой активности детей
3	Результативно-рефлексивный	наличие творческого мышления, способность адекватно оценивать процесс и результаты развития творческой активности детей, самоконтроль и самооценка своих профессиональных действий

Если соотнести выделенные критерии эффективности деятельности воспитателей по развитию творческой активности детей и описанные выше педагогические условия, можно увидеть, что каждое условие направлено на развитие соответствующего критерия и его показателей (рис. 1).



Рисунок 1. Педагогические условия, обеспечивающие результативность методической поддержки воспитателей в процессе развития творческой активности детей дошкольного возраста

Выводы. Методическую поддержку воспитателей в процессе развития творческой активности детей дошкольного возраста мы рассматриваем как комплекс мероприятий и инструментов, направленных на формирование устойчивой мотивации к творческому развитию воспитанников, углубление необходимых знаний, совершенствование профессионально-педагогических компетенций и рефлексивных навыков. Методическая поддержка включает три последовательных и взаимосвязанных этапа: мотивационный, деятельностный, рефлексивный и предполагает реализацию педагогических условий, обеспечивающих результативность (формирование у воспитателей мотивации к развитию творческой активности детей; применение форм, методов и средств, включающих педагогов в творческую деятельность; изучение результативности методической поддержки с помощью мониторинга).

Литература:

1. Газман, О.С. Неклассическое воспитание. От авторской педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – Москва: Издательский дом «Новый учебник», 2003. – 320 с.

2. Ивлиева, Г.Д. Методическая поддержка молодых учителей общеобразовательных учреждений нового вида как фактор их ускоренного профессионального становления: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ивлиева Галина Дмитриевна. – Москва, 2007. – 19 с.

3. Кудрявцева, Е.А. Методическая поддержка педагогов детского сада в развитии конструктивного взаимодействия с родителями: автореф. дис. … канд. пед. наук / Кудрявцева Елена Александровна. – Волгоград, 2009. – 24 с.

4. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современной дошкольной образовательной организации: учебно-методическое пособие / сост. И.М. Гриневич, А.А. Чуприна, М.А. Тоторкулова, Н.Ю. Москвитина, Г.В. Гриневич, О.А. Матяжова. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2018. – 86 с.

5. Недвецкая, М.Н. Теория и практика организации педагогического взаимодействия школы и семьи / М.Н. Недвецкая. – Москва: УЦ Перспектива, 2011. – 152 с.

6. Пятаева, С.А. Методическая поддержка профессионального саморазвития воспитателя дошкольного образовательного учреждения: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Пятаева Светлана Анатольевна. – Волгоград, 2005. – 27 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказы и письма Минобрнауки РФ / [ред.-сост. Т.В. Цветкова]. – Москва: Сфера, 2017. – 96 с.

Педагогика

УДК 37.01.03

кандидат экономических наук, доцент Котова Ольга Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Рябкова Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород);
студент Солодеева Алина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРАДИЦИОННОЙ И БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМ ОЦЕНИВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. Цель исследования: провести сравнительный анализ эффективности систем оценивания в образовательных учреждениях. Акцентируется внимание на качестве образовательного процесса и продуктивность учащихся. В работе анализируются критерии, которые главным образом влияют на процесс обучения, такие как объективность обучения, понятность и влияние активности. Гипотеза исследования: балльно-рейтинговая система оценивания, в отличие от традиционной, обеспечивает более высокую мотивацию студентов, улучшает объективность оценки знаний и способствует более точному отслеживанию рейтинга всех учащихся. Новизна исследования: в результате исследования был проведен анализ эффективности систем оценивания, в ходе которого были оценены преимущества и недостатки каждой системы. На основе данных, были предложены рекомендации по внедрению балльно-рейтинговой системы, которые помогут в дальнейшем адаптироваться к новому формату оценивания. Методы исследования включают сравнительную

характеристику существующих систем оценивания, описание, систематизацию и анализ данных научной литературы. Результаты исследования помогут понять, какие факторы и процессы стоит оптимизировать для улучшения образовательной деятельности в целом. Успешное внедрение балльно-рейтинговой системы требует использование информационных технологий и различных методик по улучшению образовательной системы. Авторы предлагают ввести виртуальные и реальные баллы. Реальные баллы ставятся за выполнение учебных заданий, а виртуальные – за активное участие в образовательных мероприятиях, научных конференциях и волонтерство. Учащиеся смогут набирать баллы за участие в научных форумах или кружках, которые будут влиять на его общую оценку, но не заменять основные результаты.

Ключевые слова: системы оценивания, образовательные учреждения, качество образования, мотивация учащихся, оценка знаний, методы оценивания, объективность оценивания.

Annotation. The purpose of the study is to conduct a comparative analysis of the effectiveness of assessment systems in educational institutions. Attention is focused on the quality of the educational process and the productivity of students. The paper analyzes criteria that mainly affect the learning process, such as the objectivity of learning, clarity, and the impact of activity. The research hypothesis: the point-rating assessment system, unlike the traditional one, provides higher motivation for students, improves the objectivity of knowledge assessment and contributes to more accurate tracking of the rating of all students. The novelty of the study: as a result of the study, an analysis of the effectiveness of assessment systems was carried out, during which the advantages and disadvantages of each system were evaluated. Based on the data, recommendations were proposed for the implementation of a point rating system that will help to further adapt to the new assessment format. The research methods include comparative characterization of existing assessment systems, description, systematization and analysis of scientific literature data. The results of the study will help to understand which factors and processes should be optimized to improve educational activities in general. The successful implementation of a point-rating system requires the use of information technology and various methods to improve the educational system. The authors suggest entering virtual and real points. Real points are awarded for completing educational tasks, while virtual points are awarded for active participation in educational events, scientific conferences, and volunteering. Students will be able to earn points for participating in scientific forums or circles that will influence their overall assessment, but not replace the main results.

Key words: assessment systems, educational institutions, quality of education, student motivation, assessment of knowledge, assessment methods, objectivity of assessment.

Введение. Системы оценивания в образовательных учреждениях играют важную роль в образовательном процессе. Они, главным образом, служат для определения уровня знаний у учеников или студентов, являются инструментом для мотивации изучения дисциплин. Эффективность оценивания непосредственно связана с правильным использованием методик и подходов. Эффективная оценка знаний является неотъемлемой частью учебного процесса, будь то обучение взрослых или детей [5].

В современном образовательном процессе целью педагогического контроля является выявление результатов образовательного процесса и в связи с этим повышение его эффективности, а также выявление и оценка образовательных достижений обучающихся и повышение их результатов [1]. Система оценки знаний даёт преподавателям информацию о том, насколько эффективно ученики или студенты усваивают полученный материал. Оценивание должно быть справедливым и объективным, чтобы исключить неравные условия. Использование правильных методик помогают создать доверительные отношения между преподавателем и обучающимися. Положительная оценка может повысить самооценку, что очень важно на начальном этапе образования и развития личности, и желание продолжать учебу, а конструктивная критика помогает выявить пробелы и в дальнейшем ставить новые цели. Правильное оценивание является основой для создания продуктивной образовательной среды, где учащиеся могут успешно добиваться личных целей.

Гипотеза исследования: балльно-рейтинговая система оценивания, в отличие от традиционной, обеспечивает более высокую мотивацию студентов, улучшает объективность оценки знаний и способствует более точному отслеживанию рейтинга всех учащихся. Методы исследования включают сравнительную характеристику существующих систем оценивания, описание, систематизацию и анализ данных научной литературы.

Изложение основного материала статьи. Система оценивания – это совокупность методик и инструментов, с помощью которого осуществляется мониторинг и анализ достижений и успехов обучающихся, а также корректировка учебного процесса. В педагогическом процессе принято выделять следующие виды оценивания:

– Диагностическое оценивание. Оно включает в себя проверку знаний вначале учебного года и помогает определить начальный уровень умений обучающегося;

– Суммативное оценивание. Оно проводится в конце учебного года или к окончанию изучения дисциплины и направлено на общее подведение итогов;

– Формативное оценивание. Данный вид проводится в течение всего процесса обучения для поддержки и устранения пробелов в знании учащихся [6].

Для выявления более оптимальной системы оценивания будут затронуты традиционная и балльно-рейтинговая системы оценивания.

В России на всех этапах образования, таких как школьное, среднее профессиональное, высшее профессиональное и послевузовское образования, используются различные системы оценивая знаний. Это также может зависеть от самого конкретного места обучения. Но самыми популярными являются традиционная и балльно-рейтинговая системы оценивания. У каждой свои преимущества и недостатки, которые мы отразили в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика традиционной и балльно-рейтинговой систем оценивания

Критерии	Традиционная система оценивания	Балльно-рейтинговая система оценивания
Цель	Оценка знаний по итоговой работе или экзамену.	Оценка знаний на основе заработанных баллов в течение определенного периода.
Шкала оценок	5-балльная система, где 5 – отлично, 4 – хорошо, 3 – удовлетворительно, 2 – неудовлетворительно.	В зависимости от учебного заведения может быть разной, чаще всего используется 100-балльная система.
Частота оценивания	Оценка ставится в конце в конце изучаемой дисциплины.	Баллы постоянно ставятся на протяжении всего семестра.
Объективность оценивания	Субъективная оценка от преподавателя.	Более объективная, так как учитывается вся работа на протяжении семестра.
Понятность обучающихся	Более простой механизм оценивания, оценка ставится на основе проведенного экзамена или зачета.	Влияние множества факторов, из-за которых обучающимся не всегда понятен результат.
Влияние активности на занятиях	Не всегда может засчитываться на итоговой оценке.	Активное участие на занятиях, наличие конспектов играет большую роль в баллах.
Мотивация обучающихся	Заинтересованность в хорошем ответе на экзамене.	Заинтересованность работать на протяжении всего обучения для накопления баллов.

Традиционная система оценивания используется в основном в школах. Она представляет собой 5-балльную систему. В этой системе учащийся получает итоговую оценку на основании проводимого экзамена или промежуточных контрольных работ. Такая система оценивания зачастую не учитывает индивидуальные особенности, что приводит к снижению образовательного процесса. Исследования в области педагогики показывают, что традиционная система может приводить к стрессу и давлению на обучающихся. Исследователи, отмечают, данная система приводит к поверхностному обучению, поскольку ориентир направлен на получение хорошей отметки [7, 10].

Балльно-рейтинговая система является более современным методом оценивания, который сочетает в себе элементы традиционного и рейтингового подхода. Вместо одной финальной оценки в конце обучаемого периода, такая система учитывает все индивидуальные достижения, например, проведение семинар, устных и письменных ответов. В Европе уже длительное время используется балльно-рейтинговая система, например, ECTS). Согласно исследованиям, опубликованным в журнале «Educational Measurement» в 2019 году, эта система способствует лучшему прогнозированию успеваемости и позволяют быстрее выявлять слабые стороны. Ранее считалось, что такая система не соответствует требованиям к качеству образования и не стимулирует обучающихся к систематической и ежедневной работе [4, 12]. На основе результатов формируется рейтинг, который более точно отражает успеваемость учащегося. Однако эта система имеет свои недостатки. В исследованиях Т.В. Петровой показывается, что при внедрении балльно-рейтинговой системы учащиеся чаще фокусируются на количестве набранных баллов, а не на глубине освоения материалов [8].

Исходя из полученных данных, следует сделать вывод о том, что традиционная система оценивания более проста в реализации и проста в своём понимании, но более ограничена в работе обучающихся. Балльно-рейтинговая система требует большого объема работы, но она более гибкая и объективная. У студентов появляется возможность закрыть сессию, не сдавая экзаменов [9].

Для упрощения и стандартизации балльной-рейтинговой системы как для обучающихся, так и для преподавателей, рекомендуется использовать балльные шкалы с установлением четких критериев оценок. Важно, чтобы каждый преподаватель установил заранее параметры для оценивания каждого типа работ, чтобы ученики могли эффективно готовиться. В балльно-рейтинговой системе должны учитываться промежуточные результаты, поэтому желательно внедрить в процесс обучения различные письменные работы, проекты, обсуждения.

Чтобы обучающиеся больше вовлекались в процесс с балльно-рейтинговой системой, следует ввести виртуальные и реальные баллы. Реальные баллы ставятся за выполнение учебных заданий, а виртуальные – за активное участие в образовательных мероприятиях, научных конференциях и волонтерство. Учащиеся смогут набирать баллы за участие в научных форумах или кружках, которые будут влиять на его общую оценку, но не заменять основные результаты.

Эффективное оценивание базируется не на слепом соблюдении стандартов, а, в первую очередь, на качестве обучения [2], они тесно взаимосвязаны между собой. В таком случае, ключевую роль на результатах будет играть организация процесса обучения. Важной частью обучения выступают практические занятия, отсутствие которых негативно сказываются на критическом мышлении и умении работать с теоретическими знаниями. И с этим фактором сложно объективно оценить знания без полученного опыта.

В современном образовательном процессе улучшить качество помогает внедрение новых технологий, которые помогают оптимизировать эффективность оценивания. Сюда можно отнести использование онлайн-платформ, в которых учащиеся могут проходить электронные системы тестирования, что позволяет как и преподавателям, так и самим обучающимся быстрее оценить свои знания и анализировать недостатки в понимании предмета.

Сложившаяся на сегодняшний день система оценки качества учебных достижений учащихся в общеобразовательной школе трудно совместима с требованиями модернизации образования и, следовательно, проблемы традиционной системы чрезвычайно актуальны [3]. Оценка, безусловно, является важной частью в обучении. Однако на сегодняшний день, получение хорошей отметки стало приоритетнее, чем результат усвоения материала. Это явление проигрывается как и в школах, так и в университетах, где вместо получения глубоких знаний студенту стало важнее сдать предметы на более высокую оценку. Это приводит к минимальной мотивации изучения дисциплин и снижению уровня знаний. Стало принято определять уровень знаний человека только по его оценкам, не затрагивая остальные критерии. Важно быть лучшим в глазах преподавателей и окружающих. Необходимо найти некий баланс между действительным развитием учащихся и объективным оцениванием. Оценки должны выступать в роли инструмента, а не целью образования.

Выводы. Таким образом, педагогическая отметка – очень важный инструмент учебной деятельности, но очень противоречивый. Она может нести серьезные негативные последствия в руках неосведомленных [11]. Для эффективного оценивания следует разработать четкие критерии и параметры для наилучшего понимания структуры оценивания. Оценивание не должно строится на личных интересах педагога, а должно учитывать индивидуальные особенности людей и темп усвоения материала.

В результате проведенного исследования было выявлено, что выбор подходящей системы оценивания оказывает ключевую роль в образовательном процессе, мотивацию и учебных результатов. Успешное внедрение балльно-рейтинговой системы требует использование информационных технологий и различных методик по улучшению образовательной системы. Например, реальные и виртуальные баллы). Это в совокупности позволяет создать более эффективную систему оценивания, способствующую более качественному обучению и развитию обучающихся.

Литература:

1. Воробьева, С.В. Современные средства оценивания результатов обучения в общеобразовательной школе: учебник / С.В. Воробьева. – М.: Юрайт, 2020. – 770 с.
2. Гайнуллина, Ф.Б. Актуальные проблемы системы оценивания знаний учащихся / Ф.Б. Гайнуллина // Правовые основы функционирования государственных и региональных языков в условиях дву- и многоязычия (мировой опыт реализации языковой политики в федеративных государствах): Сборник материалов международной научно-практической конференции, Казань, 11 декабря 2019 года. – Казань: Институт языка, литературы и искусства им. Г.Ибрагимова, 2019. – С. 49-51
3. Дашевская, Е.И. Гуманно-личностный подход в условиях традиционной системы оценивания / Е.И. Дашевская, О.Н. Тузова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 702-705
4. Дорофеева, Е.Н. Проблемы балльно-рейтинговой системы оценивания успеваемости в вузе / Е.Н. Дорофеева, А.А. Дорофеев // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 85-4. – С. 84-86
5. Косарева, Е.А. Улучшение традиционного подхода к оцениванию в системе высшего образования / Е.А. Косарева, А.Б. Плаксицкий, П.В. Толоконников // Научные достижения 2023: гуманитарные и социальные науки: Сборник материалов XLI-ой международной очно-заочной научно-практической конференции. В 2-х томах, Москва, 04 декабря 2023 года. – Москва: Научно-издательский центр "Империя", 2023. – С. 27-29
6. Методика оценивания образовательных результатов в высшем образовании / А.Н. Калягин, А.И. Сидоров, Н.Ю. Казанцева [и др.] // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2023. – № 12. – С. 70-73
7. Петров, А.Ю. Балльно-рейтинговая система оценки эффективности профессионального развития обучающихся профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петрова, О.Н. Филатова и др. – Нижний Новгород: НИРО, 2021. – 188 с.
8. Петрова, Т.В. Многоуровневая система обучения математике в вузах и балльно- рейтинговая система оценки знаний студентов / Т.В. Петрова, В.А. Бойков // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 5. – С. 29-37
9. Соболева, О.А. Влияние на современного студента внедрения в систему управления образованием вуза балльно-рейтинговой системы оценивания / О.А. Соболева, А.Ф. Юсифова // Вестник молодых ученых Самарского государственного экономического университета. – 2023. – № 1(47). – С. 136-137
10. Тихомирова, О.В. Методика оценивания профессиональной компетентности педагога общего образования / О.В. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1(112). – С. 77-84
11. Ульяненко, А.Э. Сравнительный анализ рейтинговых систем оценивания эффективности научно-исследовательской деятельности вузов / А.Э. Ульяненко // Инженер настоящего и будущего: практика и перспективы развития партнерства в высшем техническом образовании: Материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 2-х томах, Ростов-на-Дону – Таганрог, 20-21 мая 2024 года. – Ростов-на-Дону – Таганрог: Южный федеральный университет, 2024. – С. 195-204
12. Фирсова, Н.В. Результаты региональных исследований по оценке качества образования: уровень сформированности проектных умений у восьмиклассников / Н.В. Фирсова // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2019. – № 1. – С. 67-72

Педагогика

УДК 378.2

бакалавр Крамарухин Виктор Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
кандидат педагогических наук, доцент Павленкович Ольга Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ, МЕТОДЫ И УПРАЖНЕНИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ

Аннотация. В статье рассматриваются феномен «критическое мышление», его аксиологические аспекты, стадии и признаки развития. В повседневной жизни человек ежедневно принимает самостоятельные решения в быту, обучений, работе, основываясь личном опыте и дополнительной информации. Но не всегда эти слагаемые являются правильными, достоверными. Критическое мышление помогает выбрать оптимальный вариант действий с учетом имеющегося опыта для избегания возможных ошибок. В случае вариативности решений, человек с развитым критическим мышлением, на основе сопоставления и анализа выберет наиболее подходящий вариант исходя из конкретных условий, при необходимости внесет коррективы, своевременно исправит ошибки. Критическое мышление не есть «привычка» критиковать, – это сложный мыслительно-аналитический процесс, позволяющий выносить оценку и делать выводы. В быту, в процессе учебы или в профессиональной деятельности критическое мышление способствует поиску причинно-следственных связей, развитию умения структурировать информацию по степени значимости, расставлять правильно приоритеты, выбирать стратегические цели и способы их достижения. Будущим специалистам – художникам, художникам-педагогам и учителям изобразительного искусства, наряду с профессиональными знаниями и умениями, необходимо развитое критическое мышление. Для данного рода специалистов критическое мышление составляет основу формирования художественного вкуса, развития умения выносить эстетическую оценку произведениям искусства и анализировать современную визуальную среду, понимать имеет ли произведение культурную или культурно-историческую значимость. Особое внимание в статье

уделяется рассмотрению отдельных методов и упражнений, направленных на формирование и развитие критического мышления в учебном процессе вуза. Предложенная методика может быть успешно использована на занятиях изобразительным искусством для совершенствования критического мышления обучающихся.

Ключевые слова: критическое мышление, методы и приемы развития критического мышления, нестандартное решение.

Annotation. The article deals with the phenomenon of “critical thinking”, its axiological aspects, stages and signs of development. In everyday life a person makes independent decisions in everyday life, training, work, based on personal experience and additional information. But not always these summations are correct, reliable. Critical thinking helps to choose the best option of actions taking into account the available experience to avoid possible mistakes. In case of variability of decisions, a person with developed critical thinking, based on comparison and analysis, will choose the most appropriate option based on specific conditions, if necessary, make adjustments, correct mistakes in a timely manner. Critical thinking is not a “habit” of criticism; it is a complex thinking and analytical process that allows us to make evaluations and draw conclusions. In everyday life, in the process of study or in professional activities, critical thinking contributes to the search for cause-and-effect relationships, to the development of the ability to structure information by degree of importance, to prioritize correctly, to choose strategic goals and ways to achieve them. Future specialists – artists, artist-educators and teachers of fine arts, along with professional knowledge and skills, need developed critical thinking. For this kind of specialists, critical thinking is the basis for the formation of artistic taste, the development of the ability to make an aesthetic assessment of works of art and analyze the contemporary visual environment, to understand whether a work has cultural or cultural-historical significance. The article pays special attention to the consideration of individual methods and exercises aimed at the formation and development of critical thinking in the educational process of higher education. The proposed methodology can be successfully used in fine arts classes to improve the critical thinking of students.

Key words: critical thinking, methods and techniques of critical thinking development, non-standard solution.

Введение. В процессе обучения в вузе будущих художников, художников-педагогов и учителей изобразительного искусства, наряду с профессиональными знаниями и умениями, необходимо развивать и критическое мышление. Наличие данной способности у человека – одна из важных характеристик качеств его личности. Критическое мышление – катализатор способности находить нестандартные решения, востребовано как при работе с высоким уровнем ответственности, к примеру, руководящим должностям, так и при выполнении рутинных функций. Данный вид мышления способствует становлению художественного вкуса, умению выносить эстетическою оценку произведениям искусства и анализировать современную визуальную среду, понимая, имеет ли произведение культурную или культурно-историческую значимость.

Эстетическая культура будущих педагогов-художников характеризуется овладением системой эстетических ценностей, заложенных в мировом изобразительном искусстве, а эстетическая оценка предполагает умение отличать эстетику прекрасного и безобразного в искусстве. Необходимость на компетентном уровне анализировать и понимать имеет ли произведение культурную значимость в современном мире, когда современная визуальная среда перенасыщена произведениями как мастеров изобразительного искусства и художников-профессионалов, так и любителей или тех, кто имитирует художественную деятельность, имеет особую актуальность.

Воспринимать прекрасное, критически осмысливать произведение, выносить суждение является ли оно предметом культуры – эти качества необходимо развивать в процессе профессионального обучения будущих художников, художников-педагогов и учителей изобразительного искусства в вузе.

Изложение основного материала статьи. С середины XXI века под термином «критическое мышление» стали подразумевали навык, позволяющий анализировать информацию, выявлять противоречия в фактах и формировать собственное мнение и точку зрения. В современных словарях, под критическим мышлением подразумевают способность человека анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованное суждение, решение и применять полученные результаты в практике решения различных вопросов и проблем [7]. Современные исследователи: С. Заир-Бек, И. Загашев, И. Муштавинская [2] и другие под понятием критическое мышление понимают совокупность умений, качеств и способностей личности, обусловливающих ее высокий уровень исследовательской культуры. Американские философ и педагог Джон Дьюи, а также философ и социолог У.Г. Самнер подчеркивали важность наличия критического мышления, и что его, как качество личности, можно развивать, и что данный процесс должен быть целенаправленным и неотъемлемым от процесса обучения.

Возникновению теории критического мышления способствовала аналитическая философия, но позднее вопросы данной области вышли за пределы знаний [4]. Автор концепции критического рационализма, австрийский и британский социолог Карл Поппер строил свои доводы на «саратовском разуме» – один человек ошибается, другой прав, но в процессе аргументации, оба приблизятся к истине, в процессе рассуждений – найдут убедительные доводы, возможно и придут к единому умозаключению. Концепция Карла Поппера учитывает ограниченность и погрешность знаний человека, что не гарантирует абсолютности истины.

Психологические аспекты, в совокупности, являются основой критического мышления, базируясь на законах логики и когнитивной психологии, а также на положениях теории принятия решений и практики аргументации. Данный тип мышления позволяет использовать полученные ранее знания для получения новых, и обнаруживается в умении предугадывать, предполагать вероятное течение событий, а также усиливать позитивные и компенсировать негативные результаты осуществляемых действий посредством анализа и логики. Главным вопросом критического мышления является «А что, если…?», и именно ответ на этот вопрос позволяет сформировать и высказать персональную позицию по конкретным моментам, используя логические аргументы, доводы и понимание.

Как процесс применения ментального потенциала человека для анализа информации, критическое мышление включает в себя:

- формулирование целей и задач;
- формирование доказательной базы;
- выделение существенного и незначительного;
- анализ логических и причинно-следственных связей;
- изучение диаметрально противоположных мнений;
- установление плюсов и минусов, как своей позиции, так и позиции оппонентов;
- формулировка итогов [6].

Продуктом критического осмысления при вариативном подходе может стать нестандартное решение задач, которое не влечет персональной ответственности за результат, но позволяет человеку независимо выражать свое мнение, подвергать что-либо сомнению, моделировать ситуации с разных точек зрения. Главными признаками такого уровня мышления являются:

- анализ информации на предмет выявления основных аспектов и взаимосвязей;

- самоанализ – умение учесть свои мысли, чувства, эмоции, критически оценивать их при принятии решений;
- валидация данных – оценивание безопасности источников знаний, умение отличать факты от мнений;
- системное мышление – структурирование компонентов системы, изучение взаимодействия компонентов и их результативности;
- критический анализ доводов на основе логики и здравого смысла.

Как процесс, нестандартное мышление состоит из следующих стадий:

- осознание (попытка усвоить суть предлагаемой информации); определяются цели, в том числе: контекст, источник, авторы, аудитория, ключевые слова, понятия, факты и детали;
- интерпретация (разъяснение информации, формулирование основной мысли и тезисов и итогов); проводится логический анализ, формируется структура, связи;
- оценка (оценивание данных и проверка ее полноты, актуальности и достоверности); оцениваются факты, разнообразные мнения с учетом определенных критериев оценки;
- применение; с учетом полученных и проанализированных данных составляется алгоритм действий с учетом возможных последствий и рисков [3, С. 102].

При необходимости допускается взаимное дополнение, повтор или исключение определенных стадий.

Существуют различные способы развития критического мышления [2, С. 84]:

- расширение «багажа знаний» через саморазвитие для расширения кругозора;
- правильно сформулированный запрос по ситуации;
- анализ используемой информации;
- применение альтернативных источников сведений;
- обдумывание разных вариантов и анализ ошибок.

В области изобразительного искусства такое качество, как критическое мышление, необходимо для восприятия культурных произведений, через понимание определенных категорий, аналогов и образцов, наличие конкретных знаний. На занятиях изобразительным искусством в частности эффективны такие способы, как:

- Сравнение, сопоставление схожих и различных элементов.
- Техника «Шесть шляп мышления» Эдварда де Боно (6 подгрупп высказывают разные мнения по одной теме):

1-я группа констатирует факты;
2-я группа высказывает положительные моменты;
3-я группа отмечает отрицательные моменты;
4-я группа проводит анализ;
5-я группа высказывает «невозможные» идеи;
6-я группа фиксирует эмоции.

- «Сократический диалог» – создание активного, проблемного диалога с различными вопросами для исследования и проверки каких-либо утверждений, аргументов, выводов.
- Мозговой штурм, который раскрепощает креативное мышление и пробуждает интерес к изучению темы (проводится в группе с фиксацией мыслей на слипе; проводится индивидуально с фиксацией мыслей на листе, а потом их обсуждают совместно, парами или группами).

Помимо методов развития критического мышление на занятиях изобразительным искусством следует применять и специальные упражнения, такие как:

- решение логических задач (на пример: «На чем в картине и какими средствами художник акцентирует внимание зрителя?»; «Взаимоотношение главного и второстепенного в сюжете произведения» и т.д.);
- рассмотрение случайных изображений (тренировка креативности) [1, С. 106];
- подбор персональных заданий по изученной теме (развитие аналитических способностей, тренировка умения интерпретировать и оценивать);
- «синквейн» – систематизация мыслей через описание ситуации/ проблемы, личного отношения;
- «карта идей» – рефлексии в процессе дополнений и обсуждений с организацией и формулировкой идей в виде диаграмм и/или схем, где данные выстраиваются и записываются в цепочки (участники аргументируют свои предположения, размышляют над проблемой и предлагают свои варианты);
- «правда или ложь». В начале занятия педагог предлагает учащимся утверждения, которые могут быть как истинными, так и ложными, и просит установить их подлинность или опровергнуть, приводя конкретные доводы и обосновывая свои выводы. Далее происходит знакомство с основной информацией по теме, и учащиеся оценивают её достоверность. Метод хорош для рассмотрения тем по предмету «история искусств» и формирует у учащихся умение организовывать и контролировать свою деятельность, форматировать и анализировать информацию из источников информации, находить общее и отличительное;
- «концептуальная таблица» эффективна, когда нужно сопоставить несколько элементов по различным критериям, например стилевое многообразие художественных течений.

Выводы. Мышление как особая функция мозга помогает человеку познавать внешний мир и самого себя через действия и образы, интуицию и аналитику, логику, творчество и критику. Существует множество видов мышления, каждое из которых по-своему помогает находить ответы и решения на возникающие вопросы и проблемы, но именно критическое мышление предлагает четкий, упорядоченный подход к жизни, профессии и творчеству, помогает решать самые сложные и насущные задачи. Критическое мышление позволяет адекватно оценить сложившуюся ситуацию, внести коррективы в эмоциональное состояние, проанализировав информации и сделав обоснованные выводы. Благодаря критическому мышлению действия человека становятся осознанными при принятии решения, минимизируются риски и разрабатываются стратегии. Способность думать критически является неотъемлемой частью человеческого развития, влияет на положительные эмоции, способность оценивать положение, аргументировать мнение и выбирать верные действия. Это дает человеку преимущества в различных областях жизни и позволяет быть более успешными и уверенными в себе.

Данное качество имеет особую актуальность для будущих художников, художников-педагогов и учителей изобразительного искусства. Формированию и развитию критического мышления у данных специалистов необходимо уделять должное внимание в учебном процессе вуза, применяя для этого специальные методы и упражнения.

Эстетическая культура будущих художников, художников-педагогов и учителей изобразительного искусства, должна строиться на системном подходе к определению эстетических ценностей, выработанных историей мирового искусства. Необходимость на компетентном уровне анализировать и понимать имеет ли произведение культурную или культурно-историческую значимость в условиях современного информационного пространства – цифровой визуальной среде,

перенасыщенной работами как мастеров изобразительного искусства и художников-профессионалов, так и любителей, а также тех, кто имитирует художественную деятельность – неотъемлемое качество современного специалиста.

Литература:

1. Даутова, О.Б. Современные педагогические технологии в профильном обучении / О.Б. Даутова. – СПб.: КАРО, 2006. – 167 с.
2. Загашев, И.О. Учим детей мыслить критически / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – СПб.: Альянс «Дельта», 2013. – 192 с.
3. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
4. Козак, М. Критическое мышление / М. Козак. – URL: https://psychologyjournal.ru/stories/kriticheskoe-myshlenie / (дата обращения: 13.04.2025)
5. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления: научно-методическое осмысление / И.В. Муштавинская // Методист. – 2013. – № 2. – С. 30-35
6. Развитие критического мышления. Блог Национальной академии развития дополнительного профессионального образования. – URL: https://nadpo.ru/academy/blog/kriticheskoe-myshlenie-kak-razvivat-sposoby-metodiki/ (дата обращения: 14.03.2025)
7. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб., 2000. – 512 с.

Педагогика

УДК 376.56

старший преподаватель кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Красникова Татьяна Викторовна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
магистрант Туренко Виктория Владимировна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ ГРУППЫ РИСКА

Аннотация. В статье раскрывается содержание социально-педагогическое сопровождение семей группы риска. Авторы анализируют сущность дефиниций «семья», «семьи группы риска», «социально-педагогическое сопровождение», «социально-педагогическое сопровождение семей группы риска». Проведенное исследование обозначенного проблемного поля, позволяет выстроить логически продуманную, научно-обоснованную систему работы специалистов, задействованных в реализации сопровождения. В данной работе раскрывается кадровое обеспечение социально-педагогического сопровождения семей группы риска. Исследователи конкретизируют, что сущность социально-педагогического сопровождения семьи группы риска предполагает комплексную, целенаправленную деятельность по оказанию педагогической поддержки, осуществлению разных видов помощи и социальной защиты. Приводятся примеры основных технологий, используемых социальным педагогом в социально-педагогическом сопровождении семей группы риска. Практическая значимость исследования состоит в уточнении этапов социально-педагогического сопровождения семьи группы риска. Названный аспект реализуется на подготовительном, основном и заключительном этапах социально-педагогического сопровождения. Кроме этого, авторы наглядно представляют ступени роста семьи в ходе сопровождения, описывают качественные изменения, возникающие в семьях группы риска. Наиболее важными преобразованиями семей группы риска считаем развитую мотивационную сферу и благоприятный психологический климат.

Ключевые слова: сопровождение, социально-педагогическое сопровождение, семьи группы риска.

Annotation. The article reveals the content of social and pedagogical support for families at risk. The authors analyze the nature of the definitions of "family", "families at risk", "social and pedagogical support", "social and pedagogical support for families at risk". The conducted research of the designated problem field allows us to build a logically thought-out, scientifically based system of work of specialists involved in the implementation of support. This paper reveals the personnel provision for social and pedagogical support of families at risk. The researchers specify that the essence of social and pedagogical support for families at risk involves comprehensive, targeted activities of specialists in providing pedagogical support, implementing various types of assistance and social protection. Examples of the main technologies used by a social educator in social and pedagogical support of families at risk are given. The practical significance of the study consists in specifying the stages of social and pedagogical support of a family at risk. The said aspect is implemented at the preparatory, main and final stages of social and pedagogical support. In addition, the authors clearly present the stages of family growth during support, and describe the qualitative changes that occur in families at risk. We believe that the most important transformations for families at risk are a developed motivational sphere and a favorable psychological climate.

Key words: support, social and pedagogical support, families at risk.

Введение. Государственная политика в области сохранения и укрепления семьи, как одной из фундаментальной ценности заняла прочное место в нормотворческой деятельности субъектов законодательной и исполнительной власти, гарантирующей соблюдение ее интересов при принятии решений на высшем уровне. В Российской Федерации в первое десятилетие XXI наметились серьезные изменения в части проведения государственной семейной политики. В данный период активно разрабатываются законопроекты, направленные на оказание разных видов помощи и поддержки многодетным семьям, семьям группы риска, наиболее нуждающимся гражданам. Президент Владимир Владимирович Путин объявил 2024 год – годом Семьи, что определило современную повестку развития государства.

Различные типы семей требуют индивидуально выстроенной траектории сопровождения, особого внимания в этой ситуации, заслуживают проблемные, семьи группы риска.

Семью как социальную группу в своих работах рассматривали Г.С. Курагина [6], А.В. Мудрик [8]. Социально-педагогическое сопровождение как самостоятельное направление деятельности специалистов психолого-педагогической направленности представлено в трудах современных исследователей А.А. Бобылевой [1], Н.Н. Никитиной [9].

Поиск решений проблемы оказания помощи данной категории семей показал, что вопросам поддержки и обеспечения защиты ребенка посвящены работы ученых Н.Б. Крыловой [5], А.И. Иванцовой [4] и другие.

Несмотря на достаточную разработанность вопроса социально-педагогического сопровождения семей группы риска в настоящий момент существует противоречие между практической значимостью данного направления деятельности и отсутствием конкретных методических разработок, в основе которых, эффективные технологии и методики организации сопровождения семей в условиях социальных служб, учреждений и организаций.

Изложение основного материала статьи. Семья – это важнейшая общественная ценность, основанная на кровном родстве. Члены одной семьи объединены совместным проживанием, домашним хозяйствованием, эмоциональными связями и взаимными обязанностями.

Известный отечественный педагог А.В. Мудрик, занимающийся вопросами изучения социальных институтов, определяет семью, как «... малую группу, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью, в ней вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой» [8, С. 86]. Исходя из этого, можно определить, что семья – это малая ячейка общества, которая выполняет ряд основных функций: репродуктивную (воспроизводство потомства), воспитательную (формирование базовых ценностей), хозяйственную (обеспечение жизнедеятельности).

В свою очередь, семьи группы риска по мнению Г.С. Курагиной, характеризуются трудностями выполнения базовых функций, вызванные, как объективными обстоятельствами, не зависящими от человека, и субъективными факторами, к которым автор относит «… неполная семья, малообеспеченная семья, многодетная» [6, С. 44].

В трактовке Г.С. Курагиной, понятие «риск» не обязательно означает приобретение статуса не благополучности, а допущение его «… при ухудшении их жизненных обстоятельств» [6, С. 44].

Еще один исследователь семей группы риска А.И. Иванцова называет такие группы, обозначенные в соответствии с критерием невыполнения базовой функции родителей – воспитательной:

1. Семьи, в которых данная функция не реализовывается по причине аморальных наклонностей родителей.
2. Семьи, испытывающие педагогические трудности, вызванные отсутствием или низким уровнем сформированности психолого-педагогических знаний.
3. Семьи с детьми, оставленные без присмотра и надзора родителей [3].

Исходя из названной автором типологии, становится ясно, что каждая из названных категории семей требует особого внимания специалистов, предметом которого является создание условий безопасности и защиты, обеспечение взаимодействия с социумом, подготовка к самостоятельной проработке проблемных ситуаций.

Из вышесказанного следует, что семьи группы риска – это категория семей, испытывающая определенные сложности в воспитании и социализации детей, что определяет необходимость осуществления социально-педагогического сопровождения.

В толковом словаре С.И. Ожегова под редакцией Н.Ю. Шведовой, понятие «сопровождать» трактуется как «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [10, С. 747].

Современный автор А.А. Бобылева понимает социально-педагогическое сопровождение как «… вид педагогической деятельности, состоящей в научении обучающегося самостоятельно планировать сначала индивидуальную образовательную траекторию, затем свой жизненный маршрут, решать ситуации жизненных затруднений» [1].

В исследовании Н.Н. Никитина находим иное толкование рассматриваемой дефиниции, автор рассматривает ее как «… особую стратегию и тактику …» [9, С. 51], реализуемую преимущественно в воспитании, цель которой сводится к выработке личного социального опыта деятельности и поведения, системы ценностей и убеждений.

Таким образом, социально-педагогического сопровождения семьи группы риска предполагает комплексную, целенаправленную деятельность социального педагога по оказанию педагогической поддержки, осуществлению разных видов помощи и социальной защиты.

К основным технологиям, используемым социальным педагогом в социально-педагогическом сопровождении семей группы риска относятся: технология семейного консультирования, технология работы со случаем, технология раннего выявления семейного неблагополучия. При этом М.А. Галагузова отмечает, что данные технологии реализуются на трех уровнях: «… профилактическом, диагностическом и реабилитационном» [7].

В реализации социально-педагогического сопровождения семей группы риска принимают участие разные специалисты, в частности: заведующий отделением психолого-педагогической помощи семье и детям, социальный педагог, педагог-психолог, содержание деятельности которых представлены в таблице 1.

Таблица 1

Кадровое обеспечение социально-педагогического сопровождения семей группы риска

Специалист	Содержание деятельности
Заведующий отделением психолого-педагогической помощи семье и детям	Принимает информацию о клиенте от участкового специалиста; участвует в заседаниях Совета профилактики. Принимает решения о форме обслуживания и объеме оказываемых услуг; согласовывает индивидуальный план коррекционной работы с семьей; контролирует качество и своевременность реализации плановых мероприятий.
Социальный педагог	Работает с информацией о семье; осуществляет диагностические процедуры, после чего, готовит заключительные выводы; принимает участие в работе Совета профилактики. Занимается разработкой и практической реализацией плана коррекционно-развивающих мероприятий с семьей; оценивает текущие результаты семьи, ее ситуацию с интервалов 3-4 месяца. Готовит итоговой отчет для Совета профилактики, дает качественную оценку семье, изменениям и сдвигам, возникшим в период работы с ними. Регулярно проводит мониторинговые процедуры.
Педагог-психолог	Работает с информацией о семье с использованием теоретических методов исследования (анализ, синтез, обобщение); осуществляет диагностические процедуры с применением эмпирических методов исследования, после чего, готовит заключительные выводы; принимает участие в работе Совета профилактики. Занимается разработкой и практической реализацией плана коррекционно-развивающих мероприятий с семьей

В ходе исследования нами выявлены следующие этапы социально-педагогического сопровождения семьи группы риска: подготовительный, основной, завершающий. Ниже кратко их охарактеризуем.

Первый этап – это подготовительный, в некоторых источниках – первичный – выявление семей как объекта сопровождения; установление доверительных отношений специалиста с членами семьи. На данном этапе социальный педагог осуществляет сбор первичной информации о семье, заполняет карту семьи, составляет социальный паспорт семьи, определяет степень и сложность ситуации, в которой оказалась семья.

На втором этапе – основном, осуществляется разрешение трудной жизненной ситуации семьи.

Социальным педагогом на этом этапе уже сформулированы общие цели сопровождения, определены конкретные действия по улучшению проблемной ситуации, определены временные рамки решения проблемной ситуации, – основная задача, их реализация. Деятельность специалистов, также задействованных в социально-педагогическом сопровождении – предоставление разных видов услуг семье, помогающие ей достичь поставленной цели.

Последний этап – это завершающий, предполагает оценку результатов социально-педагогического сопровождения семьи группы риска, окончание процесса сопровождения.

Деятельность социального педагога на этой стадии: специалист оценивает изменения, происходящие в семье, определению достигнутых качественных сдвигов, соотносимых с целеполаганием, общей семейной ситуацией с последующими выводами о том, прекращение или продолжение работы по предоставлению помощи. Продуктивность работы специалистов, участвующих в сопровождении семей группы риска сводится к ответам на вопросы: уровень и качество достижения поставленной цели, какие из них требуют дополнительной проработки, уровень самостоятельности семьи при разрешении иных трудностей, с которыми в будущем она может столкнуться, выработка четкого алгоритма действий.

Весь процесс работы с семьей идет по ступеням роста: социальная опека (1 ступень), поддерживающее сопровождение (2 ступень), паритетное сопровождение (3 ступень), оказание помощи по запросу семьи (4 ступень). Формы работы, используемые социальным педагогом на каждой из ступеней, являются индивидуальная, фронтальная – деятельность в открытой среде, в реальных условиях жизнедеятельности, в закрытых группах, организация группа самопомощи. Наглядно данный процесс представлен на рис. 1.

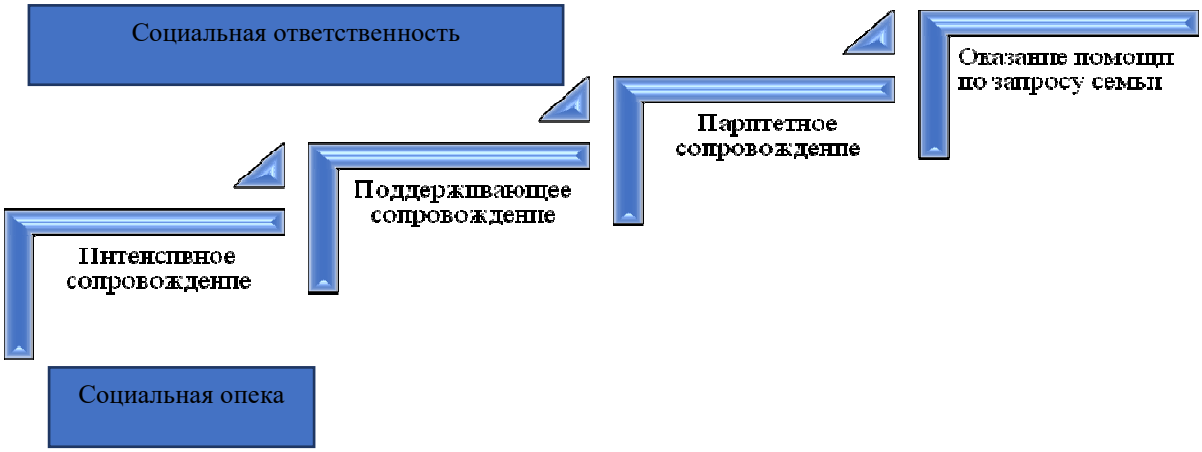


Рисунок. 1. Ступени роста семьи в ходе сопровождения

В результате реализации социально-педагогического сопровождения семьи учатся находить собственные ресурсы для самостоятельного разрешения возникающих трудностей. К качественным изменениям, достигаемым семьями, относятся: развитая мотивация, направленная на взаимодействие и сотрудничество с общественными институтами, наличие инновационных и позитивных форм общения, благоприятный психологический климат и общий эмоциональный фон членов семьи.

Выводы. Основная цель социально-педагогического сопровождения семей группы риска – это работа по оценке текущего состояния, в основе которой лежит привлечение семьи к партнерскому сотрудничеству, выявление имеющегося положительного потенциала, основных проблем и потребностей, а также повышение эффективности данного процесса через формирование самостоятельности, устойчивой позиции. Названные аспекты реализуются на подготовительном, основном и заключительном этапах социально-педагогического сопровождения.

Литература:

1. Бобылева, А.А. Технология социально-педагогического сопровождения гуманистической ориентации школьника / А.А. Бобылева // Известия ВГПУ. – 2010. №4. – С. 72-76
2. Государственная политика социальной защиты семьи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://soc-work.ru/article/747
3. Иванцова, А.И. О работе с проблемными семьями / А.И. Иванцова // Воспитание школьников. – 2000. – № 10. – С. 18-20
4. Иванцова, А.И. Работа социального педагога с детьми из неблагополучных семей / А.И. Иванцова // Воспитание школьников. – 2000. – № 7. – С. 22-25
5. Крылова, Т.А. Социально-педагогическая поддержка семей группы риска [Электронный ресурс] / Т.А. Крылова // Справочник классного руководителя. – 2013. – № 1. – Режим доступа: http://www.menobr. ru/materials/47/40410/
6. Курагина, Г.С. Семья на современном этапе общественного развития / Г.С. Курагина // Социальная педагогика. – 2017. – № 4-5. – С. 37-50
7. Методика и технологии работы социального педагога: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся на факультетах социальной педагогики и социальной работы / [Б.Н. Алмазов и др.]; под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2007. – 191 с.

8. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А.В. Мудрик. – 8-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.
9. Никитина, Н.Н. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности / Н.Н. Никитина, В.Г. Балашова, Н.М. Новичкова. – Ульяновск, 2006. – 273 с.
10. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – Москва: Рус. яз., 1990. – 921 с.

УДК 378+658.51

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, доцент Жулькова Юлия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АНАЛИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ВНЕДРЕНИЯ БЕРЕЖЛИВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В настоящее время одним из актуальных вопросов является внедрение в образовательный процесс высшего учебного заведения бережливых технологий. Авторы представленной статьи указывают на тот факт, что перечень инструментов, используемых в рамках производства, в большинстве своем вполне применим, и к деятельности учреждений образования, однако обязательно в адаптированном виде. Исследования научных публикаций, посвященных данной тематике, показали, что в массе своей авторы уделяют внимание применению принципа непрерывного совершенствования («кайдзен»), поиску и устранению потерь («муда»), ориентир на ценности участников образовательного процесса, стандартизация.Вместе с тем авторы статьи, поддерживая мнение об адаптации инструментов бережливого производства при их внедрении в образовательную сферу, рассматривают возможность применения ряда практических инструментов. К их числу отнесены методы визуализации (доска контроля), «Кружки качества», внедрение карты потока создания ценности. В работе определено, что поступательное внедрение методов бережливого управления в деятельность образовательных организаций приводят к ряду преимуществ. В этой связи в статье представлено обоснование по каждому из указанных критериев, которые имеют первостепенное значение для цели развития и обеспечения конкурентоспособности конкретного образовательного учреждения. Так, внимание уделено повышению эффективности функционирования, направлениям снижения затрат, внедрения культуры постоянного совершенствования и развитие кадрового потенциала. В ходе изучения материалов, размещенных в открытых источниках, авторы установили, что реализация «бережливых» предложений должна осуществляться в комплексе, что означает всестороннюю поддержку руководства, привлечение работников и обучающихся к участию в разработке и реализации инициатив. Представленные в статье материалы могут являться базой для разработки направлений, в которых оправдано применение отдельных инструментов.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, обучающиеся, бережливые технологии, образовательный процесс.

Annotation. Currently, one of the pressing issues is the introduction of lean technologies into the educational process of higher education institutions. The authors of the presented article point out the fact that the list of tools used in production is mostly applicable to the activities of educational institutions, but necessarily in an adapted form. Research of scientific publications devoted to this topic showed that the majority of authors pay attention to the application of the principle of continuous improvement ("kaizen"), search and elimination of losses ("muda"), focus on the values of participants in the educational process, standardization. At the same time, the authors of the article, supporting the opinion on the adaptation of lean manufacturing tools when introducing them into the educational sphere, consider the possibility of using a number of practical tools. These include visualization methods (control board), "Quality Circles", the introduction of a value stream map. The work determines that the progressive introduction of lean management methods into the activities of educational organizations leads to a number of advantages. In this regard, the article presents a rationale for each of the specified criteria, which are of primary importance for the purpose of development and ensuring the competitiveness of a specific educational institution. Thus, attention is paid to improving the efficiency of operation, areas for reducing costs, introducing a culture of continuous improvement and developing human resources. In the course of studying the materials posted in open sources, the authors found that the implementation of "lean" proposals should be carried out in a complex, which means comprehensive support from management, involving employees and students in the development and implementation of initiatives. The materials presented in the article can serve as a basis for developing areas in which the use of individual tools is justified.

Key words: higher education institution, students, lean technologies, educational process.

Введение. Внедрение методов бережливого производства, адаптированных под требования современных образовательных организаций, является на сегодняшний день одним из перспективных направлений модернизации российской образовательной системы. Основные цели указанного подхода включают повышение эффективности управления ресурсами образовательных учреждений и качества образовательного процесса, а также формирование культуры бережливости среди обучающихся и сотрудников.

В этой связи необходимо обратить внимание на некоторый перечень инструментов, максимально отражающих специфику деятельности учреждений образования.

Одним из них является активное применение принципа непрерывного совершенствования, что предполагает проведение работ по улучшению путем реализации небольших (возможно, незначительных) изменений процессов, инициируемых всеми участниками образовательного процесса – от профессорско-преподавательского состава и администрации до обучающихся на постоянной основе.

Не менее важным является поиск и устранение потерь («муда»), что подразумевает идентификацию и последующее ликвидацию ненужных (неважных для основного процесса) действий и ресурсов, к числу которых можно отнести оформление избыточной документации, наличие неэффективных процедур оценки успеваемости обучающихся или деятельности преподавателей и прочее.

Особого внимания заслуживает наличие у образовательного учреждения ориентира на ценности обучающихся. Так, вполне возможно осуществить учет мнения не только педагогов, но и обучающихся (независимо от курса) при разработке учебных планов, практических материалов, а также мероприятий, направленных на удовлетворение реальных потребностей всех участников образовательного процесса.

Не менее важна и процедура стандартизации процессов, то есть создание четких инструкций по выполнению соответственно стандартных операций, которые будут обеспечивать стабильность и предсказуемость результатов действий тех или иных сотрудников.

Стоит отметить, что перечисленные инструменты не составляют в какой-либо степени исчерпывающий перечень наиболее эффективных или же часто применяемых инструментов, а являются лишь необходимым и возможным минимумом, который за довольно незначительный период применения показал высокие положительные результаты в образовательных учреждениях независимо от их уровня.

Важно указать, что актуальность внедрения креативных, инновационных, в том числе и бережливых технологий в деятельность образовательных организаций рассматривается во многих научных публикациях, в числе которых отметим работы Аверина С.А., Владыка М.В., Старикова М.С., Чистникова И.В. [1], Максимовой С.А. [7], Игнатьевой Э.А. [5], что объясняется тем, их реализация позволяет достичь, по мнению Чичерина Ю.А. и Гараниной А.Н. [13], с чем нельзя не согласиться, как минимум следующих преимуществ: устранение ненужных затрат, экономия средств, создание технологически инновационной образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Изучение трудов представителей различных образовательных учреждений, посвященных обозначенной тематике, привело авторов настоящей статьи к выводу о том, что на сегодняшний день будет вполне правомерным говорить о сложившемся опыте внедрения некоторых бережливых технологий в практику деятельности образовательных организаций.

Так, в работе Дубленковой С.О. и Сорокина А.Д. [4] указано, что базовыми инструментами, обеспечивающими внедрение бережливого производства, являются стандартизация работы, организация рабочего пространства («5S»), визуализация и защита от непреднамеренных ошибок («Poka-Yoke» С. Синго).

К основным инструментам и методам бережливого производства, применимыми в организациях сферы образования, Чичерин Ю.А. и Гаранина А.Н. [13] относят применение канбан-доски, системного метода организации рабочего места («5S»), построение причинно-следственной диаграммы (диаграммы К. Исикавы), а также применение инструмента обеспечения реальных улучшений на основе стратегических целей (Хосин Канри). Стоит отметить, что в научных статьях широко рассматриваются и иные инструменты, причем как в теоретическом плане, так и в части их практического применения в рамках и с учетом особенностей образовательной сферы.

Отдельного внимания заслуживают публикации, в которых авторы приводят результаты внедрения «бережливых» проектов. В числе трудов подобного рода укажем работы Орловой И.В. [10], Федосеевой З.А. [12], Шумиловой О.С. [14], авторских коллективов в лице Бережновой О.В. и Владимировой О.Г. [2], Максименко А.А., Репринцевой Г.А. и Бабкина Е.Н. [6], а также Петровского А.М., Балановой С.А. и Мельцаева Д.М. [11]. Не менее интересен и опыт внедрения различных инструментов в рамках отдельных дисциплин, что представлено, например, в публикациях Нагаевой А.М. [9], Горбатенко Н.Г. и Маховицкой Н.Е. [3], Мальцевой С.М., Киселевой А.П. и Ротановой М.Б. [8].

Поддерживая необходимость адаптации методов бережливого производства с целью возможности их адекватного внедрения в образовательную сферу, укажем и на те из них, которые, по нашему мнению, также заслуживают не меньшего внимания. К числу интересных в применении отнесем такой практический инструмент визуализации как «канбан» или доску контроля, применение которой вполне подходит для отслеживания хода выполнения проектов независимо от тематики, а также, например, динамики успеваемости группы в целом и конкретного обучающегося, контроля сроков сдачи заданий.

Активно применяемые с прошлого века на производственных предприятиях «Кружки качества» также могут показывать положительные результаты и в образовательной организации. Так, например, участниками «Кружков качества» могут быть объединения преподавателей и обучающихся, которые объединяются для поиска направлений и последующего решения вопросов, связанных с улучшением конкретных аспектов образовательного учреждения (например, ими могут быть организация пространства, оптимизация расписания занятий и подобное).

Внимания заслуживает и возможность внедрения карты потока создания ценности, которая имеет весьма широкое применение, поскольку разработанные карты потоков позволяют проследить, например, путь прохождения документов, работ и/или информации внутри образовательного учреждения, выявляя при этом проблемные зоны. В дальнейшем задача будет состоять в разработке возможных к реализации путей повышения эффективности.

Как было отмечено выше, внедрение методов бережливого управления в деятельность образовательных организаций приводят к ряду преимуществ. В этой связи имеет смысл указать на повышение эффективности функционирования посредством существенного сокращения времени на выполнение рутинных (стандартных) задач. К их числу можно отнести, например, автоматизацию учета посещаемости, выставления оценок и заполнения ведомостей, а также других административных процедур, что освобождает время профессорско-преподавательского состава и вспомогательных работников для их непосредственной работы. Сократить временные затраты можно на основе внедрения стандартизации, что позволит снизить вероятность влияния человеческого фактора, а также уменьшить количество ошибок, особенно в том случае, когда выявлены рецидивы. Это особенно важно в условиях как больших объемов информации, так и поступления на постоянной основе новой для конкретного сотрудника информации.

Снижение затрат также является существенным параметров для образовательной организации. Здесь стоит уделить внимание вопросам оптимизация расходов на учебные материалы за счет перехода на цифровые форматы и электронные библиотеки. В эту же группу можно отнести и экономия на инфраструктуре, однако нужно принимать во внимание особенности реализации отдельных образовательных программ в конкретном учреждении. В большинстве своем здесь возможны варианты более эффективного планирования учебных занятий, а также рациональное распределение помещений.

Еще одним несомненным преимуществом является повышение качества образования, а именно активного внедрения культуры постоянного совершенствования (Kaizen). В этом случае необходимо обеспечить возможность свободного участия каждого сотрудника образовательной организации в установлении пробелов (потерь, проблем), а также в поиске способов повышения качества образовательного процесса. Здесь важно указать, что особое значение будет иметь объективная и выполняемая на регулярной основе оценка результатов, например, обучения с последующей корректировкой методик преподавания или иных действия, которые способствуют поддержанию высокого уровня качества образования.

Развитие кадрового потенциала также несомненно можно рассматривать с позиции преимуществ для организации. В этой части стоит отметить важность профессионального развития педагогов, то есть обучение преподавателей методикам бережливого производства, адаптированным к образовательной сфере. Не менее важно разработать и внедрить программу

мотивации сотрудников, которая будет представлять собой обоснованную систему поощрений за «бережливые» идеи и инициативы, а также стимулировать развитие творческого подхода к работе.

Реализация предложений, обозначенных в настоящей статье, несомненно должна осуществляться в комплексе, что по сути своей означает поддержку руководства разного уровня, поскольку именно административные работники играют особую роль в инициации и продвижении идей, а, в дальнейшем, и во внедрении новых методов работы и обеспечении инициативы всеми необходимыми ресурсы; активное вовлечение профессорско-преподавательского состава и вспомогательных работников как к участию в разработке, так и к последующей реализации инициатив; привлечение к участию обучающихся как важных участников образовательного процесса, поскольку важно получать обратную связь с тем, чтобы находить оптимальные решения.

Выводы. Как показало проведенное исследование многие российские образовательные учреждения в своей деятельности активно внедряют инструменты бережливого производства. Такие практики с успехом применяются в вузах разных городов и регионов страны. Адаптация методов бережливого производства к образовательной сфере позволяет организациям существенно повысить свою эффективность, снизить издержки и создать условия для устойчивого развития, обеспечивая конкурентные преимущества в современных условиях.

Литература:

1. Аверина, С.А. Научно-прикладные основы развития бережливых технологий в образовательных организациях региона / С.А. Аверина, М.В. Владыка, М.С. Старикова, И.В. Чистникова // Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса. – 2022. – 8 (4). – С. 113-122. – DOI: 10.18413/2408-9346-2022-8-4-0-9

2. Бережнова, О.В. Опыт бережливого управления образовательной организацией на примере БУ ОО ДПО "Институт развития образования" / О.В. Бережнова, О.Г. Владимирова // Образование в Орловской области. – 2021. – № 3. – С. 115-123

3. Горбатенко, Н.Г. Внедрение бережливых технологий в образовательную деятельность с использованием инструмента "Фабрика процессов" / Н.Г. Горбатенко, Н.Е. Маховицкая // Научный альманах. – 2022. – № 11-1 (97). – С. 38-41

4. Дубленкова, С.О. Особенности внедрения бережливых технологий на примере образовательных организаций высшего образования Российской Федерации / С.О. Дубленкова, А.Д. Сорокин // Сила систем. – 2020. – № 4 (17). – С. 29-35

5. Игнатьева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 1. – С. 2. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-2

6. Максименко, А.А. Внедрение методов и инструментов бережливого производства в деятельность образовательной организации (из опыта работы МАОУ "ЦО №1") / А.А. Максименко, Г.А. Репринцева, Е.Н. Бабкин // Вестник Белгородского института развития образования. – 2024. – Т. 11. – № 1 (29). – С. 61-70

7. Максимова, С.А. Управление по результатам как модель внедрения бережливых технологий в образовательных организациях / С.А. Максимова // Нижегородское образование. – 2020. – № 4. – С. 20-27

8. Мальцева, С.М. Возможности бережливых технологий в подготовке курсовой работы студента / С.М. Мальцева, А.П. Киселева, М.Б. Ротанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 182-185

9. Нагаева, А.М. Опыт внедрения деловых игр по бережливому производству в систему среднего профессионального образования / А.М. Нагаева // Общество. – 2023. – № 4-3 (31). – С. 55-59

10. Орлова, И.В. Бережливый вуз: проекты по улучшению через внедрение бережливых технологий / И.В. Орлова // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2022. – № 11. – С. 256-262

11. Петровский, А.М. Применение бережливых технологий в деятельности педагога высшей школы / А.М. Петровский, С.А. Баланова, Д.М. Мельцаев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-3. – С. 249-251

12. Федосеева, З.А. Внедрение бережливых технологий в условиях образовательной системы региона / З.А. Федосеева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – № 3 (39). – С. 114-121

13. Чичерин, Ю.А. Внедрение бережливых технологий в организации сферы образования: современный формат, управленческий инструментарий, компоненты реализации / Ю.А. Чичерин, А.Н. Гаранина // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. – 2024. – № 4 (107). – С. 109-118. – DOI: 10.21295/2223-5639-2024-4-109-118

14. Шумилова, О.С. Эффекты от реализации бережливых технологий в образовательной организации / О.С. Шумилова // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2020. – № 9. – С. 276-279

Педагогика

УДК 373

кандидат психологических наук, доцент Кряжева Елена Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент Виноградская Марина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
магистрант Салдаева Анастасия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена исследованию понятия «информационная культура», которое сформировалось в результате масштабных перемен в информационной среде и их влияния на жизнь общества. Рассматриваются исторические этапы развития термина, начиная с середины XX века, когда теория информации была разработана основоположниками К. Шенноном и Н. Винером. Приводится обзор взглядов отечественных и зарубежных учёных на сущность информационной культуры, таких как Н.И. Гендина, Ю.С. Зубов, Л.М. Бронникова, Т.К. Голушко и др. Особое внимание уделено различным видам информационной культуры, выделенным исследователями, таким как функциональная культура, культура взаимодействия, культура исследования и культура открытости. Подробно рассматривается компонентная структура информационной культуры в педагогике, предложенная разными учёными, и её влияние на образовательный процесс. Анализируются педагогические условия формирования информационной культуры, разработанные А.Г. Шабановым, Р.В. Францом, Н.Д. Лавриенко, Л.П. Тарасюк и др. Отдельно рассматриваются психологические условия формирования информационной культуры, отмечаемые учеными В.Б. и Е.Н. Трухмановыми, Г.А. Гареевой, которые

подчеркивают необходимость развития навыков самооценки, самоуправления и стимуляции творческой активности. Также в статье представлены результаты проведенного опросника по выявлению уровня информационной культуры обучаемых. В конце представлены выводы по проделанной работе.
Ключевые слова: информационная культура, формирование, виды информационной культуры, компоненты информационной культуры, педагогические условия, психологические условия.
Annotation. The article is devoted to the study of the concept of "information culture", which was formed as a result of large-scale changes in the information environment and their impact on the life of society. The historical stages of the development of the term are considered, starting from the middle of the XX century, when the theory of information was developed by the founders K. Shannon and N. Wiener. A review of the views of domestic and foreign scientists on the essence of information culture, such as N.I. Gendina, Y.S. Zubov, L.M. Bronnikova, T.K. Golushko and others, is given. The component structure of information culture in pedagogy, proposed by various scientists, and its impact on the educational process are considered in detail. The pedagogical conditions for the formation of information culture developed by A.G. Shabanov, R.V. Franz, N.D. Lavrienko, L.P. Tarasyuk and others are analyzed. The article also presents the results of a questionnaire to identify the level of information culture of students. At the end, conclusions on the work done are presented.
Key words: information culture, formation, types of information culture, components of information culture, pedagogical conditions, psychological conditions.

Введение. Понятие «информационная культура» возникло как результат осмысления глобальных изменений, происходящих в информационной среде, и их влияния на различные аспекты человеческой деятельности. Основоположниками теории информации стали К. Шеннон и Н. Винер, что способствовало выделить процессы обработки и передачи информации. Это заложило основу для изучения информационной деятельности как отдельного аспекта человеческой культуры.

В научной литературе понятие «информационная культура» начало активно использоваться в 1970-1980-х годах. На ранних этапах оно интерпретировалось как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для поиска, анализа и использования информации в профессиональной и бытовой деятельности.

В российской научной науке понятие «информационная культура» активно разрабатывалось с конца XX века. Особое значение придавалось развитию критического мышления, способности к самостоятельной работе с информационными потоками и подготовке личности к эффективной жизни в условиях информационного общества. Цифровая трансформация современного общества (цифровые сервисы, технологии искусственного интеллекта, электронные библиотеки и т.п.) актуализировала внимание на проблеме формирования информационной культуры обучаемых в данных реалиях.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим понятие информационной культуры с точки зрения разных авторов и разных сторон. Например, Н.Ж. Пулатов [9], рассматривает данный термин как симбиоз двух основополагающих для жизни каждого человека – это информация и культура. В своей работе автор рассматривает культуру как основу, которая определяет уровень развития человека и общества. Информационная культура включает в себя такие элементы, как навыки работы с техническими средствами и политикой, а также умение анализировать информацию и предпочтения. Согласно данным Л.М. Бронниковой [2], информационная культура предполагает целенаправленное взаимодействие с различными источниками информации с использованием широкого круга технических средств. Сюда входят процессы обработки, передачи данных через каналы связи, их использование и применение для создания новой информации с помощью современных методов и средств. Т.К. Голушко [5] считает, что информационная культура неразрывно связана с применением технических средств, особенно с навыками работы на компьютере с текстовыми документами и информацией из разных источников. Н.И. Гендина [4] определяет информационную культуру как часть общей культуры личности, которая занимается информационным мировоззрением, навыками информационной грамотности и умением использовать информационно-коммуникационные технологии. Ю.С. Зубов [7] характеризует понятие информационная культура как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для успешной реализации индивидуальной информационной деятельности, эффективной как в профессиональном, так и в личном плане. Он также дает понимание внутренних информационных процессов, которые влияют на поведение людей и развитие общества.

Обобщая представленные подходы, под информационной культурой мы будем понимать комплексное личностное качество, детерминированное интеграцией профессиональных знаний, специализированных компетенций и функциональных стратегий поведения, обеспечивающих продуктивное осуществление процессов обработки, анализа и практического применения информационных потоков во всех областях социальной активности.

Исследователи информационной культурой выделяют и рассматривают несколько ее видов. Первый вид – это функциональная культура (Дж. Стронг, Д. Дирксон, Л.А. Нехорошев) включает в себя набор информационных механизмов, технологий и ресурсов, которые используются для влияния одних людей на других с целью управления их деятельностью. Следующий вид информационной культуры – это культура взаимодействия (М. Эбботт). Данный вид культуры обеспечивает обмен данными, направленный на повышение эффективности как самого процесса, так и его итоговых результатов. Культура исследования предполагает использование информации для прогнозирования, проектирования и адаптации к новым условиям (Ч. Гловер, А. Смит). Эта культура особенно важна в сферах, где требуется приспособиться к изменяющимся обстоятельствам и предсказывать будущие изменения. И последним видом информационной культуры является культура открытости (К. Паркер, Э. Коулман), которая охватывает современные направления деятельности и креативные идеи, направленные на трансформацию реальности. Она фокусируется на сборе нужной информации, разработке новых проектов и продуктов, развитии партнёрских связей в обществе, а также на презентации результатов работы на рынках образования, труда и других областях.

В педагогике исследуется компонентная структура информационной культуры. Так Ю.С. Зубов [7], предлагает рассматривать структуру информационной культуры как систему, состоящую из нескольких уровней: 1) индивидуально-психологического (информация воспринимается и обрабатывается индивидуально); межличностного (обмен информацией между участниками образовательного процесса); общественного (использование массовой информации в образовании). О.В. Алексеева [1], выделяет три основных компонента информационной культуры: познавательную активность; коммуникативные способности и творческую составляющую (развитие творческих способностей на основе информационных технологий). Л.П. Тарасюк [10] выделяет два главных компонента информационной культуры: информационные потребности (желания и цели, связанные с использованием информации) и информационные ресурсы (материалы и технологии, доступные для удовлетворения потребностей). Во многих работах подчеркивается важность сочетания когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов информационной культуры.

Каждый из перечисленных исследователей внёс существенный вклад в определение и структуризацию понятия информационной культуры в педагогическом контексте. Их труды помогают лучше понять механизмы формирования и развития информационной культуры у участников образовательного процесса.

Рассмотрим педагогические условия формирования информационной культуры, которые предлагаются различными авторы. Так А.Г. Шабанов [14], делает важный вывод относительно формирования информационной культуры личности. Он утверждает, что ключевой особенностью этого процесса является учет индивидуальных характеристик обучающихся, таких как мотивы, интересы и личностные качества. Автор подчёркивает, что особую значимость приобретают личностно-деятельностный и культурологический подходы, поскольку они способствуют полноценному раскрытию потенциала обучаемого. Кроме того, Шабанов А.Г. обращает внимание на роль педагога в данном процессе. Именно учитель выступает координатором, помогающим раскрыть способности ученика, направляя его активность и развивая необходимые навыки.

Ключевыми условиями формирования информационной культуры являются готовность педагогов и студентов к работе в информационно-образовательной среде, включая мотивационные, операционные и рефлексивные аспекты данного процесса.

По мнению Р.В. Франц [13], информационная культура – это умение эффективно использовать современные технологии для решения различных задач. Для успешной подготовки к жизни в информационном обществе необходимо формировать информационную культуру учащихся. Этого можно достичь, если в обучении развивать творческое мышление, навыки самостоятельного получения знаний и правильно организовать учебный процесс. Важно создать комфортную атмосферу обучения, где учащиеся чувствуют себя субъектами процесса, а не пассивными слушателями. Педагогическое взаимодействие, ориентированное на личностное развитие и самостоятельность учащихся, является ключевым элементом процесса формирования информационной культуры. Важными условиями для достижения этой цели выступают организация самостоятельной работы, формирование педагогических взаимоотношений и использование эффективного педагогического взаимодействия.

Н.Д. Лавриенко акцентирует внимание на необходимости создания специально организованной образовательной среды, насыщенной информационными ресурсами, которая соответствует современному уровню технологий и удовлетворяет информационные потребности всех участников образовательного процесса. Существенным условием также является высокая квалификация преподавателя в преподаваемом предмете, что способствует эффективному формированию информационной культуры студентов [8].

В рамках данной работы представляются интересными и психологические условия формирования информационной культуры.

Так, В.Б. и Е.Н. Трухмановы [12] считают, что информационная компетентность будущих специалистов основывается на осознании значимости цифровой грамотности, формировании устойчивой мотивации к использованию информационных технологий и развитии навыков самостоятельного обучения. По их мнению, психологическими условиями являются стимулирование взаимодействия и творческой деятельности в образовательной среде, а также предоставление поддержки педагогами и наставниками. Г.А. Гареева выделяет значимость применения дистанционных технологий для формирования информационной культуры. Она подчеркивает, что ключевыми психологическими условиями являются развитие у студентов рефлексивных навыков, позволяющих самостоятельно оценивать и корректировать собственную деятельность, а также формирование готовности к самостоятельному поиску и анализу информации [3].

О.С. Гребенюк подчеркивает, что развитие информационной культуры требует формирования устойчивой мотивации к обучению и саморазвитию, способности к постановке целей и планированию собственной образовательной траектории. Кроме того, важным психологическим условием она считает развитие у обучающихся умения осознавать и контролировать собственные познавательные процессы, позволяющие осознавать и управлять своим процессом обработки информации [6].

Таким образом, российские исследователи подчеркивают, что психологические условия формирования информационной культуры включают развитие мотивационной, когнитивной и рефлексивной сфер личности, создание стимулирующей образовательной среды, а также интеграцию современных технологий, направленных на активизацию познавательной деятельности.

В рамках исследования информационной культуры авторами был проведен опросник, направленный на выявление уровня владения обучаемыми информационными технологиями, мотивации к их применению в учебной и учебно-профессиональной деятельности, а также для оценки условий, необходимых для развития информационной культуры в образовательной среде.

Анализ полученных данных показал, что большая часть опрошенных студентов оценивает свой уровень владения информационными технологиями как «Средний» и «Продвинутый». Из этого можно сделать вывод, что большинство респондентов уверенно используют основные цифровые инструменты и обладают достаточными навыками для выполнения учебных и частично профессиональных задач. Однако наличие респондентов с начальными навыками указывает на необходимость дальнейшего развития цифровой грамотности (рис. 1).

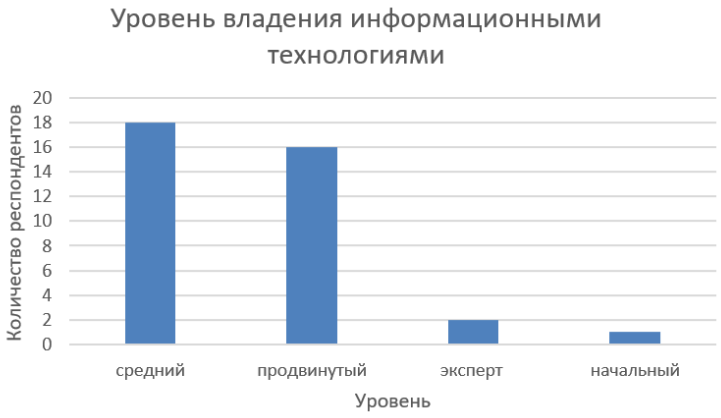


Рисунок 1. Уровень владения информационными технологиями

Результаты опроса показывают, что студенты осознают необходимость совершенствования своих навыков работы с информацией. Преобладающее количество ответов «Высокая» и «Средняя» отражает актуальность данного направления и подчеркивает важность включения соответствующих дисциплин и тренингов в образовательную программу (рис. 2).

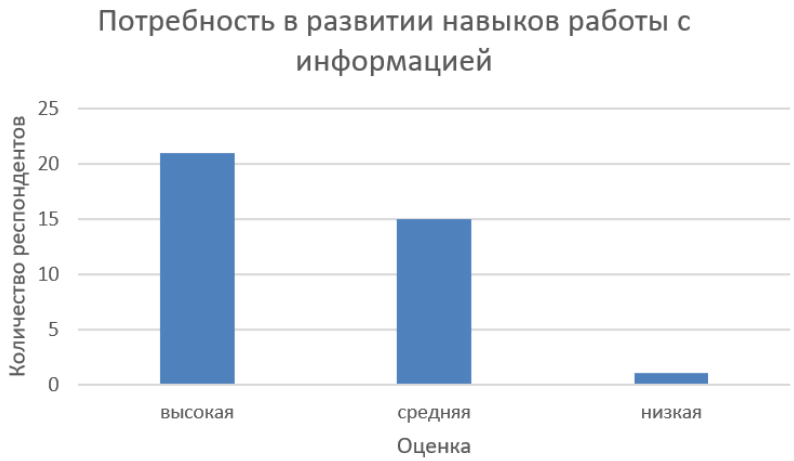


Рисунок 2. Потребность в развитии навыков работы с информацией

Важным аспектом исследования стала оценка частоты использования информационных технологий в процессе обучения и работы. Большинство респондентов используют ИТ ежедневно, что подтверждает высокую степень интеграции цифровых технологий в образовательный процесс. Такой результат свидетельствует о сформированной привычке работы с информацией в цифровой среде и необходимости поддержки этой тенденции в рамках формального обучения (рис. 3).



Рисунок 3. Частота использования информационных технологий

Проведённый опрос позволил выявить высокий уровень вовлечённости студентов в цифровую среду и сформированную мотивацию к развитию информационной культуры.

Выводы. Таким образом, формирование информационной культуры представляет собой многоаспектный процесс, который сочетает в себе внутренние стремления личности, внешнюю педагогическую поддержку, доступ к современным цифровым ресурсам и способность к самостоятельной работе с информацией. Процесс ее формирования базируется на глубоком осмыслении обучаемыми значимости информационной культуры и осознанной мотивации к постоянному самосовершенствованию в данной области. Комплексное взаимодействие указанных детерминантов формирует прочную основу для устойчивого повышения уровня информационной культуры, способствуя успешной социализации молодых специалистов и достижению ими высоких профессиональных результатов в условиях современной цифровизированной среды.

Полученные результаты могут быть использованы для совершенствования образовательных программ, а также для проектирования условий, способствующих формированию и развитию информационной культуры в образовательных учреждениях.

Литература:

1. Алексеева, О.В. Формирование информационной культуры личности в условиях информатизации образования: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Алексеева. – Нижний Новгород, 2005. – 198 с.
2. Бронникова, Л.М. Информационная культура личности: концепция и практика / Л.М. Бронникова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – 240 с.
3. Гареева, Г.А. Применение дистанционных технологий в формировании информационной культуры студентов / Г.А. Гареева. – Уфа: Башкирский гос. ун-т, 2013. – 176 с.
4. Гендина, Н.И. Информационная культура личности: диагностика и технология формирования / Н.И. Гендина. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2006. – 328 с.
5. Голушко, Т.К. Особенности формирования информационной культуры студентов вузов / Т.К. Голушко. – Екатеринбург: УрГЭУ, 2007. – 184 с.
6. Гребенюк, Т.Б. Специальные ситуации как средство формирования информационной культуры педагога в вузе / Т.Б. Гребенюк, С.М. Конюшенко // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология,

педагогика, психология. – 2006. – № 5. – С. 115-120. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsialnye-situatsii-kak-sredstvo-formirovaniya-informatsionnoy-kultury-pedagoga-v-vuze (дата обращения: 22.01.2025)
7. Зубов, Ю.С. Формирование информационной культуры личности студента вуза: дис. … д-ра пед. наук / Ю.С. Зубов. – Москва, 2005. – 356 с.
8. Лавриенко, Н.Д. Образовательная среда как условие формирования информационной культуры студентов / Н.Д. Лавриенко. – Ярославль: ЯГПУ, 2012. – 192 с.
9. Пулатов, Н.Ж. Информационная культура и профессиональная подготовка кадров в условиях модернизации высшего образования / Н.Ж. Пулатов. – Ташкент: Фан, 2009. – 280 с.
10. Тарасюк, Л.П. Компоненты информационной культуры личности и их реализация в учебном процессе / Л.П. Тарасюк // Педагогика и психология образования. – 2008. – № 4. – С. 75-80
11. Тарасюк, Л.П. Формирование информационной культуры студентов: концептуальные основы и дидактические условия: моногр. / Л.П. Тарасюк. – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2009. – 236 с.
12. Трухманов, В.Б. Психологические условия формирования информационной компетентности будущего специалиста / В.Б. Трухманов, Е.Н. Трухманова. – Красноярск: КрасГАУ, 2014. – 144 с.
13. Франц, Р.В. Формируем информационную культуру школьника: методика и приёмы работы / Р.В. Франц. – Волгоград: Учитель, 2011. – 160 с.
14. Шабанов, А.Г. Проблемы формирования информационной культуры современной молодёжи / А.Г. Шабанов. – Омск: ОмГТУ, 2010. – 208 с.
15. Шеннон, К. Теория информации и кибернетика / К. Шеннон, Н. Винер. – М.: Наука, 1963. – 320 с.

Педагогика

УДК 378

ассистент кафедры физического воспитания и спорта Кузнецова Алена Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье актуализируется проблема реализации системного подхода в ходе физической подготовки студентов вуза, выступающего надежным методологическим основанием организации образовательного процесса в высшей школе в целом. Охарактеризованы перспективы и преимущества использования данного подхода в ракурсе физического развития студентов, позволяющие существенно повысить результативность данного процесса, путем учета внутренних взаимосвязей между его элементами. Обозначены исторические предпосылки зарождения и развития системного подхода в рамках педагогических исследований, позволившие разработать модель педагогической системы физической подготовки студентов Казанского национального исследовательского технологического университета, состоящую из целевого, содержательно-методического и контрольно-результативного компонентов. Охарактеризованы ключевые свойства данной системы, такие как ее полисубъектность, иерархичность, динамичность. На конкретных примерах раскрываются возможности вариативного сочетания элементов данной системы, способной к своему преобразованию на основе учета объективных педагогических предпосылок.
Ключевые слова: системный поход, студенты вуза, физическая подготовка, элементы, взаимосвязь.
Annotation. The article actualizes the problem of implementing a systematic approach in the course of physical training of university students, which acts as a reliable methodological basis for organizing the educational process as a whole. The prospects and advantages of using this approach in terms of physical development of students are described, which make it possible to significantly increase the effectiveness of this process by taking into account the internal relationships between its elements. The historical prerequisites for the origin and development of a systematic approach within the framework of pedagogical research are outlined, which made it possible to develop a model of the pedagogical system of physical training of students of Kazan National Research Technological University, consisting of targeted, meaningful-methodological and control-effective components. The key properties of this system are characterized, such as its polysubject, hierarchical, dynamic. Specific examples reveal the possibilities of a variable combination of elements of this system, capable of its transformation based on taking into account objective pedagogical prerequisites.
Key words: systemic campaign, university students, physical training, elements, relationship.

Введение. В наши дни системный подход уже давно зарекомендовал себя в качестве надежной методологической основы для организации образовательного процесса в высшей школе, реализуясь в образовательных программах, учебных планах, программно-учебной документации, а также методических разработках педагогов [3]. Следование принципу систематизации в преподавании как гуманитарных, так и технических дисциплин, позволяет выстраивать логическую последовательность освоения студентами вузов ряда учебно-дидактических единиц, предусмотренных целями и задачами их профессиональной подготовки [11]. В тоже время применение системного похода при организации учебно-воспитательного процесса в вузе способствует более точному распределению бюджета учебного времени, оптимизации учебной нагрузки студентов вуза, в том числе и рациональному задействованию ее физической составляющей [10].

Тем не менее, анализ современной педагогической практики физической подготовки студентов вуза показывает, что далеко не всегда педагогический потенциал системного подхода реализуется полном объеме, что негативно сказывается на результативности данного процесса, основанного в большей мере на идеях системности. В условиях слабой опоры на данные идеи при составлении рабочих программ по физической культуре, вызванной как объективными, так и субъективными причинами дискретности учебно-тренировочного процесса, а также рассогласованности действий педагогического состава кафедр физической подготовки, эффективность функционирования педагогических систем физического воспитания студентов вузов не может быть признана удовлетворительной [6]. В результате, в том числе поэтому, лишь около 40-50% выпускников вузов диагностируют хорошие показатели своего физического развития, тогда как их большая часть характеризуется слабым развитием функциональных систем организма, наличием хронических заболеваний, недостаточной мотивацией к поддержке своей физической формы [2].

Построение и последовательная реализация целостных, многоуровневых и полностью интегрированных в общий образовательный процесс вузов педагогических систем физической подготовки студентов позволит во многом преодолеть данные противоречия путём задействования новых и уже имеющихся внутренних механизмов взаимодействия между ее элементами.

Изложение основного материала статьи. Как известно, принцип системности является одним из фундаментальных положений дидактики, разработанных ещё более 350 лет назад основоположником педагогической науки Я.А. Коменским [7]. Именно систематичность, как ключевой гносеологический принцип, позволяет осуществлять планирование и прогнозирование результатов педагогической деятельности, оказывать целенаправленное воздействие на обучаемых и организовывать в этих целях специальный образовательный процесс. Однако, несмотря на свою очевидную значимость, полноценное изучение педагогического потенциала реализации идей системности в ходе учебно-воспитательного процесса произошло лишь во второй половине XX века, что было связано с именами таких выдающихся советских ученых как И.В. Блауберг, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др. [5, 8]. Разработанная усилиями, как этих исследователей, так и их учеников и последователей методология системного подхода позволила обосновать системную сущность большинства педагогических явлений, воспринимаемых уже в качестве отдельных элементов дидактических и воспитательных систем, описать взаимосвязи между этими элементами, осуществлять их моделирование и комбинирование.

Преломляя результаты данных исследований сквозь призму проблемы физической подготовки студентов вузов можно утверждать, что каждый без исключения целостный учебно-тренировочный процесс в вузе представляет собой целостную педагогическую систему, структурно-содержательные характеристики которой позволяют оказывать существенное влияние на развитие тех или иных показателей физической формы студентов и укрепления их здоровья. Становление и развитие этой системы в рамках учреждения высшего образования не может явиться достижением какого бы то ни было отдельного педагога энтузиаста. Это всегда результат деятельности всего педагогического коллектива кафедры физической подготовки вуза, чьи слаженные действия способствуют успешной постановке педагогических задач, оптимальному выбору педагогических форм, методов и технологий, а также средств контроля физического развития студентов. В тоже время каждый из членов этого коллектива должен выполняет свои уникальные функции, соответствующие ключевым функциям образовательного процесса, которыми являются как собственно обучение и воспитание, развитие, организация, коммуникация [4].

Функционирование системы физической подготовки студентов в Казанском национальном исследовательском технологическом университете соответствует данным предпосылкам, включая в себя различные виды деятельности профессорско-преподавательского состава кафедры, административного звена вуза, студентов, а также социальных партнеров, молодежных общественных организаций и др. Тесное сотрудничество этих субъектов образования в ходе учебно-воспитательного процесса позволяет выстраивать между ними различные варианты взаимодействия, направленного на физическое развитие студентов путем проведения учебных занятий и внеаудиторной работы, социальных акций и массовых спортивных мероприятий.

Помимо субъектного разнообразия, данную систему можно рассматривать и на различных уровнях ее иерархии: кафедральном, институтском, общеуниверситетском, каждый из которых масштабирует цели физической подготовки от индивидуальных, до общих для всех студентов, наполняя каждый из этих уровней реальным и актуальным содержанием.

Тем самым система физической подготовки студентов в нашем вузе может быть охарактеризована с позиций ее полисубъектности, иерархичности, а вместе с тем и сложности, многоаспектности, вариативности. Построение данной системы следует основной логике образовательного процесса и начинается с определения педагогических целей. Именно поэтому разработка целевого компонента является изначальным звеном в системе физической подготовки студентов (как и в большинстве других разрабатываемых различными исследователями моделей педагогических систем), позволяющим получить общее представление о планируемых результатах деятельности педагогов. Безусловно, каждый без исключения ФГОС ВО содержит в себе описание этой цели в виде общекультурной компетенции, заключающейся в овладении студентом способности к осуществлению социально и профессиональной деятельности посредством применения физической культуры. Однако если постановка такой цели оправдана на федеральном общевузовском уровне, то уже на уровне отдельных факультетов, а тем более кафедр требуется ее более узкое видение, определяемое конкретными материально-техническими условиями каждого вуза, спецификой направления подготовки студентов, уровнем физического состояния абитуриентов и т.д.

Учет этих, как и многих других факторов физической подготовки студентов детерминирует необходимость ежегодной корректировки целей и задач физической подготовки в нашем вузе, уточнение которых позволяет увидеть реальные возможности физического развития в каждой конкретной учебной группе и обозначить диапазон достижимых возможностей. Дальнейшая дифференциация этой цели на спектр педагогических задач осуществляется во временной перспективе на семестр, учебный год, и весь период профессиональной подготовки студентов целом. Проводимая в начале каждого учебного диагностика физического состояния и медосмотр студентов также позволяют в случае необходимости скорректировать данные задачи в случае их расхождения с запланированными. Так для той иной учебной группы студентов ключевой задачей на семестр может явиться развитие мотивации к физической культуре и спорту, овладение навыком того или иного тренировочного упражнения, а также усиление отдельных наиболее слабо развитых физических качеств: силы, быстроты, выносливости и т.д.

Таким образом, целевой компонент системы физической подготовки студентов нашего вуза не является статичным и неизменным, а выступает в виде динамичной саморегулируемой подсистемы, чье усовершенствование продиктовано объективными результатами педагогического и медицинского мониторинга.

Дальнейшая реализация поставленных целей и задач осуществляется посредством задействования содержательно-методического компонента системы физической подготовки студентов, образованного совокупностью применяемых в ходе образовательного процесса педагогами форм, методов и средств, а также образованного дидактическими единицами содержания учебной дисциплины «Физическая культура».

Рассматривая составляющие данного компонента, следует отметить, что основной формой проведения учебных занятий по физической подготовке студентов вуза традиционно являются практические, несмотря на некоторой объем предусмотренных в рамках теоретического раздела лекций, поскольку физическое развитие невозможно без проведения учебно-тренировочного процесса. Тем не менее, в арсенале преподавателей нашего вуза предусмотрено множество вариантов организации практических занятий, основанных на различных педагогических технологиях, прежде всего, игровых, тренировочных, информационно-коммуникативных, соревновательных, рекреационных. Их умелое сочетание в ходе отдельного учебного занятия, либо их цикла, позволяет значительно разнообразить стереотипное построение тренировки, привлечь к ней внимание студентов, а также снизить негативное воздействие физических нагрузок на организм [1].

Наш опыт показывает, что выстраивание таких занятий на системной основе вызывает больший интерес к физической культуре и спорту у студентов в целом, в особенности, когда они сами привлекаются к их организации. Так в нашем вузе уже давно на постоянной основе студенты, являющиеся членами спортивного клуба регулярно самостоятельно организуют и проводят при тьюторской поддержке преподавателей на базе Универсального спортивного комплекса КНИТУ «Мирас» спортивные праздники, аттрактивность которых для студенческой молодёжи традиционно высока.

Не менее разнообразной является и палитра педагогических методов проведения учебно-тренировочного процесса, образованного совокупностью методов круговой тренировки, интервального силового, игрового и других, в том числе и общепедагогических методов, следование принципу систематизации которых позволяет выстраивать их последовательности и комбинации, отвечающие поставленным целям и задачам.

Системный подход реализуется и в ходе выбора и применения педагогических средств физической подготовки студентов вуза используемых всеми преподавателями кафедры на постоянной основе. Наиболее значимыми среди педагогических средств в современных условиях, бесспорно, являются информационно-коммуникативные, позволяющие наладить тесную взаимосвязь между преподавателями и студентами. Использование мессенджеров и социальных сетей в учебно-тренировочном процессе сегодня выступает неотъемлемой частью функционирования педагогической системы физической подготовки студентов нашего вуза, позволяющей решать множество оперативных задач.

Однако наиболее отвечающим принципам системного подхода в содержательно-методическом компоненте данной системы является содержание предусмотренной для изучения учебной дисциплины «Физическая культура» учебной работы. Прежде всего, системность отбора этого содержания прослеживается в соответствии его разделов блоку осваиваемых студентами общекультурных и профессиональных компетенций. В связи с этим структура и последовательность осваиваемых студентами умений и навыков физической тренировки не выглядит их хаотичным набором, а образует четко выверенную систему, элементами которой являются разделы вышеобозначенной учебной программы.

Наряду с этим содержание отвечает другому важному принципу системного подхода - всесторонности, позволяющей развивать большинство физических показателей человека, для чего со студентами проводятся занятия по гимнастике и легкой атлетике, а также игровым видам спорта. Также следует отметить, что, как и все другие элементы системы физической подготовки студентов нашего вуза ее содержание имеет динамические свойства, отражающие необходимость его изменения в силу объективных причин. Например, одной из таких причин в нашем случае выступила популяризация в молодежной среде таких сравнительно новых видов спорта как кроссфит и воркаут, что нашло свое отражение в содержательном разделе рабочей программы учебной дисциплины «Физическая культура, выступив в качестве одного из ее элементов [9].

Наконец, говоря о контрольно-результативном компоненте системы физической подготовки важно подчеркнуть, что педагогическая диагностика физического развития студентов нашего вуза также осуществляется на системной основе, выражаясь в регулярном мониторинге физических показателей. В специальных медицинских группах эта работа выражена более ярко в связи с необходимостью постоянного учета еще и медицинских показателей. Затем, выстраивая на основе полученных диагностических данных визуально более удобные дашборды, удается наглядно не только проследить результативность учебно-тренировочного процесса, но и в режиме реального времени соотносить его результаты с другими компонентами системы физической подготовки, выявляя положительные, либо негативные взаимосвязи между ее элементами.

Тем самым выводы, сделанные на основе функционирования контрольно-результативного компонента системы физической подготовки, оказывают влияние и на ее другие компоненты, позволяя их корректировать, либо полностью изменять.

Выводы. Таким образом, изучение проблемы реализации системного подхода в процессе физической подготовки студентов вуза позволило построить целостную систему физического воспитания, организованную в соответствии с одним из ключевых педагогических принципов. Систематизация и учет внутренних взаимосвязей учебно-тренировочного процесса в современных условиях выступает одним из востребованных и проверенных практикой способов организации образовательной деятельности в высшей школе, при котором осуществляется постоянная обратная связь между его целями и результатами и происходит ориентация на актуальные запросы основных субъектов образования. При этом особое внимание уделяется соответствию и взаимосочетанию структурных элементов педагогической и учебно-воспитательной деятельности, что обеспечивает единство, целостность и динамичность функционирования системы физической подготовки студентов вуза.

В тоже время, являясь достаточно разработанным в рамках общей педагогики, системный подход в ходе учебных занятий по физической культуре не всегда применяется достаточно полно. Актуальное применение предложенных способов реализация системного подхода в процессе физической подготовки студентов вуза будет способствовать преодолению данной проблемы, в особенности, будучи закрепленными в программно-методической документации образовательного процесса вуза. В качестве перспективных направлений дальнейшего изучения данной проблемы может выступать разработка интерактивных моделей систем физической подготовки студентов вуза, позволяющих более оперативно реагировать на актуальные запросы и изменения учебно-тренировочного процесса в вузе.

Литература:

1. Александров, С.Г. О способах повышения интереса студентов вузов к занятиям физкультурой и спортом / С.Г. Александров, В.Д. Ревтова // Сфера услуг: инновации и качество. – 2022. – № 61. – С. 12-20
2. Баишев, И.И. Основы физкультурно-оздоровительной деятельности преподавателя физкультуры в условиях современного вуза / И.И. Баишев // Казачество. – 2024. – № 74 (1). – С. 74-82
3. Веденская, Т.Е. Понятие «система» и системный подход в педагогике / Т.Е. Веденская // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 7. – С. 197-199
4. Вольский, В.В. Разработка современных систем проверки физической подготовки студентов вузов / В.В. Вольский, М.Д. Гусарова, А.А. Ермолова // Молодой ученый. – 2023. – № 49 (496). – С. 505-507
5. Головлева, С.М. Развитие представлений о педагогических системах / С.М. Головлева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – № 2 (66). – С. 62-77
6. Демакова, И.Д. Системный подход как условие эффективного применения исследовательских методов в теории воспитания / И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова // Образование и саморазвитие. – 2021. – № 3. – С. 249-260
7. Камалеева, А.Р. Системный подход в педагогике / А.Р. Камалеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – № 3 (9). – С. 13-23
8. Кузнецова, А.Г. Генезис системного подхода в советской педагогике: монография / А.Г. Кузнецова. – Хабаровск: ОЭПИ РИОЦ ТОГУ. – 2023. – 180 с.
9. Новикова, И.В. Кроссфит – система общей физической подготовки студентов / И.В. Новикова // News of Science and Education. – 2017. – № 6. – С. 089-092
10. Тухтаева, З.Ш. Роль и сущность системного подхода в профессиональном образовании / З.Ш. Тухтаева, И.З. Ибрагимова // Молодой ученый. – 2016. – № 4 (108). – С. 840-843
11. Човгун, М.В. Системный подход в реализации концепции духовно-нравственного воспитания / М.В. Човгун, И.Е. Землянская // Профессиональное образование и общество. – 2018. – № 2. – С. 125-131

УДК 37.013.75
кандидат педагогических наук Кузьмин Роберт Алексеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Пронина Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Клюева Марина Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

КОЛЛАЖ КАК ВИД АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация. Целью данной работы является анализ роли коллажа как вида арт-технологий на уроках английского языка в вузе. Арт-технологии – это способы организации учебного процесса, имеющие в своей основе средства иллюстративной наглядности, такие как просмотр видео материала, прослушивание музыкальных произведений, изобразительно-художественного подкрепления, а также различных видов игровых технологий. С помощью данной техники ученикам предлагается выполнение заданий творческой направленности с применением различных художественных материалов на листе бумаги или в интерактивном формате. Как правило, в своей структуре коллаж имеет доминантный элемент, в котором заключается главная идея или понятие. Авторами были изучены классификации видов коллажей, применяемых на уроке иностранного языка и дана их характеристика. Авторы приходят к выводу, что коллаж способствует продуктивности и активности, обучающихся на занятиях по иностранному языку. Кроме того, коллаж может содержать не только предметный, но и межпредметный материал, необходимый для расширения кругозора. Коллажные техники помогают студентам активно задействовать долгосрочную память, так что процесс обучения языку становится более быстрым и качественным. Создание коллажей побуждает обучающихся не только к развитию речевых умений, качественному и аргументированному высказыванию по теме, развитию кругозора, но и позволяет улучшить навыки коммуникации, обосновывать и презентовать свои творческие идеи и повысить уровень автономии в обучении.
Ключевые слова: педагогическая технология, арт-технология, коллаж, мотивация, типы коллажа.
Annotation. The purpose of this work is to analyze the role of collage as a type of art technology in English lessons at a university. Art technologies are ways of organizing the educational process based on means of illustrative visualization, such as watching video material, listening to musical compositions, visual and artistic reinforcement, as well as various types of gaming technologies. With the help of this technique, students are offered to complete creative tasks using various artistic materials on a piece of paper or in an interactive format. As a rule, a collage has a dominant element in its structure, which contains the main idea or concept. The authors studied the classifications of types of collages used in a foreign language lesson and gave their characteristics. The authors conclude that the collage contributes to the productivity and activity of students in foreign language classes. In addition, a collage can contain not only subject matter, but also interdisciplinary material necessary to broaden one's horizons. Collage techniques help students to actively use long-term memory, so that the language learning process becomes faster and better. Creating collages encourages students not only to develop speech skills, high-quality and reasoned statements on the topic, and broaden their horizons, but also allows them to improve communication skills, substantiate and present their creative ideas, and increase the level of learning autonomy.
Key words: educational technology, art technology, collage, motivation, types of collage.

Введение. Термин «педагогическая технология» – это определённый комплекс последовательных действий, реализующих достижение результата в непрерывно меняющихся условиях процесса образования. Педагогические технологии участвуют в формировании наибольшей мотивации учащихся к изучению языка, за максимально небольшой промежуток времени помогают добиться продуктивного взаимодействия между учениками и учителем, между учеником и учеником для реализации коммуникативной цели. Такие технологии направлены на осуществление личностно-ориентированного подхода, так как при применении технологий учитываются возрастные и психологические особенности учеников, их интересы и склонности. Именно педагогические технологии лежат в основе успешной реализации различных форм учебной деятельности учащихся.

Особое место в современном учебном процессе занимает творческая деятельность. Педагог сам может стимулировать творческую активность на уроке иностранного языка. Этого можно добиться путем создания соответствующей атмосферы в классе; сохранения доброжелательного настроя учителя на протяжении всего урока; демонстрирования собственного примера применения современных технологий, которые помогут сделать занятие более интерактивным, нестандартным; выделение необычных решений и поощрение креативных идей учащихся.

Изложение основного материала статьи. Одними из актуальных педагогических технологий являются арт-технологии. Арт-технологии – это методы по организации учебного процесса, имеющие в своей основе средства иллюстративной наглядности, просмотр видео материала, прослушивание музыкальных произведений, изобразительно-художественного подкрепления, а также различных видов игровых технологий. Внедрение арт-технологий в учебный процесс получило свое распространение на территории Российской Федерации позже, чем применение других видов, однако, сейчас такие технологии становятся все более значимыми в современных условиях. Именно арт-технологии в образовании особенно уникальны. Основной целью арт-технологий является планирование и воссоздание условий для решения учебно-воспитательных задач учебного процесса путем применения творческих видов деятельности. М.В. Киселева выделяет наиболее значимые задачи арт-технологий [1]. Таковыми служат максимальное раскрытие творческих возможностей учеников, формирование умения идентифицировать и выражать различные эмоции, формирование нравственных качеств, улучшение коммуникативных навыков, снятие барьеров, повышение самооценки, формирование умения решать внутренние и групповые проблемы, развитие навыков доверия, взаимовыручки.

К таким технологиям относятся аудиовизуальные технологии (кинокритика, видео коллаж, создание видеообраза), изобразительные технологии (коллаж и спонтанное рисование), театрализовано-игровые технологии (импровизация, имитация, инсценировка, игры-драматизации, ролевые игры).

В рамках изобразительных технологий на уроках иностранного языка широко применяется составление коллажей и спонтанное рисование. Спонтанное рисование – вид изобразительной технологии, который служит эффективным дополнением к традиционному объяснению материала. Ученик может через рисование быстрее закреплять в памяти

необходимую информацию, активно работает мелкая моторика, что помогает мозгу лучше производить мыслительную деятельность.

Использование коллажных техник позволяет избавиться от однотипности заданий на занятии и структурировать информацию листе бумаги с помощью иллюстративных подсказок, цвета, формы. В широком плане коллаж – способ выполнения заданий изобразительного характера, при помощи которого создаются художественные произведения с помощью наложения различных объектов и материалов, отличающихся по своим свойствам, фактуре или цветовому решению (картон, кожа, природные материалы, текстовые вырезки из журналов и тд.) на базовый формат (лист тетради, ватман). Термин «коллаж» понимается как процесс создания определенной мозаичной работы, когда производится поиск построения, моделирование и декорирование работ. Для создания более сложных детализированных коллажей допускается применение объектов, имеющих некоторый объем или рельефность. Это могут быть целые элементы или части предметов быта, одежды, украшений и любых других фрагментов. Как правило, коллажи выполняются аппликативно, то есть с наложением выбранных элементов для создания наиболее полного и выразительного образа работы. Самый удачный и продуманный коллаж – это чаще всего произведение с применением комбинаций своеобразных художественных техник. Коллажная техника включает в себя и прием, и само воплощение замысла художника. В методике преподавания иностранного языка присутствует термин «учебный коллаж». Суть воспроизведения такого коллажа заключается не только в создании художественного образа, но и емкой подачи учебного материала, изучения и запоминания наиболее легким и понятным путем.

Как правило, структура коллажа представляет собой центральный элемент, который несет главную идею, задумку и имеет ключевое понятие (ядро) темы. Второстепенные элементы располагаются вокруг центрального, выступая пояснительными фрагментами, словами, предложениями, текстами (сателлитами).

Коллаж на уроке иностранного языка подразумевает художественную многоуровневость, в частности уровни выражения и содержания. Первый уровень содержит первичные компоненты, среди которых линии, контуры, геометрические фигуры и другие базовые элементы коллажа; силуэты отдельных изображений, основанные на более целостных эталонах; композиция как результат с получившимся сюжетом, ритмом, пропорциями и контрастом. Второй уровень позволяет сохранить основу первого, а также включить явления и факты иноязычной культуры.

В современной методике преподавания иностранных языков существуют несколько вариантов классификации коллажей. Одна из таких классификаций была предложена Б.-М. Мюллером, который выдел следующие типы коллажа [2].

Первый тип «А» – это классическая система с ключевым центром, от которого отходят «лучи» различных понятий и определений. Данный вид коллажа является одним из самых распространённых в отечественной методике преподавания по причине фокусирования на лексической стороне речи, для обучения которой данный тип подходит в большей степени.

В рамках рассмотрения типа «А» выделяют следующие подтипы. Первым из них служит схема-коллаж или газета-коллаж. Такая система имеет основное понятие, постепенно накапливая все больше слов и выражений-спутников для эффективного и глубокого понимания содержания выбранной темы, и поддержания страноведческого фона. Суть такого подвида как блок-коллаж заключается в составлении ассоциативного ряда, необходимого для раскрытия культурно-страноведческого комплексного понятия, которое производится в конце темы. Такой вариант А-коллажа, как плакат-таблица может сочетать в себе комбинацию несколько видов представления информации, таких как изобразительное, схематическое, текстовое. Плакат-таблица оформляется в следующем виде. Центральным элементом выступает ключевое определительное слово в виде формального схематичного объекта, соотносящегося с темой изучения на уроке. Такой коллаж может связывать разные аспекты языка. Например, в плакате-таблице, выполненном в виде дерева, на месте «корней» будут располагаться глаголы, лексическое значение которых варьируется от подбора фраз. Модели различных словосочетаний могут быть расположены в схематично изображенной листве дерева.

В коллаж-схеме типа А слова-спутники опоясывают понятийное слово. Особенностью данного подвида служит то, что окружающие слово-ядро сопутствующие слова одновременно являются понятийными по отношению к остальным. Материал, как правило, прикрепляется последовательно, как слайд-шоу, а далее добавляются все новые и новые понятия. Такой коллаж хорошо часто употребляется для введения страноведческой информации на уроке.

Следующий подтип – опорный коллаж, в элементы которого включены вербальные и изобразительные опоры. Он позволяет учащимся четко формулировать емкие высказывания в рамках небольшой темы.

Рассмотрим коллаж типа В, основой для которого выступают одно или несколько незаполненных мест, или «слепых пятен». Перед учащимися ставиться задача – выяснить, какая информация опущена в этих пробелах.

В коллаже типа С имеется сходство с подтипом А, однако в нем на месте понятийного слова отсутствуют сведения. Школьники могут определить такое «слепое ядро» только после ознакомления с остальными наводящими элементами.

Тип D представляет собой вид, в котором учащиеся выбирают из предложенного необходимую информацию страноведческого характера.

Эффективность применения коллажной техники на уроке иностранного языка в обучении говорению заключается в следующих ключевых аспектах.

При обучении говорению коллаж может выступать как некий «толчок» к продуктивности в речи. Используя коллаж, можно превратить школьника неактивного слушателя и спикера на уроке в исследователя, творчески проявленного ребенка, желающего активно выражать свои мысли на основе сложного мотивирующего зрительного образа.

В современной системе образования коллажи выступают не как дополнение к упражнению, а могут стать основой, с помощью которой происходит развитие навыка или умения при обучении говорению. Эстетический визуальный ряд, наполненный элементами учебного материала, становится необходимой базой для зрительной опоры говорящего на уроке. Он может быть представлен как виртуальный вариант или в виде раздаточного материала. Более того, коллаж сегодня становится универсальным способом построения образов, которые в одном формате, например, на листе вмещает в себя весь текст, полное повествование.

Использование данного изобразительного средства помогает объединить схожую гипертекстуальную информацию из разных источников, что способствует успешному формулированию школьником мыслей на уроке.

Стоит отметить, что коллажные техники отражают межпредметность иностранного языка, то есть являются феноменом, который взаимодействует с разными учебными предметами. Коллаж буквально берет на себя особые функции, характерные для других наук. Из области искусствоведения, данное изобразительное средство предполагает конструирование и воссоздание образов связанных с топиками на английском языке, в результате чего ученики получают множество вариаций коллажного продукта. Затрагивая семиотику, коллажный образ позволяет организовать знаковую систему наиболее удобным для каждого ученика способом, так как каждый ребенок по-разному строит цепочку высказываний. Следовательно, такой зрительный образ, несущий в себе уникальную систему знаков, будет являться мобильным [3].

Говоря о сферах музыки, кино, театра, коллаж выполняет функцию гармоничного соединения воспроизведения речи и опорного ассоциативного ряда. Коллаж помогает создать смысловое образно-смысловое пространство в рамках развития навыков диалогической или монологической речи при выступлениях младших школьников на уроке иностранного языка. В добавление к этому, коллаж может стать прекрасным «фундаментом» к развитию умений презентовать получившийся продукт, что в современном мире служит одним из самых важных в компетенции профессионала вне зависимости от рода деятельности. Удачное представление своей речи вместе с грамотно составленным зрительным образом позволяет ученику вести успешную учебную деятельность, продвигать креативные идеи, найти свое место в коллективе сверстников.

Учитель может применять данный тип изобразительной технологии как особый вид арт-терапии. Для применения коллажных техник на занятии учителю следует уметь заставить учеников сосредоточить свое внимание на цветах, давать отзывы об определенном виде рисунка, помогать учащимся в описании частей коллажа, в том числе невербально, направлять в поиске взаимосвязи между описанием визуальной работы и реальной жизненной ситуацией.

Более того, коллаж воплощает в себе художественное творчество. Дети могут представлять такую опору при обучении диалогической или монологической речи не только как готовый материал из пособий, но и как самостоятельно выполненную виртуальную работу и изобразительный коллаж на листе бумаги. Художественное творчество может оказать положительный успокаивающий эффект на неустойчивую, изменяющуюся психику младшего подростка и развивает креативность в области коллажного моделирования, которая будет полезна в рамках современных критериев для будущей профессиональной деятельности.

Занимаясь художественным творчеством на уроке английского языка, ученик оптимистично реагирует на изучение новых тем, а также тренирует навыки формальной композиции, воплощающейся в коллажах и абстрактности применяемых форм. Вследствие чего, развивают коллажное мышление, которое в современных реалиях прочно утвердилось в широком спектре сферы культуры.

Для развития умения сравнения, классификации или систематизации информации также могут пригодиться изобразительные техники, которые послужат опорой для донесения смысла комментариев и утверждений учащихся.

Коллажные техники могут стать важным обрамлением к презентации учебного продукта [4].

Нами был разработан комплекс упражнений по теме “Attractions”. Приведем примеры этих упражнений.

Упражнение 1. Обучающимся раздаются карточки с коллажем «Белые пятна». Он состоит ключевого понятия “Sydney” (для второго ряда “Moscow”) и несколько понятий-категорий, описывающих данный город. Под сателлитами расположены дефиниции, а сами дополняющие ядро слова пропущены. Названия категорий можно выбрать из «банка» под коллажем (restaurants, zoos, shops, gardens, national parks, historical sights). Коллажи на двух рядах в данном задании отличаются только центральным понятийным словом. Студенты работают в парах. Когда все пустые поля заполнены, для выполнения речевой задачи учителем в качестве проверки предлагается использовать формы, не изменяя их. Например: «Подтвердите, что это так».

– Рестораны – это места, где люди могут заказать и попробовать вкусную еду в компании друзей?

– Да, рестораны – это места, где люди могут заказать и попробовать вкусную еду в компании друзей.

Упражнение 2. Мы использовали постановочный вид, который предполагает, что ученики будут менять наполнение предложенной грамматической конструкции.

Упражнение реализуется в парной работе. Студенты получают похожий коллаж с центром “Sydney” (‘Moscow”) и теми же понятиями-категориями из предыдущего задания. На этом сателлиты заполнены, но перепутаны с их определениями. Коммуникативная задача одного говорящего в паре сказать неверное предположение по данному коллажу, а собеседника – не согласиться с ним и выдвинуть правильный ответ. Обучающиеся поочередно меняются в ролях от одной категории с дефиницией к другой.

Упражнение 3. Пересказ-сообщение партеру небольшого отрывка текста страноведческого характера не своими словами, с использованием коллажа с картинками и фразами-клише в определенной последовательности как опора для говорения. Данное упражнение тренирует навыки в логике построения высказываний, что в последствии будет являться «фундаментом» для перехода к собственной аргументации в диалогической речи. В основе лежит трансформация и перефразирование прочитанного текста. К тексту приложены вопросы такие как “Why is Sydney Harbor national park important for Sydneysiders?” (для одного студента в паре), “Why should we go to Sydney’s Green trail?”.

Выводы. Суть эффективности применения коллажей при обучении иностранному языку справедливо подчеркнуть следующими пунктами.

1. Использование визуальных образов необходимо для культурного и эстетического развития обучающихся.
2. Компьютеризация и огромное количество информации требуют визуальной «поддержки» в виде сложных коллажей для расшифровки трудных информативных знаков.
3. Коллаж способствует продуктивности и активности студентов при обучении говорению на иностранном языке.
4. Коллаж может содержать не только предметный, но и межпредметный материал, необходимый для расширения кругозора.
5. Коллажные техники помогают ученикам активно задействовать долгосрочную память, так что процесс обучения языку становится более быстрым и качественным.

Литература:

1. Баженова, Н.Г. Роль изобразительного искусства в формировании духовно-нравственной культуры учащихся / Н.Г. Баженова, О.В. Каяткина // Иностранные языки в школе. – 2013. – №2. – С. 24-29
2. Головань, И.В. Создание креативной образовательной среды на уроках иностранного языка / И.В. Головань // Иностранные языки в школе. – 2012. – №2. – С. 86-89
3. Рыжкина, И.Б. Коллаж как средство формирования субъекта диалога культур / И.Б. Рыжкина // Перспективы науки и образования. – №6 (14). – 2014. – С. 91-98
4. Нефедова, М.А. Прием компаративного коллажирования значений лингвострановедческих реалий / М.А. Нефедова // Иностранные языки в школе. – 2017. – №5. – С. 20-25

УДК 378.005
аспирант Куликов Андрей Сегеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается педагогическое сопровождение как ключевой элемент формирования имиджа будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки. В условиях современного образования, где требования к педагогам постоянно возрастают, эффективное сопровождение становится необходимым для успешной адаптации будущих специалистов к профессиональной деятельности. Автор анализирует основные аспекты педагогического сопровождения, включая его цели, методы и формы реализации. Особое внимание уделяется тому, как педагогическое сопровождение способствует развитию базовых компонентов профессионального имиджа, таких как личностные и профессиональные качества, коммуникативные навыки, критическое мышление и способность к саморазвитию. Эти компоненты не только повышают уровень профессиональной подготовки студентов, но и формируют их имидж как компетентных и надежных педагогов. В статье также рассматриваются примеры успешного применения различных форм педагогического сопровождения в образовательной практике. Подчеркивается важность создания поддерживающей среды для будущих учителей, что способствует их уверенности в себе и готовности к вызовам профессии. Автор делает вывод о том, что интеграция различных форм поддержки в образовательный процесс является необходимым условием для достижения максимального эффекта в подготовке будущих учителей. Таким образом, статья акцентирует внимание на значимости педагогического сопровождения как фактора, способствующего не только профессиональному росту, но и формированию положительного имиджа учителя. В заключение подчеркивается необходимость дальнейших исследований в этой области для оптимизации процессов подготовки будущих педагогов.
Ключевые слова: педагогическое сопровождение, имидж учителя, профессиональная подготовка, личностные качества, коммуникативные навыки, критическое мышление, саморазвитие, адаптация, образовательный процесс, профессиональные качества.

Annotation. The article considers pedagogical support as a key element of future teachers' image formation in the process of their professional training. In the conditions of modern education, where the requirements to teachers are constantly increasing, effective support becomes necessary for the successful adaptation of future specialists to professional activity. The author analyzes the main aspects of pedagogical support, including its goals, methods and forms of implementation. Special attention is paid to how pedagogical support contributes to the development of basic components of professional image, such as personal and professional qualities, communication skills, critical thinking and the ability to self-development. These components not only enhance students' professional development, but also shape their image as competent and reliable educators. The article also discusses examples of successful application of various forms of pedagogical support in educational practice. The importance of creating a supportive environment for future teachers is emphasized, which contributes to their self-confidence and readiness for the challenges of the profession. The author concludes that the integration of various forms of support into the educational process is a necessary condition for maximizing the effect in the training of future teachers. Thus, the article emphasizes the significance of pedagogical support as a factor contributing not only to professional growth, but also to the formation of a positive image of the teacher. In conclusion, it emphasizes the need for further research in this area to optimize the processes of training future teachers.
Key words: pedagogical support, teacher's image, professional training, personal qualities, communication skills, critical thinking, self-development, adaptation, educational process, professional qualities.

Введение. Современное образование предъявляет высокие требования к педагогам, что делает процесс подготовки будущих учителей особенно актуальным и многогранным. В условиях динамично меняющегося образовательного пространства, где инновации и новые подходы становятся нормой, важность педагогического сопровождения не может быть переоценена. Педагогическое сопровождение представляет собой комплекс мероприятий, направленных на поддержку студентов в их профессиональном становлении, что в свою очередь влияет на формирование их имиджа как будущих специалистов.

Важность имиджа учителя в этом контексте становится очевидной, поскольку он играет ключевую роль в восприятии профессии как таковой. Педагог, обладающий высоким уровнем профессиональных и личностных качеств, воспринимается как надежный и компетентный специалист, способный вдохновлять учеников и оказывать положительное влияние на образовательный процесс. Таким образом, педагогическое сопровождение не только способствует передаче знаний, но и формирует у студентов уверенность в своих силах [9]. Кроме того, развитие критического мышления и коммуникативных навыков также является важной частью этого процесса. Педагогическое сопровождение создает условия для активного взаимодействия студентов с наставниками и коллегами, что позволяет им не только усваивать теоретические знания, но и применять их на практике. Это взаимодействие помогает будущим учителям осознать свою роль в образовательном процессе и развить необходимые компетенции для успешной профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Современное образование предъявляет высокие требования к педагогам, что делает процесс подготовки будущих учителей особенно актуальным и многогранным. В условиях динамично меняющегося образовательного пространства, где инновации и новые подходы становятся нормой, важность педагогического сопровождения не может быть переоценена. Педагогическое сопровождение представляет собой комплекс мероприятий, направленных на поддержку будущих учителей в их профессиональном становлении, что в свою очередь влияет на формирование их имиджа как будущих специалистов.

Важность имиджа учителя в этом контексте становится очевидной, поскольку он играет ключевую роль в восприятии профессии как таковой. Педагог, обладающий высоким уровнем профессиональных и личностных качеств, воспринимается как надежный и компетентный специалист, способный вдохновлять учеников и оказывать положительное влияние на образовательный процесс. Таким образом, педагогическое сопровождение не только способствует передаче знаний, но и формирует у будущих учителей уверенность в своих силах [4].

Кроме того, развитие критического мышления и коммуникативных навыков также является важной частью этого процесса. Педагогическое сопровождение создает условия для активного взаимодействия будущих учителей с наставниками и коллегами, что позволяет им не только усваивать теоретические знания, но и применять их на практике. Это взаимодействие помогает будущим учителям осознать свою роль в образовательном процессе и развить необходимые компетенции для успешной профессиональной деятельности.

Исследование педагогического сопровождения в контексте формирования имиджа будущих учителей является важным шагом к повышению качества подготовки педагогических кадров и их готовности к вызовам современной образовательной практики. Педагогическое сопровождение представляет собой комплекс мероприятий, направленных на поддержку будущих учителей в их образовательной деятельности, развитие их личностного потенциала и профессиональных компетенций. Это не просто вспомогательный элемент учебного процесса, а важный фактор, способствующий формированию качественного образовательного опыта. Осуществление педагогического сопровождения, необходимо рассмотреть через его ключевые компоненты [7].

Информационная поддержка: включает в себя предоставление будущими учителями актуальной информации о методах обучения, образовательных ресурсах и возможностях для профессионального роста. Это может быть как доступ к учебным материалам, так и консультации по вопросам выбора специализации или дальнейшего обучения.

Методическая поддержка: оказывает помощь в разработке учебных планов, создании учебных материалов и применении различных методов обучения. Наставники могут делиться своими методическими находками и опытом, что способствует более глубокому пониманию предмета.

Психологическая поддержка: важный аспект, который включает в себя создание комфортной атмосферы для обучения, помощь в преодолении стресса и развитие уверенности в себе. Психологическая поддержка помогает будущим учителям справляться с трудностями и адаптироваться к новым условиям.

Социальная поддержка: включает в себя создание условий для взаимодействия будущих учителей друг с другом и с преподавателями. Это может быть организовано через групповые проекты, семинары или другие формы совместной деятельности, что способствует формированию профессионального сообщества [3].

Оценочная поддержка: предоставление обратной связи о результатах учебной деятельности будущих учителей, что позволяет им осознать свои сильные и слабые стороны. Оценочная поддержка помогает корректировать учебный процесс и устанавливать реалистичные цели для дальнейшего развития. Каждый из этих компонентов играет свою уникальную роль в процессе педагогического сопровождения, создавая целостную систему поддержки для будущих учителей на их пути к профессиональному становлению. Одной из главных задач этого сопровождения является создание условий для успешной адаптации будущих учителей к новым требованиям и стандартам высшего образования [10].

Переход от школьного обучения к университетскому часто становится серьезным испытанием для молодежи. Будущие учителя сталкиваются с новыми формами организации учебного процесса, увеличением объема самостоятельной работы и необходимостью развивать навыки самоорганизации. В этом контексте педагогическое сопровождение выступает в роли навигатора, который помогает будущим учителям ориентироваться в сложной системе знаний и умений [2]. Эффективное педагогическое сопровождение не только поддерживает будущих учителей в их образовательной деятельности, но и способствует их успешной адаптации к новым условиям, что является важным шагом на пути к профессиональному росту и самореализации.

Каждый из этих компонентов играет свою уникальную роль в процессе педагогического сопровождения, создавая целостную систему поддержки для будущих учителей на их пути к профессиональному становлению. Одной из главных задач этого сопровождения является создание условий для успешной адаптации будущих учителей к новым требованиям и стандартам высшего образования [8].

Функции педагогического сопровождения выполняются в контексте формирования профессионального имиджа будущего учителя, что позволяет не только поддерживать будущих учителей в их образовательной деятельности, но и активно развивать их профессиональные качества. В этом процессе выделяются несколько ключевых функций, которые способствуют подготовке будущих учителей.

Моделирование профессионального поведения: Педагогическое сопровождение служит примером для будущих учителей, демонстрируя профессиональные стандарты и этические нормы, которые должны быть присущи будущему учителю. Преподаватели и наставники показывают, как вести себя в различных ситуациях, как взаимодействовать с учениками и коллегами, а также как решать конфликты. Это помогает будущим учителям осознать важность личного примера в педагогической деятельности и формирует у них представление о том, каким должен быть настоящий педагог [6].

Развитие профессиональных компетенций: Педагогическое сопровождение включает в себя обучение будущих учителей необходимым навыкам и знаниям, которые будут востребованы в их будущей профессии. Это может быть как методическая подготовка (например, разработка учебных планов и программ), так и развитие навыков работы с различными образовательными технологиями (интерактивные доски, онлайн-ресурсы). Кроме того, акцент делается на формирование критического мышления и способности к анализу информации, что является важным для современного учителя.

Формирование уверенности в себе: Педагогическое сопровождение помогает будущим учителям развивать уверенность в своих силах и способностях. Положительная обратная связь от преподавателей и наставников способствует укреплению самооценки будущих учителей. Регулярные обсуждения успехов и трудностей позволяют будущим учителям осознать свои достижения и выявить области для улучшения. Это создает атмосферу поддержки и доверия, что особенно важно в процессе обучения.

Создание профессиональной сети: Педагогическое сопровождение способствует установлению связей между будущими учителями и профессиональным сообществом. Участие в конференциях, семинарах и других мероприятиях позволяет будущим учителям расширять свои горизонты, обмениваться опытом с коллегами и находить единомышленников. Эти связи могут оказаться полезными не только во время учебы, но и после окончания университета при поиске работы или сотрудничестве с другими специалистами [1].

Поддержка в саморазвитии: Педагогическое сопровождение помогает будущим учителям осознать важность постоянного обучения и саморазвития. Это включает в себя не только академические знания (например, изучение новых методик преподавания), но и личностный рост (развитие эмоционального интеллекта, навыков управления временем). Будущие учителя учатся ставить перед собой цели, планировать свое развитие и искать возможности для повышения квалификации даже после завершения учебы.

Отметим, что функции педагогического сопровождения играют ключевую роль в формировании профессионального имиджа будущего учителя, обеспечивая комплексную поддержку на всех этапах их обучения и подготовки к профессии. Эффективное педагогическое сопровождение создает условия для успешной адаптации будущих учителей к новым требованиям высшего образования и способствует их дальнейшему профессиональному росту.

Выводы. Педагогическое сопровождение является мощным инструментом формирования профессионального имиджа будущего учителя с позиции развития человеческих ресурсов. Этот процесс включает в себя несколько ключевых компонентов, которые способствуют созданию целостного и положительного образа педагога в глазах обучающихся, коллег и общества в целом.

Во-первых, важным компонентом профессионального имиджа является профессиональная компетентность. Под профессиональной компетентностью понимается совокупность знаний, умений, навыков и личных качеств, необходимых

для успешного выполнения профессиональных обязанностей в определенной области. Профессиональная компетентность не является статичной; она требует постоянного обновления знаний и навыков через обучение, саморазвитие и участие в профессиональных сообществах.

Будущий учитель должен обладать глубокими знаниями в своей предметной области, а также навыками методической работы. Педагогическое сопровождение помогает будущим учителям развивать эти компетенции через практические занятия, стажировки и участие в научных проектах. Это не только повышает уровень их знаний, но и формирует уверенность в своих силах.

Во-вторых, личностные качества играют значительную роль в формировании имиджа учителя. Эмпатия, терпимость, умение слушать и поддерживать – все эти качества необходимы для успешного взаимодействия с учениками. Педагогическое сопровождение включает в себя тренинги и семинары по развитию эмоционального интеллекта и навыков межличностного общения, что способствует формированию этих важных личностных характеристик. В-третьих, профессиональная этика является неотъемлемой частью имиджа будущего учителя. Педагог должен быть примером для своих учеников, демонстрируя высокие моральные стандарты и ответственность за свои действия. Педагогическое сопровождение помогает будущим учителям осознать важность этических норм в профессии через обсуждение реальных кейсов и анализ ситуаций из практики [5].

Кроме того, педагогическое сопровождение решает ряд задач, направленных на развитие будущих учителей. Во-первых, оно создает условия для саморазвития будущих учителей как профессионалов. Это включает в себя помощь в определении их карьерных целей и путей их достижения. Во-вторых, оно способствует формированию профессиональной идентичности, что позволяет будущим учителям осознать свою роль в образовательном процессе и обществе. Также педагогическое сопровождение помогает установить профессиональные связи между будущими учителями и действующими специалистами. Участие в конференциях, семинарах и других мероприятиях позволяет будущим учителям обмениваться опытом с коллегами и расширять свои горизонты.

Таким образом, педагогическое сопровождение играет ключевую роль в формировании профессионального имиджа будущего учителя. Оно не только развивает необходимые компетенции и личностные качества, но также решает важные задачи по саморазвитию и установлению профессиональных связей. В результате будущие учителя становятся не только квалифицированными специалистами, но и личностями с высоким уровнем ответственности и моральной зрелости, готовыми к вызовам современной образовательной среды.

Литература:

1. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: МГУ, 1982. – 199 с.
2. Гасаненко, Е.А. Формирование готовности студентов технического вуза к проектированию профессионального имиджа: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гасаненко Елена Александровна. – Магнитогорск, 2019. – 25 с.
3. Гасаненко, Е.А. Профессиональный имидж как фактор успешного профессионального становления студента технического вуза / Е.А. Гасаненко, Л.Д. Пономарева, А.А. Царан // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-1. – С. 114-117
4. Компоненты готовности формирования профессионального имиджа студента технического вуза / Л.И. Савва, Е.А. Гасаненко, Е.И. Рабина, Т.В. Кружилина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-1. – С. 309-313
5. Психолого-педагогические аспекты развития профессиональной направленности студентов в высшей школе / О.А. Лукина, Е.И. Рабина, В.В. Михайлов [и др.]. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2018. – 86 с.
6. Развитие направленности студента технического вуза на осознание личного образа и потенциала как условия формирования профессионального имиджа / О.А. Лукина, Л.И. Савва, Е.А. Гасаненко, А.Л. Солдатченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 60-64
7. Gasanenko, E.A. Professional Image of a Technical University Graduate / E.A. Gasanenko, T.Yu. Zalavina, N.V. Dyorina // Modern Engineering Education: Contemporary International Challenges and Perspectives: Conference Proceedings, Magnitogorsk, 03-04 июня 2019 года / Foreign Languages for Engineering Chair, Nosov Magnitogorsk State Technical University. – Magnitogorsk: Издательство "Перо", 2019. – P. 113-116
8. Kisel, O.V. Development of foreign-language communication competence of non-linguistic specialties students / O.V. Kisel, E.A. Gasanenko // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – No. 69-3. – P. 97-100
9. Kulikov, A.S. Self-management as a condition for professional and personal development of university students / A.S. Kulikov, E.A. Gasanenko // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – No. 81-4. – P. 292-294
10. Historical background of origin and formation of an image concept in social and humanitarian sciences / L.I. Savva, N.Ya. Saigushev, O.A. Vedeneeva, E.A. Gasanenko // Criar Educação. – 2016. – Vol. 6, No. 1.

УДК 378.147
кандидат педагогических наук, доцент Кураева Джульетта Анатольевна
Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Чавыкина Ульяна Григорьевна
Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар);
преподаватель Принцева Ирина Дмитриевна
Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В исследовании рассматривается актуальность, проблемность и особенность процесса формирования базовых национальных ценностей в молодёжной среде. Базовые национальные ценности рассматриваются автором как фундаментальные единицы духовно-нравственного развития и воспитания. Процесс формирования базовых национальных ценностей реализуются в условиях образовательных организаций по различным воспитательным направлениям, описанным в исследовании. Результатом исследования служит аргументированная педагогическая модель формирования базовых национальных ценностей в молодёжной среде. Педагогическая модель включает несколько концептуальных блоков: цель, педагогические условия, методы, результат, критерии оценки результата. Каждый блок педагогической модели реализуется в рамках определённого этапа схемы опытно-экспериментальной работы. В результате исследования автор приходит к выводу о том, что российская молодёжь продолжает сохранять свою идентичность, благодаря тому, что система образования модернизирует воспитательный процесс. В этой модернизации одной из центральных фигур и является ценность, которая в контексте образовательной политики воспринимается как базовая. Именно благодаря этому, формирование базовых национальных ценностей у подрастающего поколения контролируется со стороны государства. Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности специалистов социально-культурной сферы и образования при работе с молодёжью.
Ключевые слова: базовые национальные ценности, ценности, духовно-нравственное воспитание, педагогическая модель, национальная идентичность.
Annotation. The study examines the relevance, problematicity and peculiarity of the process of forming basic national values among young people. The basic national values are considered by the author as fundamental units of spiritual and moral development and upbringing. The process of forming basic national values is implemented in educational institutions in various educational areas described in the study. The result of the research is a reasoned pedagogical model of the formation of basic national values among young people. The pedagogical model includes several conceptual blocks: purpose, pedagogical conditions, methods, result, criteria for evaluating the result. Each block of the pedagogical model is implemented within a certain stage of the experimental work scheme. As a result of the research, the author comes to the conclusion that Russian youth continues to preserve their identity due to the fact that the education system is modernizing the educational process. In this modernization, one of the central figures is the value, which is perceived as basic in the context of educational policy. Due to this, the formation of basic national values among the younger generation is controlled by the state. The results of the research can be used in the practical activities of specialists in the socio-cultural sphere and education when working with young people.
Key words: basic national values, values, spiritual and moral education, pedagogical model, national identity.

Введение. Динамичные изменения социально-культурной, социально-экономической и политической направленности, происходящие в обществе, вызывают особую потребность в сохранении национальной российской идентичности. Данный процесс может быть реализован только посредством сохранения базовых национальных ценностей и передачи их сущности будущим поколениям во времени и пространстве. Центральной фигурой в рассмотрение проблемы формирования базовых национальных ценностей в молодёжной среде является именно базовая ценность как существенная педагогическая единица, являющаяся фундаментальной для сохранения самости русского народа.

Изложение основного материала статьи. В научных изысканиях С.В. Завьяловой говорится о том, что базовые национальные ценности являют собой педагогический фундамент Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [3, С. 578]. Немного иной точки зрения придерживается А.А. Ковалёв, который говорит о том, что "базовые культурные и моральные нормы входят в систему традиционных ценностей. Они рассматриваются как фактор цивилизационной самоидентификации, которая начинает возрождаться в эпоху глубочайшего кризиса постмодернового общества, порождённого глобализацией» [4, С. 34]. Интегрируя оба изречения, мы делаем вывод о том, что базовые национальные ценности – это фундаментальные единицы духовно-нравственного развития и воспитания. Процесс формирования базовых национальных ценностей реализуется в условиях образовательных организаций по различным воспитательным направлениям:

– «человечество» – как опорная и неотъемлемая часть мира, на которой строится процесс развития цивилизации: данная ценность в учебно-воспитательном процессе передаётся через гуманизм, то есть возвышение жизни человека как в высшую ценность;
– «патриотизм» – осознанное чувство гордости за свою большую и малую Родину: патриотизм не являет собой политическую любовь к государству, патриотизм – это родственная близость именно к Родине;
– «социальная солидарность» – проявление терпимости к представителям любых социальных групп: также в данном случае мы можем говорить и о толерантном отношении к малым этническим группам и лицам с ограниченными возможностями здоровья;
– «гражданственность» – осознанная идентификация себя в роли полноправного гражданина страны;
– «семья» – первичный социально-культурный институт;
– «здоровье» – это понимание своего физического, социального и духовного благополучия;
– «творчество» – способности и возможности создавать культурные ценности;
– «труд» – осуществление целенаправленной деятельности, результатом которой является удовлетворение своих и чужих потребностей для обеспечения благополучной жизнедеятельности;
– «наука» – интеллектуальная деятельность человека, направленная на выработку знаний о мире;
– «искусство» – воспроизведение ценностей в художественных образах;

– «природа», – объект изучения естественных наук [2].

На основе проведённого исследования нами сформулирована педагогическая модель формирования базовых национальных ценностей в молодёжной среде. Педагогическая модель включает несколько концептуальных блоков: цель, педагогические условия, методы, результат, критерии оценки результата. Каждый блок педагогической модели реализуется в рамках определённого этапа схемы опытно-экспериментальной работы.

Целью педагогической модели является формирование базовых национальных ценностей в молодёжной среде.

Педагогические условия: реализация учебной и воспитательной работы в образовательном учреждении через призму человечества, патриотизма, социальной солидарности, гражданственности, семьи, здоровья, творчества, труда, науки, искусства, природы.

Методы формирования: интерактивные уроки, экскурсии, классные и кураторские часы, встречи с интересными людьми региона и муниципального образования.

Результат: сформированные представления об указанных понятиях, реализуемых в направлениях.

Критерии оценки результата: повышение уровня ценностной грамотности. Так представленная модель графически может выглядеть следующим образом:



Рисунок. 1. Педагогическая модель формирования базовых национальных ценностей в молодёжной среде

У каждого представителя молодого поколения существует свой вектор формирования ценностей. И в достижения результата все социально-культурные институты должны сплотиться в едином порыве для того, чтобы итог был сформирован и достигнут. Именно базовые национальные ценности у современной молодёжи определяют ценностную структуру личности, которая у каждого представителя молодого поколения является сугубо идентичной, неповторимой и уникальной [2, С. 110].

Все динамические процессы современного общества говорят нам о том, что воспитательные идеалы российского общества не должны меняться. Именно в воспитательном идеале кроется ценность или ценности, заложенные в сущность современного процесса воспитания современной молодёжи.

Все перечисленные базовые национальные ценности должны передаваться из поколения в поколение и выполнять главнейшую функцию социально-культурной деятельности, которая заключается в создании, сохранении и передачи культурных ценностей во времени и пространстве. На наш взгляд, в этом и заключается память народа. В данном случае именно память народа мы воспринимаем сугубо в социально-культурном формате, то есть не только как культурно – исторический феномен, но и как социально-культурную ценность.

Выводы. Таким образом, российская молодёжь продолжает сохранять свою идентичность, благодаря тому, что система образования модернизирует учебно-воспитательный процесс в современных образовательных учреждениях. В этой модернизации одной из центральных фигур и является ценность, которая в контексте образовательной политики воспринимается как базовая. Именно благодаря этому, формирование базовых национальных ценностей у подрастающего поколения контролируется со стороны государства.

Предложенная нами модель может стать фундаментом для организации гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания. Особенности, наполнение и содержание блоков модели может меняться в зависимости от внешних и внутренних условий каждого конкретного образовательного учреждения в отдельности. Педагогическая модель может быть реализована в учебной и воспитательной работе в образовательном учреждении через призму человечества, патриотизма, социальной солидарности, гражданственности, семьи, здоровья, творчества, труда, науки, искусства, природы. То есть конкретно через те базовые единицы, которые являются ценностями для российского общества.

Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности специалистов социально-культурной сферы и образования при работе с молодёжью в гражданско-патриотическом и духовно-нравственном направлении.

Литература:

1. Блинникова, О.Н. Ценностная стратегия и базовые национальные ценности молодёжи / О.Н. Блинникова, А.Р. Пачин, Н.Н. Пачина // Человек. Общество. Наука. – 2022. – Т. 3, № 1. – С. 105-112

2. Веретенникова, С.В. Методические рекомендации по приобщению молодёжи к базовым национальным ценностям: книга для классных руководителей и кураторов студенческих групп / С.В. Веретенникова. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – 284 с. – ISBN 978-5-00044-891-5
3. Завьялова, С.В. Формы работы по формированию базовых национальных ценностей / С.В. Завьялова // Динамика развития системы военного образования: Материалы V Международной научно-практической конференции, Омск, 17 марта 2023 года / Под общей редакцией К.В. Костина. – Омск: Омский государственный технический университет, 2023. – С. 578-580
4. Ковалев, А.А. Разрушение базовых традиционных ценностей как угроза для национального менталитета / А.А. Ковалев // Социально-политические исследования. – 2022. – № 3(16). – С. 33-46
5. Шульгина, Н.П. Формирование базовых национальных ценностей современного российского общества в школе и вузе / Н.П. Шульгина, С.М. Семенова // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве: Сборник научных статей III Международной научно-практической конференции, Курск, 27-28 мая 2021 года. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021. – С. 242-249

УДК 372.881.111.1
доцент Курмаева Ирина Ильдаровна
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

СМАРТ-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В условиях цифровой трансформации образования особую актуальность приобретают инновационные подходы к формированию языковых компетенций. Автор акцентирует внимание на методике, основанной на интеграции умных технологий, которая обеспечивает персонализацию обучения, адаптивность учебных материалов и мгновенную обратную связь. Интеграция умных технологий позволяет оптимизировать процесс усвоения грамматических структур за счет использования цифровых платформ, интерактивных упражнений и алгоритмов искусственного интеллекта, анализирующих индивидуальные ошибки учащихся. Основное содержание работы раскрывает структуру инновационной методики, включающей этапы диагностики уровня владения грамматикой, подбора целевых заданий с учетом индивидуальных потребностей студентов, а также автоматизированного контроля прогресса. Особое внимание уделяется роли адаптивных систем, которые динамически корректируют сложность задач, обеспечивая поэтапное освоение материала. Автор подчеркивает преимущества СМАРТ-технологий: повышение мотивации за счет геймификации, сокращение временных затрат преподавателей на рутинные операции и формирование навыков саморегуляции в обучении. Практическая ценность проявляется в рекомендациях по внедрению цифровых инструментов в образовательный процесс университета. Результаты работы демонстрируют, что применение умных технологий способствует не только автоматизации грамматических навыков, но и развитию критического мышления за счет анализа языковых закономерностей.
Ключевые слова: СМАРТ-технологии, грамматическая компетенция, английский язык, инновационная методика, адаптивное обучение, цифровые платформы, искусственный интеллект, университетское образование.
Annotation. In the context of digital transformation in education, innovative approaches to developing language competencies have become particularly relevant. The author focuses on a methodology based on the integration of smart technologies, which enable personalized learning, adaptive educational materials, and instant feedback. The integration of smart technologies optimizes the acquisition of grammatical structures through digital platforms, interactive exercises, and artificial intelligence algorithms that analyze individual student errors. The core of the work reveals the structure of the innovative methodology, which includes stages such as diagnosing grammar proficiency levels, selecting targeted tasks tailored to individual student needs, and automated progress monitoring. Special attention is paid to adaptive systems that dynamically adjust task complexity, ensuring gradual mastery of the material. The author highlights the advantages of SMART technologies: increased motivation through gamification, reduced time spent by instructors on routine tasks, and the development of students' self-regulation skills in learning. Practical value is reflected in recommendations for integrating digital tools into university education. The results demonstrate that smart technologies not only automate the acquisition of grammatical skills but also foster critical thinking through the analysis of linguistic patterns.
Key words: SMART technologies, grammatical competence, English language, innovative methodology, adaptive learning, digital platforms, artificial intelligence, university education.

Введение. Современное образование переживает этап глубокой цифровой трансформации, что обусловлено стремительным развитием технологий и изменением требований к профессиональным компетенциям выпускников [1]. В контексте преподавания иностранных языков особую значимость приобретает формирование грамматической компетенции, которая служит основой для развития коммуникативных навыков и критического мышления [2]. Однако традиционные методы обучения, ориентированные на механическое заучивание правил, зачастую не отвечают потребностям поколения «цифровых аборигенов», что актуализирует поиск инновационных педагогических подходов [3, 15].

Интеграция СМАРТ-технологий (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound) в образовательный процесс открывает новые возможности для персонализации обучения и повышения его эффективности [4, 18]. Данные инструменты, основанные на алгоритмах искусственного интеллекта и адаптивных платформах, позволяют автоматизировать оценку знаний, корректировать учебные траектории в реальном времени и обеспечивать мгновенную обратную связь [5, 17]. Применительно к грамматике английского языка это создает условия для поэтапного освоения сложных структур через интерактивные задания, симуляции и геймификацию [6].

Анализ научной литературы демонстрирует растущий интерес исследователей к цифровым методам в лингводидактике [13, 14, 16]. Работы [7] посвящены роли адаптивных систем в обучении лексике, тогда как в исследованиях [8, 19, 21, 22] подчеркивается потенциал ИИ для диагностики ошибок. Однако вопросы системного внедрения СМАРТ-технологий именно в формирование грамматической компетенции на университетском уровне остаются недостаточно изученными, что определяет научную новизну данного исследования. Теоретической базой исследования послужили труды в области цифровой педагогики [9], когнитивной лингвистики [10] и методики преподавания иностранных языков [11]. Практическая значимость заключается в разработке рекомендаций для преподавателей по оптимизации грамматических модулей в рамках университетских программ.

Цель статьи – представить авторскую методику обучения английской грамматике на основе СМАРТ-технологий, раскрывающую механизмы интеграции цифровых инструментов в учебный процесс высшей школы.

Изложение основного материала статьи. Формирование грамматической компетенции в рамках университетского курса английского языка требует переосмысления традиционных методов в контексте цифровизации образования. Основу предложенной методики составляет интеграция СМАРТ-технологий, реализуемая через три ключевых компонента: Адаптивные цифровые платформы, генерирующие персонализированные учебные траектории на основе диагностики уровня студентов [1]. Искусственный интеллект (ИИ) для анализа ошибок и прогнозирования «зон ближайшего развития» в грамматике [2]. Геймифицированные сценарии, повышающие вовлеченность через интерактивные упражнения и мгновенную обратную связь [3].

Методология интеграции СМАРТ-технологий.

1. Инструменты и данные. Для реализации алгоритма обработки естественного языка (NLP) использовалась библиотека spaCy (версия 3.5) на Python, выбранная за её эффективность в синтаксическом анализе и наличии предобученных моделей для английского языка. Модель en_core_web_lg была дообучена на корпусе текстов уровня B1-C1 из Cambridge English Corpus, что включает: эссе студентов, диалоги на повседневные и академические темы, тексты с типичными грамматическими ошибками (например, смешение времен, пропуск артиклей).
2. Анализ ошибок. Алгоритм идентифицировал два типа погрешностей:

– *Контекстные ошибки – нарушение правил, зависящих от контекста.* Пример: *Студент: "I have seen him yesterday".* Анализ: обнаруженная ошибка: неправильное использование Present Perfect с маркером времени yesterday. Правило: "Use Past Simple with specific past time markers (yesterday, last week)". Механизм: Алгоритм сопоставляет временные маркеры в предложении с паттернами из базы правил, используя dependency parsing.

– *Систематические погрешности – повторяющиеся ошибки, не зависящие от контекста.* Пример: *Студент: "She goes to school by the bus".* Анализ: обнаруженная ошибка: лишний артикль the перед bus (правильно: "by bus"). Механизм: поиск шаблонов через регулярные выражения и статистику употребления из корпуса.

3. Пример обработки данных. *Входные данные: Student's sentence: "He don't know the answer, but he try to guess it"*

Этапы анализа: Токенизация: разбиение предложения на токены: [He, do, n't, know, the, answer, ..., try, to, guess, it]. Лемматизация: приведение слов к базовой форме (do → do, try → try). Синтаксический анализ: обнаружение нарушения согласования в третьем лице: "he don't" → "he doesn't". Выявление ошибки в форме глагола: "he try" → "he tries". Генерация обратной связи: ошибка 1: "don't" → "doesn't" (правило: "Use 'doesn't' with he/she/it"). Ошибка 2: "try" → "tries" (правило: "Add -s to verbs in 3rd person singular").

Критический анализ эффективности.

1. Технические ограничения ИИ в распознавании контекстных ошибок.

Пример: Алгоритм NLP, используемый в платформе, некорректно классифицировал ошибку в предложении: "She suggested me to read the book" (вместо грамматически правильного "She suggested that I read the book"). Система идентифицировала ошибку как mistake (случайная погрешность), хотя на самом деле это misuse – непонимание конструкции "suggest + that-clause". ИИ не учел контекст, где глагол suggest требует определенного синтаксиса, и предложил общее правило по использованию инфинитива, что ввело студента в заблуждение [11].

Решение: Интеграция контекстно-зависимых правил в алгоритм (например, база исключений для глаголов с фиксированными конструкциями). Ручная проверка 15% заданий преподавателем для коррекции обратной связи.

2. Необходимость дополнительной подготовки преподавателей.

Пример: В ходе эксперимента 40% преподавателей испытывали трудности с интерпретацией данных аналитики платформы GrammarMaster. Например, система генерировала отчет с метриками: "Студент А: 70% accuracy в модуле 'Articles', но 5 повторных ошибок в теме 'Zero Article with Geographical Names'. Педагоги не понимали, как преобразовать эти данные в индивидуальные задания. В результате часть студентов продолжала получать стандартные упражнения, не соответствующие их «зонам роста» [12].

Решение: проведение тренингов по работе с аналитическими инструментами (пример программы): анализ дашбордов платформы (2 часа). Создание персонализированных заданий на основе отчетов (3 часа). Разработка шаблонов уроков с интеграцией ИИ-рекомендаций.

3. Риски «цифрового неравенства».

Пример: В группе из 120 студентов 22 человека (18,3%) из сельских районов Татарстана не могли регулярно использовать платформу GrammarMaster из-за перебоев с интернетом, что привело к: пропуску 30% интерактивных заданий; снижению среднего балла на 15% по сравнению с городскими учащимися. В одном из случаев студентка выполнила тест на смартфоне с лимитированным трафиком, что привело к сбою при отправке ответов и их потере [13].

Решение: Офлайн-версия платформы с синхронизацией данных раз в неделю. Распечатка адаптивных заданий для студентов с ограниченным доступом в интернет.

Практические рекомендации по внедрению СМАРТ-технологий. Рекомендации обеспечивают системный подход к внедрению СМАРТ-технологий, минимизируя риски и максимизируя педагогическую отдачу. Методика апробирована в университетской среде и может быть адаптирована для других языков или дисциплин, требующих формирования алгоритмических навыков [20].

1. Выбор цифровой платформы.

Критерии выбора:

– Поддержка ИИ: Возможность анализа ошибок, генерации персональных рекомендаций и адаптации контента.
– Интеграция с LMS: Совместимость с Moodle, Canvas, Blackboard для синхронизации данных и заданий.
– Стоимость: Бесплатный пробный период, гибкие тарифы для образовательных учреждений.
– Техподдержка: Наличие русскоязычной документации и оперативной помощи.

Примеры платформ: GrammarMaster (бесплатный пробный период, интеграция с Moodle). Duolingo for Schools (геймификация + аналитика успеваемости). Edmodo (гибридные задания + ИИ-рекомендации).

2. Разработка гибридных заданий.

Шаблон модуля (недельный курс): *40% – Интерактивные упражнения*: пример: геймифицированный квест в GrammarMaster. Задание: построить диалог, используя Present Perfect (набрать 80% точности для перехода на следующий уровень). *30% – Групповые дискуссии*: пример: обсуждение статьи на тему «Цифровизация образования» с использованием изученных грамматических структур. Правила: каждый студент должен задать 2 вопроса с использованием Past Simple. *30% – Письменные эссе:* пример: тема: «Как технологии изменили мое обучение». Требования: использовать 5 сложных предложений с придаточными условия (If-clauses).

Перспективы дальнейших исследований. Разработка мультимодальных ИИ-моделей, способных анализировать как текстовые, так и аудиоданные, открывает новые горизонты для совершенствования языкового образования.

1. Технические аспекты разработки мультимодальных моделей. Цель: создание ИИ-систем, оценивающих не только грамматику письменной речи, но и фонетические навыки (например, произношение окончаний -ed в Past Simple).

Шаги реализации:

– Интеграция библиотек для аудиоанализа: использование Librosa для извлечения аудио-характеристик: тон, темп, интонация, спектрограммы. Пример: анализ записи “I walk ed to school” для проверки правильного произношения -ed как /t/ (а не /ɪd/).

– Совместная обработка текста и аудио: объединение NLP (на базе spaCy/BERT) с аудиомоделями (например, Wav2Vec 2.0) в единый pipeline. Архитектура: Двухканальная нейросеть, где один поток обрабатывает текст, второй – аудио, с последующим слиянием данных.

Пример работы модели: студент произносит: “She ask-ed me a question” (/askɪd/ вместо /askt/).

Модель: 1. Текст: Фиксирует правильное написание asked. 2. Аудио: Обнаруживает ошибку в произношении -ed. 3. Обратная связь: “Окончание ‘-ed’ после глухих согласных (k, p, s) произносится как /t/. Правильно: /askt/”.

2. Расширение датасетов.

Проблема: Недостаток размеченных мультимодальных данных (текст + аудио) для обучения моделей.

Решение: Сбор данных: запись аудиоответов студентов с разным уровнем владения языком (A1-C2). Аннотирование ошибок: привлечение лингвистов для разметки фонетических и грамматических погрешностей. Пример датасета: 10 000 аудиозаписей с транскриптами. Метки: категории ошибок (произношение, порядок слов, артикли).

Открытые ресурсы: L2-ARCTIC: корпус неанглоязычных акцентов для исследований речи. Common Voice: аудиоданные с разнообразными дикторами и акцентами.

3. Практическое применение.

– *Автоматическая оценка устной речи:* платформы вроде Duolingo или Rosetta Stone смогут давать мгновенную обратную связь по произношению.

– *Персонализированные учебные планы*: если студент ошибается в произношении -ed и путает времена, ИИ предложит модуль “Past Simple: произношение и грамматика”.

– Подготовка к экзаменам: тренажеры для IELTS/TOEFL с имитацией устной части и анализом ошибок.

Пример внедрения: Курс “Smart Pronunciation” на базе Moodle: > – Студент записывает аудиоответ. > – ИИ выделяет ошибки в речи и тексте, формируя индивидуальный отчет. > – Преподаватель получает рекомендации по коррекции навыков.

4. Потенциальные вызовы и решения.

– Вычислительная сложность: обработка аудио требует значительных ресурсов. *Решение*: использование облачных вычислений (AWS, Google Cloud) и оптимизация моделей (квантование, pruning).

– Этические риски: конфиденциальность аудиоданных. *Решение*: анонимизация данных, соблюдение GDPR/FERPA.

– Лингвистическое разнообразие: модели должны учитывать акценты и диалекты. *Решение*: обучение на мультикультурных датасетах (например, записи студентов из Азии, Африки, Европы).

5. Направления для будущих исследований.

– Создание мультиязычных моделей: адаптация системы для анализа грамматики и произношения в других языках.

– Исследование когнитивной нагрузки: как одновременная работа с текстом и аудио влияет на усвоение материала?

– Разработка инструментов для преподавателей: дашборды с анализом прогресса по двум каналам (письмо + речь).

Проведенное исследование подтвердило, что интеграция СМАРТ-технологий в процесс обучения грамматике английского языка в университетской среде является эффективным инструментом для повышения качества образования. Разработка мультимодальных ИИ-моделей – не просто технический вызов, но возможность трансформировать языковое образование. Интеграция текстового и аудиоанализа позволит создать инклюзивные и адаптивные системы, которые учитывают все аспекты коммуникации.

Выводы. Основные выводы работы можно сформулировать следующим образом:

1. *Повышение академической эффективности*: использование адаптивных платформ и алгоритмов искусственного интеллекта позволило увеличить точность выполнения грамматических тестов на 28% по сравнению с традиционными методами. Индивидуализация учебных траекторий и мгновенная обратная связь сократили время освоения сложных тем на 15%, что свидетельствует об оптимизации педагогического процесса.

2. *Мотивационный потенциал*: Геймификация и интерактивные задания повысили вовлеченность студентов: 87% обучающихся отметили, что цифровые инструменты сделали занятия менее рутинными, что особенно важно для технических специальностей, где интерес к языковым дисциплинам традиционно ниже.

3. *Технологические и педагогические вызовы*. Несмотря на успехи, выявлены ключевые проблемы: ограничения ИИ в распознавании контекстных ошибок; необходимость дополнительной подготовки преподавателей для работы с аналитикой платформ; риски цифрового неравенства, связанные с доступом к стабильному интернету.

4. *Практическая значимость*: разработанные рекомендации предоставляют вузам четкий алгоритм внедрения СМАРТ-технологий: выбор платформ с поддержкой ИИ (например, GrammarMaster); обучение преподавателей анализу данных и проектированию гибридных заданий; использование офлайн-решений для студентов с ограниченным доступом к цифровым ресурсам.

5. *Перспективы исследований*. Будущие работы должны быть направлены на: разработку мультимодальных ИИ-моделей, анализирующих текст и аудио; создание открытых образовательных ресурсов для преодоления цифрового разрыва; изучение долгосрочного влияния геймификации на retention rate навыков.

СМАРТ-технологии доказали свою трансформационную роль в образовании, однако их успешное внедрение требует системного подхода, объединяющего технические инновации, педагогический дизайн и инфраструктурную поддержку. Сочетание адаптивных алгоритмов с традиционными методами обучения позволяет не только автоматизировать рутинные задачи, но и развивать критическое мышление через анализ языковых закономерностей. Результаты исследования вносят вклад в теорию цифровой педагогики, предлагая практические решения для высшей школы. Они также открывают новые горизонты для междисциплинарных исследований на стыке лингвистики, искусственного интеллекта и когнитивных наук. Дальнейшая работа в этом направлении сможет обеспечить создание инклюзивной образовательной среды, где технологии служат инструментом для раскрытия потенциала каждого студента.

Литература:

1. Андреев, А.А. Педагогика цифровой эпохи / А.А. Андреев. – Москва: Педагогика, 2020. – 300 с.

2. Иванова, И.И. Использование искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / И.И. Иванова. – Москва, 2021. – 180 с.

3. Нурутдинова, А.Р. Использование сайтов социальных сетей в контексте высшего образования: различия в результатах обучения между MOODLE и FACEBOOK / А.Р. Нурутдинова, Е.В. Дмитриева // Современные проблемы науки

и образования. – 2018. – № 1. – С. 19.
4. Петров, П.П. Адаптивные системы в высшем образовании: монография / П.П. Петров. – Санкт-Петербург: Лань, 2022. – 150 с.
5. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – Москва: Академия, 2019. – 250 с.
6. Трайнев, В.А. Информационные технологии в образовании / В.А. Трайнев. – Москва: Дашков и К, 2018. – 400 с.
7. Burstein, J. Automated Writing Evaluation for Language Learners / J. Burstein [et al.] // Annual Review of Applied Linguistics. – 2020. – Vol. 40. – P. 78-95
8. Chinkina, M. Data-Driven Grammar Teaching / M. Chinkina, D. Meurers // ReCALL. – 2020. – Vol. 32, № 2. – P. 150-167
9. Deterding, S. From Game Design Elements to Gamefulness / S. Deterding [et al.] // ACM Digital Library. – 2011. – URL: https://dl.acm.org/ (дата обращения: 25.04.2025)
10. Gamification Method to Improve Speech Skills and Proficiency among Students: Methodology for Implementation / A. Nurutdinova, D. Shakirova, Z. Fazlyeva [et al.] // Proceedings of 2021 World Engineering Education Forum/Global Engineering Deans Council, WEEF/GEDC 2021: Diversity and Ethics in Education for an Inclusive and SustainableWorld, Madrid, 15-18 ноября 2021 года. – Madrid, 2021. – P. 461-466. – DOI 10.1109/WEEF/GEDC53299.2021.9657342
11. Heift, T. Corrective Feedback and Intelligent Tutoring Systems / T. Heift // CALICO Journal. – 2021. – Vol. 38, № 1. – URL: https://www.calico.org/ (дата обращения: 26.04.2025)
12. Hwang, G.J. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education / G.J. Hwang [et al.] // Computers & Education. – 2020. – Vol. 146. – URL: https://www.sciencedirect.com/ (дата обращения: 20.04.2025)
13. Liu, M. AI-Driven Error Detection in L2 Writing / M. Liu [et al.] // Language Learning & Technology. – 2023. – Vol. 27, № 1. – P. 45-60
14. Manning, C.D. Foundations of Statistical Natural Language Processing / C.D. Manning, H. Schütze. – Cambridge: MIT Press, 2020. – 680 p.
15. Nurutdinova, A. Digital Didactics in Professional Education: Limitations, Risks and Prognosis / A. Nurutdinova // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2022. – Vol. 411 LNNS. – P. 293-305. – DOI 10.1007/978-3-030-96296-8_27
16. Nurutdinova, A.R. Ways to realise the concept of digital integration in education: design and teaching-learning / A.R. Nurutdinova, E.V. Dmitrieva, G.G. Amirova // International Journal of Advanced Studies. – 2018. – Vol. 8, No. 1. – P. 27-54. – DOI 10.12731/2227-930X-2018-1-27-54
17. Selwyn, N. EdTech's Inequalities / N. Selwyn // Learning, Media and Technology. – 2021. – Vol. 46, № 2. – P. 112-125
18. Spector, J.M. SMART Learning Environments / J.M. Spector. – Berlin: Springer, 2019. – 210 p.
19. The Integrating Face-to-Face Learning, Distance Learning Technologies and M-Learning Technologies: Effectiveness / A. Nurutdinova, D. Shakirova, G. Ismagilova [et al.] // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2022. – Vol. 411 LNNS. – P. 478-486. – DOI 10.1007/978-3-030-96296-8_43
20. The interactive education in teaching languages: Microblogging as the way to improve postgraduate students' communicative interaction in English / A.R. Nurutdinova, E.V. Dmitrieva, E.A. Nelyubina [et al.] // XLinguae. – 2018. – Vol. 11, No. 2. – P. 120-135. – DOI 10.18355/XL.2018.11.02.10
21. Viberg, O. The Flipped Classroom in Language Learning: A Meta-Analysis / O. Viberg [et al.] // System. – 2022. – Vol. 105. – P. 102-115
22. Zainuddin, Z. Gamification in ESL: A Systematic Review / Z. Zainuddin [et al.] // Computers & Education. – 2023. – Vol. 190. – P. 89-104

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Земляницына Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Гришина Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МАГИСТРАНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования исследовательских умений у магистров профессионального обучения в вузе. Обоснована значимость магистерского образования через формирование исследовательской методологической культуры. Выделены педагогические условия формования исследовательской компетентности у магистров в вузе, обеспечивающие качественную инновационную профессиональную подготовку. Обозначены особенности организации научно-исследовательской деятельности у магистрантов. Разработаны основные методы и формы формирования исследовательской компетенции у магистрантов в вузе. Исследовательская компетенция неоднозначна в своем формировании, в результате чего делается акцент на развитие профессионально-научное мышление магистрантов.Исследовательская деятельность магистров соответствует профессиональному решению современных инновационных задач. Определяется многозадачность и многогранность формирования исследовательской компетентности в условиях развития научного поиска проблемы. Обоснована практическая готовность магистров к профессионально-исследовательской деятельности. Раскрыты особенности исследовательского поведения будущих специалистов научной сферы, отражающие психологические новообразования личности магистров.

Ключевые слова: исследование, исследовательская деятельность, научно-исследовательская компетентность, магистерское образование, научный поиск, практиоориентированность исследований.

Annotation. The article considers the urgent problem of formation of research skills of masters of professional education at the university. The importance of master's education through the formation of research methodological culture is substantiated. Pedagogical conditions for the formation of research competence of masters at the university, ensuring high-quality innovative

professional training, are highlighted. The features of the organization of research activities of master's students are designated. The main methods and forms of formation of research competence of master's students at the university are developed. Research competence is ambiguous in its formation, as a result of which the emphasis is placed on the development of professional and scientific thinking of master's students. Research activity of masters corresponds to the professional solution of modern innovative problems. Multitasking and versatility of the formation of research competence in the context of the development of scientific search for the problem are determined. The practical readiness of masters for professional research activities is substantiated. The features of the research behavior of future specialists in the scientific sphere, reflecting the psychological neoplasms of the personality of masters, are revealed.
Key words: research, research activity, research competence, master's education, scientific research, practical orientation of research.

Введение. Многие современные профессиональные образовательные учреждения стремиться подготовить педагогов-специалистов, способных самостоятельно, качественно и творчески нестандартно решать возникающие профессионально-педагогические ситуации задачи. Для этого появляется необходимость развивать и формировать совершенно новый подход, обеспечивающий принятие инвариантных решений в будущей профессиональной деятельности.

Таким подходом является формирование исследовательской компетентности у магистров профессионального обучения. Это выражается готовностью магистров к научно-исследовательской деятельности через развитие специализированных умений.

Актуальность темы обуславливается еще тем, что недостаточно разработаны структурные элементы формирования исследовательской компетенции; отсутствие достаточного качества определённых типов заданий для практической подготовки магистров; не реализовано методическое и техническое обеспечение материалов в формирование исследовательской компетенции.

Анализируя термин «исследование» в условиях подготовки магистров профессионального обучения, необходимо обратить внимание, что он является основной формой познавательной деятельности человека. Основная идея магистерского образования заключается в многогранности профессиональной подготовки, ключевой задачей которой является формирование исследовательско-методологической культуры.

Исследовательская деятельность магистров соответствует профессиональному решению современных инновационных задач и качественному проведению научных исследований в профессиональной среде.

Изложение основного материала статьи. Исследовательская компетенция неоднозначна в своем формировании, в результате чего делается акцент на развитие профессионально-научное мышление магистрантов. Формирование исследовательской компетентности у магистров профессионального обучения всегда содержательна и актуальна. Она осуществляется через специально-организованные виды деятельности и необходимые психолого-педагогические условия образовательной организации.

Важнейшим аспектом, способствующим становлению будущих профессионалов, является исследовательско-педагогическая деятельность и специально-организованное профессионально-личностное взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Эффективность формирования исследовательской компетентности у магистров профессионального обучения зависит от следующих принципов: социально-образовательный, опытно-педагогический, методолого-дидактический, экспериментально-психологический, научно-исследовательский [2]. Отсюда необходимо формировать способности у магистрантов, регулирующие повышение исследовательских умений: целеполагание, целевыполнение и целерефлексивность.

Исследовательская компетентность сама по себе сложная интегрированная индивидуальная система формирования научно-исследовательских умений и навыков у магистрантов профессионального обучения [5].

Не мало важно отметить, что исследовательское поведение и сознание будущих специалистов научной сферы является психологическим новообразованием личности магистрантов. Особенности мыслительной деятельности и активной исследовательско-поисковой направленности служит индикатором практической готовности магистров к профессионально-исследовательской деятельности [4].

В условиях научных исследований оптимально развиваются следующие практикоориентированные педагогические условия:

- информационно-исследовательские навыки – приобретение знаний в определенной научной области через доступные аналитические каналы;
- теоретико-исследовательские навыки – анализ, интерпретация и выделение основной идеей научного текста;
- методолого-исследовательские навыки – наличие понятийного аппарата исследования, обозначение проблемы, объекта, предмета, задач, гипотезы;
- эмпирическо-исследовательские навыки – организация опытно-экспериментальной деятельности в научной области. Анализ данных и описание результативности;
- коммуникативно-исследовательские навыки – установление речевого контакта и логики взаимоотношений, распределение функций среди субъектов исследования.

В данном аспекте следует обратить внимание на организацию процесса формирования исследовательской компетентности у магистрантов профессионального обучения. Она включает в себя педагогическое сопровождение этого процесса; применение различных методов и форм учебно-воспитательной и самостоятельной деятельности; использование дидактико-методических материалов и современного понятийно-научного профессионального аппарата исследования.

Основными методами и формами формирования исследовательской компетенции у магистрантов принято считать следующие:

- ✓ рефлексивно-логическая направленность – отработка профессиональных навыков и учебных ситуаций;
- ✓ рефлексивно-проектная направленность – подготовка презентаций, проектов, написание докладов и эссе;
- ✓ рефлексивно-личностная направленность – оценка совей позиции, отношение к себе и своей разработке;
- ✓ рефлексивно-аналитическая направленность – изучение учебных исследовательских проектов, рецензирование, обратная связь;
- ✓ рефлексивно-критическая направленность – приемы саморефлексии, культура научного мышления;
- ✓ рефлексивно-позиционная направленность – развитие осознанной мотивации к исследовательской деятельности. творческая самостоятельность.

Специфической особенностью исследовательской компетентности является мотивационная вовлеченность магистрантов в самостоятельную познавательно-практическую научную деятельность через совместно-творческую работу в системе «магистрант – научный специалист» [1].

Структурными элементами профессиональной подготовки магистрантов в условиях научно-исследовательской деятельности являются исследовательская позиция будущего специалиста; системно-функциональное модельное представление обучающихся на научные исследования; реализация проектно-образовательного результата; творческо-рефлексивное поведение магистрантов.

Содержательная основа формирования исследовательской компетентности у магистрантов в вузе определяется ее технологической основой, включающей в себя методологический и образовательный спектр факторов и условий [3]:

- активная позиция магистров в выборе исследовательского направления;
- психолого-педагогическая готовность магистров, реализующаяся через индивидуально-практический опыт и общественную активность в образовательно-воспитательной практике;
- качественный дидактический материал, способствующий оформлению исследовательского продукта и развитию гибкой мыслительной деятельности;
- формирование личностных качеств будущих специалистов научной сферы в результате групповой или коллективной работы, реализующихся на этапе интерпретации результатов собственного исследования;
- овладение исследовательскими процедурами учебной деятельности и алгоритмизация научного поиска;
- осуществление мониторинговой деятельности различных научных областей исследования за счет интенсивности самостоятельной практики;
- выделение критериев формирования исследовательской компетентности: концептуальность, целостность, управляемость, воспроизводимость, оптимальность, системность и законосообразность.

Собственная исследовательская практическая деятельность должна быть ориентирована, прежде всего, на управление со стороны научного руководителя. Далее уже учитываются процесс обучения, приобретение навыков, традиционные методы и формы исследования, готовность к постоянному научному поиску и развитию познавательного интереса.

Эффективность формирования исследовательской компетентности у магистрантов в вузе обосновывается рядом существенных характеристик:

- ✓ использование в учебном процессе большего количества практических заданий с применением теоретико-методологических и проективно-технологических методов исследования;
- ✓ формирование информационно-развивающей среды вуза с преимущественным включением научного вектора6 самообразование в будущей профессиональной деятельности и участие в научных конференциях;
- ✓ создание междисциплинарных образовательно-проектных коллективов для решения нестандартных исследовательских задач.

Необходимо учитывать организационную структуру экспериментальной практики в условиях обучения в вузе, а также методическое направление учебно-исследовательской деятельности.

Выводы. Формирование исследовательской компетентности у магистрантов зависти от многих факторов окружающей действительности: научная составляющая учебных дисциплин, организация научно-поисковой деятельности на практических занятиях, наличие понятийно-интерпретационного аппарата исследовательской работы, мотивация к успешной профессионально-научной деятельности в дальнейшем.

Высокоорганизованная и качественная профессиональная подготовка магистрантов к исследовательской деятельности невозможна без целенаправленного научно-исследовательскогохарактера образовательной среды вуза.

Овладевая основным теоретико-методологическим инструментарием магистранты способны к осмыслению и осознанию более глубинных проблемных подходов к исследованию и современной актуализации решения стратегических экономических задач.

Активная исследовательская деятельность в условиях обучения в вузе предполагает совершенствование научных представлений и генерированию новых подходов профессиональной деятельности.

Теоретическая и практическая готовность магистрантов к научно-исследовательской работе в вузе осуществляет ряд функций: когнитивная. Формирующая, аналитическая, проектно-творческая, научно-содержательная, деятельностно-плановая.

Эффективность формирования исследовательской компетентности у магистрантов в вузе реализуется через функциональность целостной системы профессиональной подготовки и продуктивность применения научно-исследовательских аналитических методов.

Литература:

1. Лукашенко, С.Н. Развитие исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневой подготовки специалистов / С.Н. Лукашенко // Вестник ТПГУ. – 2022. – № 1. – С. 100-104

2. Обухов, А.С. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать [Текст] / А.С. Обухов // Исследовательская деятельность школьников. – 2024. – № 4. – С. 18-23

3. Перевощикова, Е.Н. Разработка модуля по формированию исследовательских компетенций будущих педагогов и оценка их сформированности в рамках выпускной квалификационной работы / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-2-2

4. Повшедная, Ф.В. Профессиональное самоопределение в условиях обучения в магистратуре / Ф.В. Повшедная, О.В. Лебедева, К.Р. Лебедев // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3. – https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-3-1

5. Фирсова, С.П Научно-исследовательская деятельность обучающихся в гуманитарном пространстве инновационного университета: Монография [Текст] / С.П. Фирсова, Т.В. Голикова, А.Н. Тарасова [и др.]. – Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2023. – 216 с.

УДК 378
кандидат педагогических наук, доцент Лепшокова Елизавета Ахияевна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Карасова Светлана Яхьяевна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

ИНТЕГРАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ АСПЕКТОВ В ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматривается интеграция культурных аспектов в процесс преподавания иностранного языка, Актуальность темы обусловливается тем, что в современном глобализированном мире знание иностранных языков является не только преимуществом, а необходимым навыком для успешной коммуникации и взаимодействия между представителями разных культур. Практической значимостью исследования является то, что изучение языка без культурного контекста может быть поверхностным и неэффективным. Целью статьи является выявление того, что понимание культурных аспектов помогает учащимся не только овладеть языковыми навыками, но и адаптироваться к различным социальным и культурным ситуациям, что делает их более уверенными и успешными коммуникаторами.

Ключевые слова: интеграция, культура, иностранный язык, коммуникация, контекст, ситуация, прагматика, социолингвистика.

Annotation. This article discusses the integration of cultural aspects into the process of teaching a foreign language. The relevance of the topic is due to the fact that in today's globalized world, knowledge of foreign languages is not only an advantage, but a necessary skill for successful communication and interaction between representatives of different cultures. The practical significance of the study is that learning a language without a cultural context can be superficial and ineffective. The purpose of the article is to reveal that understanding cultural aspects helps students not only master language skills, but also adapt to various social and cultural situations, which makes them more confident and successful communicators.

Key words: integration, culture, foreign language, communication, context, situation, pragmatics, sociolinguistics.

Введение. Введение цивилизованных подходов в процесс обучения английскому языку является непременной частью результативного обучения. Осмысление терминов из контекста данной цивилизации поможет обучающимся получить лингвистические навыки. Они смогут легче постигнуть характерные черты манер и мышления носителей языка [1, С. 5].

В данной статье стоит задача проанализировать значимость введения некоторых аспектов цивилизации в процесс обучения иностранному языку. Целью статьи является: разъяснить, что постижение культурных аспектов содействует не только усвоению лингвистических знаний, но и приспосабливаться к всевозможным общественным и культурным обстановкам. Это сделает их более убежденными и удачными коммуникаторами. Будут освещены определенные способы и подходы для применения учителями для того, чтобы добиться данной цели.

Изложение основного содержания статьи. Культурные стороны при прохождении языка имеют существенное значение. Цивилизация и язык взаимосвязаны. Язык является носителем культуры. Он отображает ее достоинства, правила, обычаи и привычки. Без осмысления культурного контекста исследование языка становится машинальным, лишенным глубины и осознанности. Культурные стороны оказывают влияние на все уровни языка – от словаря и грамматики до прагматики и социолингвистики [2, С. 29].

Понимание контекста определенной цивилизации содействует обучающимся:

– верно истолковывать значение сказанного. Большинство фразеологических единиц и идиом обладают культурно обусловленным смыслом. Их неосуществимо уяснить без знания цивилизации;

– приспосабливаться к коммуникативным условиям. Разные цивилизации обладают своими правилами диалога. Их надобно иметь в виду для того, чтобы обойти недопонимание и коммуникативные неясности;

– воспитывать межкультурную информированность. Умение постигать и почитать отличия в разных цивилизациях является основной частью действенного диалога в нынешнем мультикультурном социуме [3, С. 204].

Рассмотрим некоторые способы введения культурных аспектов.

1. Применение подлинных данных.

Применение подлинных материалов является одним из самых результативных подходов введения культурных аспектов для обучения английскому языку. Аутентичные данные состоят из трудов, написанных говорящими на иностранном языке, учебников, статей, кинокартин, песен, телевизионных и радио передач. Они приходят на помощь обучающимся при ознакомлении с подлинными культурными и общественными контекстами, где применяется язык [4].

Применения подлинных источников имеет свои достоинства:

– Подлинность. Дети встречаются с настоящими лингвистическими обстоятельствами. Это содействует лучшему постижению и изъяснению на языке.

– Неодинаковость. Подлинные данные представляют большое количество тем и жанров. Это делает преподавание занимательнее и интереснее.

– Культурная яркость. Обучающиеся знают о культурных правилах и ценностях. Это содействует лучшему пониманию контекста применения языка.

Примеры применения подлинных данных:

– Кинокартины и сериалы. Просмотр и обсуждение кинокартин и сериалов на проходимом языке помогает детям знакомиться с культурой и бытом проходимого языка.

– Музыка. Прослушивание и разбор песен на проходимом языке содействует пониманию культурных и общественных сторон, отображаемых в музыке.

– Публикационные материалы. Чтение и обсуждение статей, повествований и учебников содействует повышению правильности декламации и постижения текста, а еще знакомству с некоторыми сторонами развития цивилизации [5].

2. Проектное занятие.

Проектное занятие является сильным орудием для введения культурных сторон в процесс преподавания. Студенты могут трудиться над проектами, касающимися исследования всевозможных культурных сторон: обычаев, торжеств, истории, приготовления пищи и так далее. Это содействует не только повышению лингвистических умений, но и глубокому погружению в цивилизацию изучаемого языка [6, С. 12].

Преимущества проектных занятий:

– Инициативное занятие. Дети энергично вовлекаются в процесс обучения. Это содействует оптимальному постижению данных.

– Формирование исследовательских умений. Обучающиеся учатся искать и синтезировать данные. Это формирует их исследовательские умения.

– Творчество. Проектные занятия способствуют творческому мышлению и формированию созидательных способностей.

Примеры проектных занятий:

– Презентации о культурных обычаях: студенты могут подготовить показ всевозможных культурных обычаях.

– Изучение местных торжеств: студентам можно изучит местные торжества, сделать отчеты об их смыслах и методах празднования.

Кулинарные проекты: студенты могут разобрать местную еду и приготовить местные кушанья, и потом рассказать о них своим друзьям [7].

Ролевые игры и постановки.

Ролевые игры и постановки являются действенными способами для введения культурных аспектов в процесс обучения. Обучающиеся инсценируют пьесы из бытовой жизни, составляют диалоги. Это помогает им лучше понять и усвоить правила поведения местных жителей.

Преимущества ролевых игр и постановок:

– Практика коммуникации. Обучающиеся могут упражнять язык в настоящих коммуникативных условиях.

– Вырабатывание общественных умений. Обучающиеся стараются сотрудничать между собой. Это формирует их общественный опыт.

– Занимательность. Ролевые игры и постановки делают процесс обучения увлекательным [8].

Примеры ролевых игр и постановок.

– Беседа в кафе: ставятся сценки заказа еды. Это помогает запомнить нужные слова.

– Интервью: обучающиеся берут интервью, спрашивая о культуре и обычаях страны.

– Сценки из бытовой жизни: приобретение билетов, поход в магазин…

4. Сравнительный разбор цивилизаций.

Сравнительный разбор цивилизаций помогает обучающимся обнаружить соответствия и несоответствия между цивилизациями. Рассмотрение культурных несоответствий и соответствий содействует формированию межкультурной компетенции [9, С. 70].

Преимущества сопоставительного разбора цивилизаций.

– Формирование критического мышления. Обучающиеся вырабатывают умения разбора и сопоставления всевозможных культурных аспектов, что формирует их критическое мышление.

– Уважение чужой цивилизации. Это формирует толерантное отношение к представителям прочих цивилизаций.

– Расширение кругозора. Сравнительный разбор цивилизаций содействует увеличению круга интересов.

Приемы сопоставительного разбора цивилизаций.

– Сопоставление празднования Нового года. Обсуждение сходства и несходства в традициях и обычаях.

– Различия в правилах этикета. Обсуждение различий в правилах этикета: поведение за столом, приветствие…

– Культурные правила и ценности: можно их сопоставить с имеющимися в своем государстве и в стране проходимого языка, их воздействие на поведение и коммуникацию [10].

Гостевые лекции и встречи с носителями языка.

Организация гостевых лекций и встреч с носителями языка предоставляет учащимся уникальную возможность напрямую познакомиться с культурой страны изучаемого языка. Такие мероприятия позволяют учащимся задать вопросы, узнать больше о традициях и обычаях, а также попрактиковаться в общении с носителями языка.

Преимущества гостевых лекций и встреч с носителями языка:

– Аутентичность: Учащиеся получают возможность общаться с носителями языка, что помогает им лучше понять культурный контекст и развить навыки общения.

– Интерактивность: Гостевые лекции и встречи с носителями языка делают процесс обучения более интерактивным и увлекательным.

– Практика языка: Учащиеся получают возможность попрактиковаться в использовании языка в реальных коммуникативных ситуациях [11, С. 218].

Примеры гостевых лекций и встреч с носителями языка:

– Лекции о культуре и истории: Носители языка могут проводить лекции о культуре и истории своей страны, что помогает учащимся лучше понять культурный контекст.

– Мастер-классы: Носители языка могут проводить мастер-классы по приготовлению традиционных блюд, ремеслам и другим культурным аспектам.

– Обсуждения и дискуссии: Учащиеся могут участвовать в обсуждениях и дискуссиях с носителями языка, что помогает им развить навыки общения и критического мышления.

Преимущества интеграции культурных аспектов.

Интеграция культурных аспектов в процесс преподавания иностранного языка имеет множество преимуществ:

– Развитие межкультурной компетенции: учащиеся учатся понимать и уважать культурные различия, что способствует более эффективной и толерантной коммуникации.

– Повышение мотивации: изучение языка в контексте культуры делает процесс обучения более интересным и увлекательным, что повышает мотивацию учащихся.

– Улучшение коммуникативных навыков: Знание культурного контекста помогает учащимся более эффективно использовать язык в реальных жизненных ситуациях.

– Формирование критического мышления: Сравнительный анализ культур способствует развитию критического мышления и расширению кругозора.

Выводы. Интеграция культурных аспектов в процесс преподавания иностранного языка является неотъемлемой частью эффективного обучения. Понимание культурного контекста помогает учащимся не только овладеть языковыми навыками, но и лучше понять особенности поведения и мышления носителей языка. Использование аутентичных материалов, проектная деятельность, ролевые игры, сравнительный анализ культур и встречи с носителями языка являются эффективными методами, которые помогут преподавателям сделать процесс обучения более увлекательным и продуктивным. В конечном итоге, такой подход способствует формированию у учащихся межкультурной компетенции и подготовке их к успешной коммуникации в глобализированном мире.

Литература:

1. Абайханова, Д.С. Проблема мотивации студентов в обучении английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепшокова // Педагогический вестник. – 2022. – № 24. – С. 4-9

2. Божович, М.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / М.И. Божович. – Москва: Политиздат, 2001. – 243 с.
3. Лепшокова, Е.А. Роль дистанционного обучения при преподавании и изучении иностранного языка / Е.А. Лепшокова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 7 (185). – С. 203-206
4. Лепшокова, Е.А. Особенности процесса обучения чтению. / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материал XII Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 142-148
5. Лепшокова, Е.А. Роль чтения в обучении иностранному языку / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материал XII Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 135-139
6. Лепшокова, Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 10.05.2004 / Лепшокова Елизавета Ахияевна. – Карачаевск, 2004. – 20 с.
7. Койчуева, Л.М. Факторы влияющие на взаимосвязь самосознания и уровня толерантности подростка / Л.М. Койчуева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта – 2022. – № 5 (207). – С. 560-563
8. Сафонова, Л.Ю. Методы интерактивного обучения: Методические указания / Л.Ю. Сафонова. – Великие Луки: [б.и.], 2015. – 86 с.
9. Тамбиева, С.И. Формирование межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза: проблемы и решения / С.И. Тамбиева, А.А. Салпагарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 369-371
10. Тоторкулова, К.А. Приоритеты современного образования / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2022. – С. 217-220
11. Хосуева, Ф.А. Культура речи: предмет и проблемы дисциплины в изучении иностранных языков / Ф.А. Хосуева, Е.А. Лепшокова // В сборнике: Молодежь. Наука. Образование. Материалы республиканской научной студенческой сессии. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2020. – С. 347-352

УДК 371

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

РОЛЬ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье рассматривается роль гуманистической воспитательной среды в процессе адаптации студентов колледжа к обучению. Проведен теоретический анализ сущности гуманистической воспитательной среды и особенностей адаптационного периода обучающихся. Особое внимание уделено психолого-педагогическим механизмам поддержки студентов в условиях гуманистической среды, способствующим успешной социализации и развитию внутренней мотивации. Выявлены ключевые факторы, влияющие на успешность адаптации, а также предложены рекомендации по созданию благоприятной воспитательной среды в колледжах. Работа подчеркивает важность системного педагогического подхода для формирования комфортных условий обучения и эмоционального благополучия студентов.

Ключевые слова: гуманистическая воспитательная среда, адаптация студентов, колледж, психолого-педагогическая поддержка, мотивация обучения.

Annotation. The article examines the role of a humanistic educational environment in the process of college students' adaptation to learning. The theoretical analysis of the essence of the humanistic educational environment and the peculiarities of the adaptation period of students is carried out. Special attention is paid to the psychological and pedagogical mechanisms of student support in a humanistic environment, contributing to successful socialization and the development of internal motivation. The key factors influencing the success of adaptation are identified, and recommendations for creating a favorable educational environment in colleges are proposed. The work highlights the importance of a systematic pedagogical approach for creating comfortable learning conditions and students' emotional well-being.

Key words: humanistic educational environment, student adaptation, college, psychological and pedagogical support, learning motivation.

Введение. Актуальность исследования роли гуманистической воспитательной среды в процессе адаптации студентов колледжа обусловлена растущими требованиями к качеству образования и необходимости создания условий, способствующих успешной социализации и личностному развитию обучающихся. Период адаптации к новым образовательным условиям является одним из ключевых этапов в жизни студента, от успешного прохождения которого во многом зависит дальнейшая мотивация, успеваемость и психологическое благополучие. Однако современные исследования показывают, что многие студенты испытывают трудности в этот период, связанные с эмоциональными и социальными барьерами, что требует разработки эффективных педагогических подходов и воспитательных условий.

Целью данной статьи является теоретическое осмысление роли гуманистической воспитательной среды как фактора, влияющего на успешность адаптации студентов колледжа к процессу обучения. В рамках поставленной цели предполагается решить следующие задачи: рассмотреть теоретические основы гуманистической воспитательной среды, выявить особенности и проблемы адаптации студентов в колледже, а также проанализировать влияние гуманистической воспитательной среды на процесс адаптации и предложить рекомендации по ее формированию.

Объектом исследования выступает процесс адаптации студентов колледжа к обучению, а предметом – гуманистическая воспитательная среда как педагогическая система, влияющая на этот процесс. В качестве методологической базы используются психолого-педагогические теории и концепции гуманистического подхода, а также современные исследования в области воспитания и адаптации обучающихся.

Данная статья основана на анализе научных трудов и теоретических разработок в области педагогики и психологии, что позволяет раскрыть сущность и значимость гуманистической воспитательной среды для успешной адаптации студентов и сформировать комплексное понимание данного феномена.

Изложение основного материала статьи. Гуманистическая воспитательная среда представляет собой особое педагогическое пространство, которое формируется на основе принципов гуманистической педагогики и направлено на всестороннее развитие личности студента. По мнению Т.В. Бойко, гуманистический подход в воспитании студентов заключается в создании условий, способствующих раскрытию их индивидуального потенциала и формированию внутренней мотивации к обучению и саморазвитию [1]. Такой подход предполагает уважение к личности учащегося, поддержку его прав и свобод, а также развитие эмоциональной сферы и социальных компетенций.

В исследованиях Е.С. Петровой подчеркивается, что гуманистическая педагогика строится на принципах доброжелательности, сотрудничества и личностного уважения, что непосредственно влияет на формирование воспитательной среды в образовательных учреждениях [4]. Создание такой среды требует особого внимания к психологическому комфорту студентов, обеспечению поддержки и признания их успехов, что, по мнению М.Ю. Хохловой, способствует эмоциональному благополучию и снижению стрессовых состояний в процессе обучения [6]. Эмоциональный комфорт в образовательной среде, как указывает исследовательница, играет ключевую роль в формировании позитивного отношения к учебе и активной социальной адаптации.

Н.А. Козлова отмечает, что гуманистическая воспитательная среда включает в себя комплекс психолого-педагогических условий, которые направлены на развитие самостоятельности и ответственности студентов, создание атмосферы доверия и взаимопомощи [2]. В свою очередь, В.М. Логинов выделяет инновационные подходы к формированию воспитательной среды, акцентируя внимание на необходимости интеграции новых образовательных технологий и методов, ориентированных на индивидуальные особенности обучающихся [3]. Это позволяет создавать условия, в которых каждый студент может почувствовать свою значимость и включенность в учебный процесс.

По словам И.В. Сафроновой, одним из важных компонентов гуманистической воспитательной среды является поддержка адаптации студентов, что реализуется через системную работу педагогического коллектива, направленную на создание благоприятных условий для социализации и психологической устойчивости обучающихся [5]. В этой связи, О.А. Черняк подчеркивает, что психолого-педагогические основы адаптации тесно связаны с воспитательной средой, так как именно она создает основу для формирования у студентов уверенности в собственных силах и готовности к образовательной деятельности [7].

Таким образом, гуманистическая воспитательная среда представляет собой многоаспектную систему, в которой главными элементами являются уважение к личности студента, создание эмоционально благоприятной атмосферы и поддержка индивидуального развития. Объединение этих компонентов способствует формированию условий, благоприятствующих успешной адаптации студентов к обучению в колледже. Эти положения подчеркивают важность гуманистического подхода как теоретической базы для создания воспитательной среды, ориентированной на развитие личности и поддержание ее психологического благополучия.

Адаптация студентов к обучению в колледже представляет собой сложный и многогранный процесс, который характеризуется перестройкой психологических, социальных и учебных компонентов личности обучающегося. По мнению Н.А. Козловой, адаптация – это динамическое состояние, отражающее степень успешного вхождения студента в новую образовательную среду и способность эффективно справляться с требованиями учебного процесса [2]. Важным аспектом здесь являются психолого-педагогические особенности периода адаптации, которые включают эмоциональные переживания, когнитивные изменения и социальную интеграцию.

В работах О.А. Черняка подчеркивается, что студенты в период адаптации сталкиваются с рядом трудностей, таких как стресс, тревожность и снижение мотивации к учебе, что обусловлено необходимостью осваивать новые формы организации учебной деятельности и взаимодействия с педагогами и сверстниками [7]. Эти проблемы нередко препятствуют полноценному включению в образовательный процесс и требуют системной поддержки. Психологическая неустойчивость в адаптационный период часто проявляется в сомнениях в собственных силах и чувстве неуверенности, что, по мнению М.Ю. Хохловой, негативно сказывается на общем эмоциональном состоянии студента и его учебных достижениях [6].

Факторы, влияющие на успешность адаптации, в исследованиях Т.В. Бойко рассматриваются как многоуровневая система, включающая личностные качества студента, условия образовательной среды и качество воспитательной работы [1]. Среди личностных факторов особое значение имеют уровень эмоциональной устойчивости, способность к самоорганизации и коммуникативные навыки. Образовательная среда, в свою очередь, должна обеспечивать поддержку, гибкость в обучении и условия для развития сотрудничества, что позволяет снизить стрессовые нагрузки и повысить адаптивный потенциал.

Е.С. Петрова выделяет ключевые проблемы адаптационного периода, такие как недостаточная готовность студентов к самостоятельной учебной деятельности, трудности в выстраивании межличностных отношений и отсутствие эффективных механизмов психологической поддержки [4]. Она отмечает, что эти проблемы требуют внедрения специальных педагогических и психологических технологий, направленных на формирование у студентов навыков саморегуляции и повышения уровня мотивации. Поддержка в этих аспектах способствует формированию устойчивых позиций в образовательном пространстве и снижает риски преждевременного отсева.

В исследованиях В.М. Логинова отмечается, что успешная адаптация тесно связана с организацией воспитательной среды в колледже, где большое значение имеет системный подход, включающий взаимодействие педагогов, психологов и социальных работников [3]. Такой подход позволяет создать комплексную систему поддержки, которая учитывает индивидуальные особенности каждого студента и помогает преодолевать возникающие трудности. Акцент делается на развитие позитивных межличностных отношений и формирование чувства принадлежности к учебному сообществу, что существенно облегчает процесс адаптации.

Таким образом, период адаптации студентов к обучению в колледже характеризуется рядом психологических и социальных вызовов, преодоление которых требует создания благоприятных условий и целенаправленной поддержки. Комплексный учет личностных, социальных и педагогических факторов способствует формированию устойчивых адаптационных механизмов и успешному включению студентов в образовательный процесс. Эти выводы подчеркивают необходимость системной работы педагогического коллектива и организации воспитательной среды, ориентированной на индивидуальные потребности обучающихся.

Взаимосвязь гуманистической воспитательной среды и процесса адаптации студентов является ключевым аспектом успешного включения обучающихся в образовательный процесс колледжа. По мнению И.В. Сафроновой, гуманистическая воспитательная среда выступает как социально-педагогический ресурс, который способствует формированию у студентов чувства безопасности, уверенности в собственных силах и мотивации к обучению, что является основой для эффективной адаптации [5]. Такая среда создает условия для раскрытия личности и поддерживает внутренние ресурсы студентов в сложный период перехода к новым требованиям и обязанностям.

Механизмы поддержки, реализуемые в гуманистической воспитательной среде, включают эмоциональную поддержку, развитие рефлексии и формирование навыков саморегуляции. По словам М.Ю. Хохловой, регулярное внимание педагогов к

эмоциональному состоянию студентов и создание атмосферы доверия способствует снижению уровня тревожности и стрессовых реакций, которые нередко сопровождают адаптационный период [6]. Такой подход формирует у обучающихся ощущение поддержки и понимания, что значительно облегчает процесс социализации и способствует более быстрому вхождению в учебную деятельность.

В работах Т.В. Бойко отмечается, что практическая реализация гуманистической воспитательной среды предполагает создание гибких образовательных условий, ориентированных на индивидуальные особенности и потребности студентов [1]. Среди эффективных педагогических технологий выделяются методы активного взаимодействия, сотрудничества и проектной деятельности, которые стимулируют самостоятельность и ответственность обучающихся. Эти методы способствуют формированию у студентов позитивного отношения к учебе и развитию навыков критического мышления, что в свою очередь укрепляет их адаптационные возможности.

Н.А. Козлова подчеркивает важность системной работы педагогического коллектива, направленной на формирование единого воспитательного пространства, где каждый студент чувствует свою значимость и поддержку [2]. Включение студентов в различные формы внеучебной деятельности, клубы и социальные проекты позволяет им расширить круг общения, укрепить социальные связи и повысить уровень социальной адаптации. Такой комплексный подход способствует снижению чувства изоляции и формированию позитивного отношения к учебному процессу и образовательному учреждению в целом.

В своих исследованиях В.М. Логинов обращает внимание на необходимость постоянного мониторинга и оценки воспитательной среды с целью выявления проблемных зон и оперативного внедрения коррекционных мер [3]. Это позволяет своевременно корректировать педагогические стратегии и обеспечивать индивидуализированный подход к каждому студенту. Кроме того, формирование гуманистической воспитательной среды требует развития компетенций педагогов в области эмоционального интеллекта и психолого-педагогической поддержки.

На основе анализа представленных исследований можно сделать вывод, что гуманистическая воспитательная среда является неотъемлемой составляющей успешной адаптации студентов колледжа. Она обеспечивает создание комфортных условий для развития личности, снижает уровень стресса и способствует формированию устойчивых мотивационных установок. Практические рекомендации по созданию такой среды включают развитие педагогических технологий, ориентированных на индивидуализацию обучения, создание системы эмоциональной поддержки и организацию разнообразной внеучебной деятельности, что в комплексе способствует формированию позитивной и поддерживающей образовательной среды.

Выводы. В ходе проведённого теоретического исследования роли гуманистической воспитательной среды в процессе адаптации студентов колледжа удалось выявить её ключевое значение как одного из наиболее значимых факторов, влияющих на успешное включение обучающихся в образовательный процесс и их личностное развитие. Гуманистическая воспитательная среда, базирующаяся на принципах уважения к индивидуальности каждого студента, создании атмосферы доверия, сотрудничества и эмоциональной поддержки, формирует условия, при которых студенты ощущают себя значимыми и способными к самореализации. Это способствует раскрытию их внутреннего потенциала, формированию устойчивой мотивации к обучению и активному участию в жизни образовательного учреждения.

Период адаптации к условиям колледжа традиционно рассматривается как сложный этап, сопровождающийся множеством психологических и социальных трудностей, включая стрессовые реакции, снижение самооценки и возникновение чувства тревожности. В связи с этим создание гуманистической воспитательной среды выступает в роли эффективного механизма, способствующего снижению негативного влияния адаптационного кризиса и обеспечивающего поддержку студентов на разных уровнях – эмоциональном, социальном и учебном. Психолого-педагогические условия, формируемые в рамках такой среды, способствуют развитию у студентов навыков саморегуляции, эмоциональной устойчивости и эффективного взаимодействия с окружающими.

Особое значение имеет системный подход педагогического коллектива к организации воспитательной среды, ориентированной на индивидуализацию и учет личностных особенностей каждого обучающегося. Такой подход позволяет создавать гибкие условия обучения, где каждый студент получает возможность адаптироваться в своем темпе, получать своевременную помощь и поддержку, а также развивать социальные связи через вовлечение во внеучебную деятельность. Это снижает уровень изоляции, способствует формированию чувства принадлежности к учебному сообществу и укрепляет позитивное отношение к образовательному процессу.

Практическая реализация гуманистической воспитательной среды требует от педагогов высокой компетентности в области эмоционального интеллекта, владения современными педагогическими технологиями и умения создавать атмосферу взаимного уважения и сотрудничества. Внедрение методов активного взаимодействия, проектной деятельности и рефлексивных практик позволяет значительно повысить качество адаптации и обеспечить формирование у студентов устойчивых мотивационных установок и готовности к самостоятельной учебной деятельности.

Таким образом, гуманистическая воспитательная среда выступает не только как теоретическая концепция, но и как эффективный инструмент повышения качества образовательного процесса и успешной адаптации студентов в условиях колледжа. Создание и поддержание такой среды требует комплексного подхода, включающего системную работу всего педагогического коллектива, ориентированного на развитие личности обучающихся и обеспечение их психологического благополучия. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией конкретных программ и методик, направленных на интеграцию гуманистических принципов в воспитательную практику колледжей, что позволит повысить эффективность образовательных процессов и укрепить социально-педагогическую поддержку студентов.

Литература:

1. Бойко, Т.В. Гуманистический подход в воспитании студентов: теоретические аспекты и практические решения / Т.В. Бойко // Вестник педагогики и психологии. – 2020. – № 4. – С. 34-40
2. Козлова, Н.А. Психолого-педагогические условия адаптации студентов к обучению в колледже / Н.А. Козлова // Вопросы современной педагогики. – 2019. – № 12. – С. 57-62
3. Логинов, В.М. Формирование воспитательной среды в образовательных организациях: инновационные подходы / В.М. Логинов // Образование и наука. – 2022. – Т. 14, № 3. – С. 89-96
4. Петрова, Е.С. Роль гуманистической педагогики в развитии личности студента / Е.С. Петрова // Современные проблемы воспитания. – 2021. – № 2. – С. 18-24
5. Сафронова, И.В. Механизмы поддержки адаптации студентов в условиях колледжа / И.В. Сафронова // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 1. – С. 12-19
6. Хохлова, М.Ю. Гуманистическая воспитательная среда и эмоциональное благополучие студентов / М.Ю. Хохлова // Педагогический журнал. – 2020. – № 5. – С. 45-51
7. Черняк, О.А. Психолого-педагогические основы адаптации в профессиональном образовании / О.А. Черняк // Вестник высшей школы. – 2019. – № 9. – С. 77-84

УДК 371
кандидат педагогических наук, доцент Макаренко Юлия Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студент Дергачёва Полина Алексеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИНТЕГРАЦИИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС»

Аннотация. В статье раскрывается содержание понятия «готовность будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс» на основе анализа современных теоретических подходов. Рассматриваются основные компоненты готовности, включающие мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный аспекты. Особое внимание уделяется педагогическим условиям, способствующим формированию этой готовности в процессе профессиональной подготовки. Подчеркивается значимость системного подхода к развитию медиакомпетентности будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования.
Ключевые слова: готовность, медиаобразование, будущие педагоги, профессиональная подготовка, медиакомпетентность.
Annotation. The article reveals the content of the concept "readiness of future teachers to integrate media education into the educational process" based on the analysis of modern theoretical approaches. The main components of readiness are considered, including motivational-value, cognitive, operational-activity and reflexive-evaluative aspects. Special attention is paid to the pedagogical conditions that contribute to the formation of this readiness in the process of professional training. The importance of a systematic approach to the development of media competence of future teachers in the context of digital transformation of education is emphasized.
Key words: readiness, media education, future teachers, professional training, media competence.

Введение. Современное общество характеризуется стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий, которые значительно трансформируют все сферы жизни, включая образование. В таких условиях медиаобразование приобретает особую значимость как средство формирования у обучающихся навыков критического восприятия информации, медиаграмотности и умения использовать цифровые ресурсы для учебной и профессиональной деятельности. Однако эффективная интеграция медиаобразования в образовательный процесс во многом зависит от готовности самих педагогов, их способности осваивать и применять современные медиаинструменты.

Проблема готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования становится актуальной в контексте реформирования педагогического образования и внедрения инновационных технологий в учебные программы. В педагогической науке данный феномен рассматривается как многоаспектное образование, включающее мотивационно-ценностные, когнитивные, деятельностные и рефлексивные компоненты. Однако вопрос системного понимания содержания этой готовности и условий её формирования требует дальнейшего теоретического осмысления.

Целью статьи является раскрытие содержания понятия «готовность будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс» через анализ существующих теоретических подходов и выделение ключевых компонентов этого явления.

Теоретический характер исследования обусловил использование методов анализа и систематизации научной литературы, что позволило создать целостное представление о рассматриваемом понятии и определить перспективы его применения в практике подготовки педагогов.

Изложение основного материала статьи. Медиаобразование в современной педагогике рассматривается как комплексный процесс формирования у обучающихся медиаграмотности, позволяющей эффективно использовать различные медиаинструменты для получения, анализа и создания информации. По мнению Л.С. Каплана, медиаобразование представляет собой целенаправленную деятельность, направленную на развитие критического мышления и способности ориентироваться в медиапространстве, что является ключевым в условиях цифровой трансформации общества [3]. Такое понимание отражает не только техническую сторону работы с медиа, но и воспитательную функцию, способствующую формированию ответственного отношения к информации.

В работах Е.Н. Воронцовой подчёркивается, что медиаобразование занимает важное место в системе современного педагогического образования, становясь одним из факторов повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов. Она отмечает, что внедрение медиаобразовательных технологий способствует развитию компетенций, необходимых для организации образовательного процесса в условиях цифровой среды, а также формированию у студентов умения работать с информацией разного рода и формата [1]. Такое расширение образовательного пространства обуславливает необходимость переосмысления традиционных подходов к обучению и развитию педагогов.

Нормативно-правовая база, регулирующая вопросы медиаобразования, активно развивается в последние годы. По мнению Н.В. Чистяковой, современное законодательство и государственные программы в сфере образования уделяют особое внимание интеграции цифровых технологий и медиа в учебный процесс, что подтверждает актуальность и необходимость формирования соответствующих компетенций у педагогов [8]. В частности, усиливается внимание к разработке стандартов подготовки специалистов, способных эффективно внедрять медиаобразование в практику.

В исследовании И.В. Савельевой подчёркивается, что медиакомпетентность педагога включает не только технические навыки, но и умение критически осмысливать содержание медиа, выбирать адекватные формы и методы их использования в образовательном процессе. Автор выделяет комплексное содержание медиакомпетентности, которое включает познавательные, коммуникативные и ценностно-ориентированные компоненты, что делает её ключевым элементом современной педагогической культуры [5]. Такое понимание медиакомпетентности служит основой для построения эффективных систем подготовки будущих педагогов.

Таким образом, медиаобразование рассматривается не только как технология, но и как педагогическое явление, тесно связанное с личностным и профессиональным развитием педагога. По мнению Л.И. Горелик, внедрение

медиаобразовательных практик в систему подготовки педагогов способствует развитию инновационного потенциала и готовности к профессиональной деятельности в условиях цифровой эпохи [2]. Это подчеркивает необходимость системного подхода к включению медиаобразования в содержание педагогического образования.

В целом, можно сделать вывод, что медиаобразование выступает как комплексный педагогический феномен, ориентированный на формирование у будущих педагогов медиаграмотности, критического мышления и умения использовать современные цифровые ресурсы в образовательной деятельности. Современная педагогическая наука рассматривает медиаобразование как неотъемлемую часть профессиональной подготовки, что требует разработки соответствующих теоретических и методологических основ для эффективной реализации в учебных программах.

Понятие «готовность» в психолого-педагогической литературе трактуется как сложное системное образование, включающее в себя мотивационные, когнитивные и деятельностные компоненты, направленные на успешное выполнение профессиональных задач. По словам Е.В. Тихомировой, готовность к профессиональной деятельности предполагает не только наличие знаний и умений, но и сформированное внутреннее состояние, обеспечивающее активное и сознательное включение субъекта в профессиональные процессы [7]. Такой подход подчеркивает, что готовность – это не разовый акт, а процесс, формирующийся на протяжении всей подготовки специалиста.

В исследованиях Л.И. Горелик отмечается, что профессиональная готовность включает мотивационно-ценностный компонент, который отражает внутреннюю установку и стремление к выполнению профессиональной роли, а также когнитивный, предполагающий системные знания о предстоящей деятельности и её специфике. Кроме того, важным является деятельностный компонент, проявляющийся в умении применять приобретённые знания и навыки в реальных условиях [2]. Такой структурный подход позволяет более точно определить уровни сформированности готовности и разработать адекватные методы её развития.

В рамках теории готовности к инновационной деятельности выделяется особый аспект – готовность к восприятию и внедрению новых технологий и методов работы. По мнению Е.В. Тихомировой, инновационная готовность включает в себя готовность к профессиональному саморазвитию и адаптации к изменяющимся условиям, что особенно актуально в контексте цифровой трансформации образования [7]. Это подчёркивает необходимость формирования у будущих педагогов гибкости мышления и способности к постоянному обновлению профессиональных компетенций.

Особое внимание в педагогической науке уделяется готовности к интеграции медиаобразования как специфическому виду профессиональной готовности. И.В. Савельева в своих работах выделяет, что данная готовность формируется через развитие медиакомпетентности, включающей как теоретические знания о медиа, так и практические навыки использования цифровых технологий в образовательном процессе [5]. Она подчеркивает, что интеграция медиаобразования требует от педагога не только технических умений, но и способности критически оценивать информационные ресурсы и выбирать наиболее эффективные средства для обучения.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что понятие «готовность» к педагогической деятельности является многоаспектным и включает в себя комплекс компонентов, взаимосвязанных между собой. В частности, готовность будущих педагогов к интеграции медиаобразования должна рассматриваться как системное образование, объединяющее мотивационно-ценностные установки, глубокие когнитивные знания и практические умения, направленные на использование медиа в образовательном процессе. Такой подход способствует формированию полноценной профессиональной компетенции, обеспечивающей эффективную педагогическую деятельность в условиях цифрового общества.

Готовность будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс представляет собой комплексное и многогранное понятие, отражающее специфические особенности современной педагогической деятельности. По мнению И.В. Савельевой, такая готовность является интегративным состоянием, включающим мотивационные, когнитивные, деятельностные и рефлексивно-оценочные компоненты, которые обеспечивают эффективное использование медиаобразовательных технологий в профессиональной практике [5]. Это позволяет рассматривать готовность не просто как совокупность знаний или умений, а как внутреннюю готовность и способность педагога к инновационной деятельности.

В научных исследованиях Л.С. Каплана подчеркивается, что мотивационно-ценностный компонент готовности включает устойчивую заинтересованность и осознание значимости медиаобразования для повышения качества учебного процесса. По его мнению, именно внутренние мотивы и ценностные ориентации определяют степень вовлечённости будущих педагогов в освоение новых образовательных технологий и их стремление к постоянному профессиональному развитию [3]. Таким образом, мотивация выступает фундаментом для формирования дальнейших компонентов готовности.

Когнитивный компонент рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для понимания сущности медиаобразования, методов его реализации и оценки эффективности. Е.Н. Воронцова акцентирует внимание на том, что этот компонент предполагает глубокое усвоение теоретических основ медиаграмотности, цифровой культуры и специфики работы с медийными ресурсами в образовательном контексте [1]. Без такого знания невозможно построить адекватную педагогическую стратегию, направленную на интеграцию медиаобразования.

Операционно-деятельностный компонент включает в себя умения и навыки практического использования медиаинструментов в образовательном процессе. По словам Н.В. Чистяковой, именно этот компонент отражает способность педагога внедрять медиаобразовательные технологии, адаптировать их под конкретные учебные задачи и условия, а также эффективно взаимодействовать с учащимися через цифровые платформы и ресурсы [8]. Практическая компетентность в этой области является ключевой для успешной реализации концепции медиаобразования.

Рефлексивно-оценочный компонент позволяет педагогу анализировать и оценивать собственный опыт использования медиаобразования, выявлять сильные и слабые стороны своей деятельности, а также корректировать профессиональные стратегии. Как отмечает Л.И. Горелик, развитие этого компонента способствует формированию у будущих педагогов критического мышления и готовности к постоянному саморазвитию в условиях динамично меняющейся образовательной среды [2].

Уровни сформированности готовности к интеграции медиаобразования варьируются от низкого, характеризующегося отсутствием мотивации и недостатком знаний, до высокого, при котором педагог уверенно и эффективно использует медиаобразовательные технологии в своей практике. По мнению Е.В. Тихомировой, определение уровня готовности позволяет выявить проблемные зоны и организовать целенаправленную педагогическую поддержку, способствующую повышению профессиональной компетентности студентов [7].

Таким образом, понятие готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования является сложной структурной категорией, объединяющей внутренние установки, знания, практические умения и рефлексию. Комплексный подход к изучению и формированию этой готовности обеспечивает не только теоретическую основу, но и практические рекомендации для совершенствования системы подготовки педагогических кадров в условиях цифровой эпохи.

Педагогические условия, способствующие формированию готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования, представляют собой совокупность факторов, обеспечивающих целенаправленное развитие необходимых

знаний, умений и мотивации. По мнению Н.В. Чистяковой, важнейшим условием является внедрение в образовательный процесс современных цифровых платформ и ресурсов, которые позволяют будущим педагогам не только осваивать теоретические основы медиаобразования, но и применять полученные знания на практике в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности [8]. Это создает благоприятную среду для формирования компетентностей, востребованных в условиях цифровой педагогики.

В работах И.В. Савельевой отмечается, что одним из ключевых условий успешного формирования готовности является активная роль преподавателей педагогических вузов. По ее мнению, преподаватели должны выступать не только в роли источников знаний, но и быть наставниками, мотиваторами и координаторами процесса освоения медиаобразовательных технологий, что способствует развитию у студентов самостоятельности и ответственности за собственное профессиональное развитие [5]. Такой подход предполагает изменение традиционной роли педагога в вузе и требует обновления педагогических методик.

Важным элементом педагогических условий является включение в учебный план специализированных курсов и дисциплин, направленных на освоение медиакомпетентностей. По словам Л.С. Каплана, интеграция курсов по медиаобразованию, медиаграмотности и цифровой педагогике позволяет системно формировать у будущих педагогов теоретическую базу и практические навыки, необходимые для эффективной работы с медиа в образовательном процессе [3]. Кроме того, внедрение проектной деятельности и практик с использованием медиа способствует закреплению знаний и развитию профессиональных компетенций.

Использование цифровых симуляторов, мультимедийных кейсов и интерактивных ресурсов также рассматривается как важное педагогическое условие. По мнению Е.Н. Воронцовой, подобные инструменты позволяют моделировать реальные образовательные ситуации, что способствует развитию у студентов критического мышления и навыков принятия решений в условиях неопределенности [1]. Это не только повышает качество подготовки, но и формирует у будущих педагогов гибкость и адаптивность, необходимые в современных образовательных условиях.

Таким образом, комплекс педагогических условий, включающий современные цифровые технологии, обновленные методики преподавания, специализированные учебные курсы и активные формы учебной деятельности, создает благоприятную основу для формирования готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования. По мнению Л.И. Горелика, системное обеспечение этих условий способствует развитию у студентов профессиональной компетентности, адекватной вызовам цифровой эпохи, и повышает качество педагогической подготовки в целом [2]. Внедрение таких условий требует координации усилий всех участников образовательного процесса и постоянного совершенствования содержания и форм обучения.

В заключение можно отметить, что успешное формирование готовности к интеграции медиаобразования зависит от целенаправленного педагогического сопровождения, создания инновационной образовательной среды и внедрения современных цифровых инструментов, что является необходимым условием для подготовки конкурентоспособных специалистов в области педагогики.

Выводы. Проведённый теоретический анализ позволил раскрыть содержание понятия «готовность будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс» как комплексного и многоуровневого явления, включающего мотивационно-ценностные установки, когнитивные знания, операционно-деятельностные умения и рефлексивно-оценочные способности. Рассмотрение медиаобразования как важного педагогического феномена подтвердило необходимость формирования у будущих специалистов медиакомпетентности, способствующей успешному освоению и внедрению цифровых технологий в учебную практику.

Исследование структуры и уровней готовности показало, что только системный подход, охватывающий все ключевые компоненты, позволяет обеспечить эффективную подготовку педагогов к современным требованиям образовательной среды. Особое значение имеет мотивация и внутреннее принятие инноваций, что становится базой для развития профессиональной гибкости и готовности к непрерывному самообразованию.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой выявленных компонентов готовности, разработкой и апробацией эффективных технологий её формирования в образовательных учреждениях. Практическая значимость работы заключается в возможности использования теоретических положений для совершенствования содержания и организации подготовки педагогических кадров, ориентированной на интеграцию медиаобразования в образовательный процесс.

Литература:

1. Воронцова, Е.Н. Медиаобразование в системе современного педагогического образования / Е.Н. Воронцова // Вестник педагогики. – 2020. – № 4. – С. 45-53
2. Горелик, Л.И. Педагогическая готовность к инновационной деятельности / Л.И. Горелик. – Москва: Педагогика, 2018. – 176 с. — ISBN 978-5-00000-000-0
3. Каплан, Л.С. Теория и практика медиаобразования: монография / Л.С. Каплан. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 320 с. — ISBN 978-5-4461-1234-5
4. Минченко, И.В. Автоматизированные системы проверки знаний студентов на основе ИИ / И.В. Минченко // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 6. – С. 22-27
5. Савельева, И.В. Медиакомпетентность педагогов: содержание и пути формирования / И.В. Савельева // Вестник образования. – 2022. – № 3. – С. 33-40
6. Соловьев, В.Д. Этика искусственного интеллекта в образовательном процессе / В.Д. Соловьев, Л.А. Иванова. – Новосибирск: СибАК, 2023. – 240 с. – ISBN 978-5-9908574-5-1
7. Тихомирова, Е.В. Психолого-педагогические основы готовности к профессиональной деятельности / Е.В. Тихомирова. – Москва: Академия, 2017. – 256 с. – ISBN 978-5-00000-000-1
8. Чистякова, Н.В. Интеграция медиаобразования в педагогическую практику: методология и технологии / Н.В. Чистякова // Современная педагогика. – 2021. – № 8. – С. 15-22

УДК 371
кандидат педагогических наук, доцент Макаренко Юлия Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
магистрант Крафт Анастасия Вадимовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается влияние информационного общества на развитие информационной мобильности студентов вузов. Проведен теоретический анализ сущности информационной мобильности как комплексного качества, включающего технические, когнитивные и коммуникативные компоненты. Особое внимание уделено трансформации образовательной среды под воздействием цифровых технологий и необходимости формирования у студентов навыков критического мышления и самостоятельного поиска информации. Обоснованы основные направления педагогической работы и внедрения инновационных методов обучения для повышения информационной мобильности. Представлены перспективы развития данной компетенции с учетом современных вызовов информационного общества.
Ключевые слова: информационное общество, информационная мобильность, цифровые технологии, высшее образование, образовательные компетенции.
Annotation. The article examines the impact of the information society on the development of information mobility of university students. The theoretical analysis of the essence of information mobility as a complex quality, including technical, cognitive and communicative components, is carried out. Special attention is paid to the transformation of the educational environment under the influence of digital technologies and the need for students to develop critical thinking skills and independently search for information. The main directions of pedagogical work and the introduction of innovative teaching methods to increase information mobility are substantiated. The prospects for the development of this competence are presented, taking into account the modern challenges of the information society.
Key words: information society, information mobility, digital technologies, higher education, educational competencies.

Введение. Современное общество переживает кардинальные изменения, связанные с активным развитием и распространением информационно-коммуникационных технологий. Эти процессы породили новое социальное явление – информационное общество, в котором информационные ресурсы и умение работать с ними становятся ключевыми факторами экономического, социального и культурного развития. В этом контексте особое значение приобретает образование как фундаментальный институт, обеспечивающий формирование необходимых знаний, умений и компетенций, позволяющих человеку успешно адаптироваться и реализовываться в условиях постоянной информационной динамики.

Высшее образование в информационном обществе претерпевает глубокую трансформацию: меняются цели, содержание и методы обучения, растет роль цифровых технологий и интерактивных образовательных платформ. Одним из важных вызовов современного вуза становится подготовка студентов, обладающих не только профессиональными знаниями, но и высокой степенью информационной мобильности – способности эффективно находить, анализировать, оценивать и использовать информацию в различных контекстах. Эта компетенция выступает гарантом успешной адаптации выпускников к быстро меняющимся требованиям рынка труда и позволяет им оставаться конкурентоспособными в условиях цифровой экономики.

Несмотря на растущую значимость информационной мобильности, вопросы её формирования и развития в образовательной среде остаются недостаточно исследованными. В научных трудах наблюдается разнородность подходов к пониманию данного понятия, а также к методам его реализации в практической педагогике. В то же время, современная образовательная практика требует глубокого осмысления влияния информационного общества на учебный процесс, выявления эффективных стратегий развития информационной мобильности студентов и интеграции этих стратегий в деятельность вузов.

Целью данной статьи является теоретический анализ информационного общества как фактора, влияющего на развитие информационной мобильности студентов высших учебных заведений.

Актуальность темы обусловлена быстрыми изменениями в технологиях и способах коммуникации, которые требуют от современного студента гибкости, инициативности и способности к постоянному обновлению знаний. Развитие информационной мобильности становится неотъемлемой частью подготовки квалифицированных специалистов, способных эффективно функционировать в условиях глобальной цифровой среды. Таким образом, исследование в данной области имеет как теоретическую, так и практическую значимость, способствуя совершенствованию образовательных процессов и повышению качества подготовки будущих профессионалов.

Изложение основного материала статьи. Информационное общество как социально-экономическое явление формируется на основе интенсивного развития и повсеместного использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), что трансформирует все сферы жизни, включая образование. По мнению А.С. Власова, информационное общество характеризуется высокой скоростью обмена данными, доступностью информации и новыми формами коммуникации, которые радикально изменяют способы получения и обработки знаний [1]. Такое общество опирается на информационные потоки как на ключевой ресурс, что создает новые вызовы и возможности для образовательных систем.

В работах М.Ю. Лебедевой и Т.В. Ермаковой информационное общество рассматривается как пространство, где знания становятся главным фактором производства, а способность эффективно работать с информацией выступает критерием социальной и профессиональной успешности. По их мнению, цифровая трансформация требует формирования у студентов новых компетенций, связанных с мобильностью в информационном пространстве, что непосредственно связано с развитием навыков поиска, оценки и использования информации [2]. Такая мобильность становится важным условием адаптации молодых специалистов к быстро меняющимся требованиям рынка труда.

Н.П. Корнева подчеркивает, что ключевым аспектом информационного общества в контексте образования является создание цифровой образовательной среды, которая обеспечивает доступ к разнообразным источникам информации и

поддерживает интерактивные формы обучения. По ее мнению, цифровая образовательная среда способствует формированию у студентов способности к самостоятельному и критическому мышлению, что является основой информационной мобильности [3]. Она выделяет важность интеграции современных коммуникационных технологий в образовательный процесс, что меняет роль преподавателя и студента, переводя акцент на активное использование информации.

И.А. Мартынов в своих исследованиях акцентирует внимание на социальных изменениях, вызванных развитием информационного общества. Он отмечает, что появление новых форм цифровой коммуникации оказывает значительное влияние на молодежь, формируя особые модели поведения и взаимодействия, которые отражаются на образовательных установках и мотивации студентов [4]. Эти трансформации способствуют усилению роли информационной мобильности как фактора успешной социализации и профессионализации вуза.

Е.Л. Петрова рассматривает трансформацию педагогической практики через призму цифровой экономики, в которой информационные ресурсы и технологии играют центральную роль. По ее мнению, развитие информационного общества ставит перед педагогикой задачу не просто передачи знаний, а формирования у студентов умений ориентироваться в информационном пространстве, что требует новых подходов к учебному процессу и методам обучения [5]. В этом контексте информационная мобильность становится ключевым показателем готовности студентов к современным профессиональным вызовам.

Д.В. Чекмарев, анализируя особенности цифровой образовательной среды, выделяет информационную мобильность студентов как интегративное качество, объединяющее умение получать, критически оценивать и эффективно использовать информацию в различных ситуациях. Он подчеркивает, что развитие этого качества является одной из главных задач современного высшего образования, обеспечивающей конкурентоспособность выпускников [6]. По мнению исследователя, формирование информационной мобильности связано не только с техническими навыками, но и с развитием когнитивных и коммуникативных компетенций.

Таким образом, информационное общество представляет собой сложную и многогранную систему, влияющую на содержание и формы образовательного процесса. Современная педагогика требует переосмысления традиционных подходов и активного внедрения цифровых технологий, что открывает новые возможности для формирования у студентов информационной мобильности – ключевого качества, обеспечивающего их успешную социализацию и профессиональное развитие. В целом, анализ существующих исследований позволяет выделить информационное общество как фактор, стимулирующий трансформацию образования и способствующий развитию навыков, необходимых для адаптации в условиях стремительных информационных изменений.

Информационная мобильность, как важный компонент образовательной компетентности, все чаще рассматривается в научной педагогической литературе как способность субъекта эффективно ориентироваться в постоянно меняющемся информационном пространстве. По мнению Т.В. Ермаковой и М.Ю. Лебедевой, информационная мобильность представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих не только быстро находить и анализировать информацию, но и критически осмысливать её, а также адаптировать к различным профессиональным и жизненным ситуациям [2]. Это качество становится необходимым условием успешного обучения и профессионального роста в условиях цифровой экономики.

В исследованиях Н.П. Корневой информационная мобильность рассматривается как многомерное понятие, включающее в себя техническую, когнитивную и коммуникативную составляющие. Технический уровень предполагает владение цифровыми инструментами и ресурсами, когнитивный – умение осмысливать и интерпретировать информацию, а коммуникативный – способность эффективно взаимодействовать с другими субъектами информационного пространства [3]. По её мнению, комплексное развитие этих аспектов обеспечивает формирование у студентов готовности к непрерывному обновлению знаний и активному участию в образовательном процессе.

В работах Д.В. Чекмарева подчеркивается важность информационной мобильности как фактора, способствующего повышению образовательной успешности. Он отмечает, что уровень информационной мобильности напрямую влияет на способность студента самостоятельно планировать учебную деятельность, находить необходимые ресурсы и использовать их для решения профессиональных задач [6]. Такая мобильность требует не только технических знаний, но и развитых навыков критического мышления, самоорганизации и творческого подхода.

Согласно И.А. Мартынову, информационная мобильность имеет также социально-психологический аспект. Он говорит о том, что способность адаптироваться к новым информационным условиям связана с уровнем мотивации, личной ответственности и готовности к изменениям, что особенно важно в период студенчества, когда формируется профессиональная идентичность [4]. Этот аспект подчеркивает необходимость комплексного подхода к развитию информационной мобильности, включающего педагогическую поддержку и создание благоприятной образовательной среды.

Е.Л. Петрова в своих исследованиях обращает внимание на связь информационной мобильности с формированием ключевых компетенций XXI века, таких как умение учиться, работать в команде и применять инновационные технологии. По её мнению, информационная мобильность неразрывно связана с личностным развитием студента и играет важную роль в формировании способности к самостоятельной учебной и профессиональной деятельности [5]. Она выделяет, что развитие этой компетенции должно происходить через интеграцию современных образовательных технологий и активных методов обучения.

А.С. Власов указывает, что информационная мобильность имеет также динамический характер и зависит от постоянного обновления знаний и навыков в условиях быстрого технологического прогресса. По его мнению, способность студентов адаптироваться к новым информационным ресурсам и инструментам определяет их успешность в образовательной и профессиональной деятельности [1]. В этом контексте важным становится системное формирование информационной мобильности в образовательном процессе, ориентированное на развитие самостоятельности и креативности.

Таким образом, информационная мобильность является комплексным и многоаспектным понятием, объединяющим технические, когнитивные, коммуникативные и личностные компоненты. Её развитие в условиях современного информационного общества выступает одним из ключевых факторов успешной социализации и профессиональной подготовки студентов в вузе. Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что формирование информационной мобильности требует целенаправленной педагогической деятельности, создания условий для активного использования информационных ресурсов и поддержки развития критического мышления и самостоятельности обучающихся.

Развитие информационного общества оказывает существенное влияние на формирование информационной мобильности студентов, трансформируя образовательную среду и методы получения знаний. По мнению А.С. Власова, цифровые технологии и глобальная сеть Интернет создают новые возможности для доступа к разнообразным информационным ресурсам, что значительно расширяет пространство для образовательной деятельности и способствует

формированию гибких навыков поиска и обработки информации [1]. В частности, доступ к электронным библиотекам, онлайн-курсам и образовательным платформам позволяет студентам самостоятельно планировать учебный процесс и развивать навыки самообразования.

В исследованиях Н.П. Корневой отмечается, что социальные сети и специализированные электронные образовательные ресурсы играют важную роль в повышении информационной мобильности, обеспечивая интерактивное взаимодействие и обмен знаниями между студентами и преподавателями. Она подчеркивает, что использование таких платформ способствует формированию коллективного интеллекта и развитию навыков коммуникации, необходимых для успешной интеграции в информационное общество [3]. В то же время, по её мнению, существуют риски, связанные с переизбытком информации и необходимостью критически её оценивать.

Т.В. Ермакова и М.Ю. Лебедева в своих работах указывают на проблемы, возникающие при активном использовании цифровых технологий, включая информационную перегрузку, снижение концентрации внимания и распространение недостоверных данных. Они подчеркивают необходимость формирования у студентов навыков информационной гигиены и критического мышления, что становится важным элементом информационной мобильности в условиях информационного общества [2]. Эти аспекты требуют включения в образовательные программы специальных методик и тренингов, направленных на развитие компетенций по работе с информацией.

С точки зрения И.А. Мартынова, государственные и образовательные инициативы играют ключевую роль в поддержке развития информационной мобильности студентов. Он отмечает, что создание национальных образовательных платформ, внедрение стандартов цифровой грамотности и обеспечение равного доступа к информационным ресурсам способствуют формированию равных возможностей для всех участников образовательного процесса [4]. Важным элементом таких инициатив является развитие инфраструктуры и подготовка педагогов к работе в цифровой среде.

Е.Л. Петрова обращает внимание на необходимость комплексного подхода к развитию информационной мобильности, включающего как техническое оснащение, так и педагогическую поддержку. По её мнению, эффективное использование цифровых технологий требует от преподавателей новых компетенций и готовности внедрять инновационные методы обучения, что влияет на качество подготовки студентов и их способность адаптироваться к быстро меняющимся информационным условиям [5]. Таким образом, трансформация педагогической практики становится неотъемлемой частью процесса развития информационной мобильности.

Д.В. Чекмарев подчеркивает, что информационная мобильность студентов тесно связана с цифровой образовательной средой, которая должна обеспечивать не только технические возможности, но и сопровождение обучающихся в освоении новых форм информационного взаимодействия. Он считает, что в таких условиях формируется целостный подход к развитию студентов, включающий когнитивные, мотивационные и социальные компоненты, что повышает их готовность к профессиональной деятельности в условиях информационного общества [6].

Таким образом, влияние информационного общества на развитие информационной мобильности студентов проявляется в расширении доступа к информации, изменении форм и методов обучения, а также в необходимости формирования у обучающихся новых компетенций, обеспечивающих успешную адаптацию в цифровой среде. Современные вызовы требуют от образовательных учреждений активного внедрения инновационных технологий и создания условий для развития критического мышления, информационной культуры и самостоятельности студентов, что становится залогом их конкурентоспособности в будущем.

Формирование информационной мобильности студентов в вузе требует комплексного и системного подхода, объединяющего педагогические, технологические и организационные аспекты. По мнению Д.В. Чекмарева, успешная модель развития информационной мобильности должна включать создание интегрированной цифровой образовательной среды, которая обеспечивает доступ к разнообразным информационным ресурсам и поддерживает активное взаимодействие обучающихся с ними [6]. Такая среда становится платформой для развития самостоятельности, критического мышления и способности к адаптации в условиях динамично меняющегося информационного пространства.

Роль преподавателя в этом процессе является ключевой. Е.Л. Петрова отмечает, что современный педагог выступает не только как источник знаний, но и как координатор и фасилитатор образовательной деятельности, который направляет студентов в освоении информационных технологий и формировании компетенций информационной мобильности [5]. По её мнению, повышение квалификации преподавателей и внедрение новых методик обучения способствуют созданию условий для развития у студентов умения работать с информацией, оценивать её достоверность и эффективно применять полученные знания.

Современные подходы к развитию информационной мобильности предполагают активное использование интерактивных и проблемно-ориентированных методов обучения, которые стимулируют самостоятельный поиск и анализ информации. По словам Н.П. Корневой, внедрение проектной деятельности, кейс-методов и онлайн-симуляций способствует формированию у студентов практических навыков работы в цифровой среде и развитию критического мышления [3]. Такой подход не только повышает мотивацию обучающихся, но и способствует интеграции теоретических знаний с практическими умениями.

Важным направлением является также создание условий для постоянного обновления и повышения уровня цифровой грамотности студентов. И.А. Мартынов подчеркивает, что развитие информационной мобильности требует системной работы с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, что предполагает использование адаптивных образовательных технологий и персонализированных программ обучения [4]. Это способствует формированию устойчивых навыков и готовности к непрерывному профессиональному развитию в условиях информационного общества.

А.С. Власов выделяет перспективы дальнейшего развития информационной мобильности, связанные с интеграцией искусственного интеллекта и аналитических инструментов в образовательный процесс. По его мнению, такие технологии позволят создавать индивидуальные образовательные траектории и обеспечивать более глубокий анализ информационных потребностей студентов, что повысит качество подготовки и адаптивность выпускников [1]. В этом контексте инновационные технологии становятся мощным ресурсом для формирования компетенций будущего.

Таким образом, развитие информационной мобильности в вузе требует целенаправленных усилий по созданию современной цифровой образовательной среды, повышению квалификации педагогов и внедрению инновационных методов обучения. Комплексный подход, ориентированный на развитие критического мышления, самостоятельности и цифровой грамотности, позволит подготовить студентов к успешной профессиональной деятельности и эффективной адаптации в условиях быстро меняющегося информационного общества.

Выводы. В ходе исследования информационного общества как фактора развития информационной мобильности студентов вуза были выявлены и проанализированы ключевые теоретические аспекты, позволяющие понять сущность и значимость данного явления в современном образовании. Информационное общество, характеризующееся интенсивным развитием и применением информационно-коммуникационных технологий, становится фундаментом для трансформации образовательных процессов и формирования новых компетенций у студентов. В частности, выявлена роль

информационных потоков и цифровых ресурсов, которые значительно расширяют возможности для самостоятельного поиска, анализа и использования информации в учебной деятельности.

Определена сущность информационной мобильности как комплексного качества, включающего технические, когнитивные, коммуникативные и личностные компоненты. Эта компетенция выступает важнейшим условием успешной социализации и профессиональной подготовки студентов, способствуя развитию умений критически оценивать информацию, адаптироваться к новым условиям и эффективно взаимодействовать в цифровой образовательной среде. Анализ существующих подходов показал, что информационная мобильность требует целенаправленного формирования через педагогическую поддержку и внедрение современных образовательных технологий.

Рассмотрены влияние и возможности информационного общества для развития информационной мобильности, включая расширенный доступ к цифровым образовательным ресурсам, использование социальных сетей и онлайн-платформ. Вместе с тем выявлены проблемы информационной перегрузки, снижения концентрации внимания и необходимости формирования навыков информационной гигиены. Отмечена важная роль государственных и образовательных инициатив в обеспечении равного доступа к информационным ресурсам и развитии цифровой грамотности студентов и педагогов.

Таким образом, информационное общество выступает не только как фактор, стимулирующий трансформацию образования, но и как платформа для формирования ключевых компетенций, необходимых студентам для успешной профессиональной деятельности и жизненной адаптации. Для достижения этой цели вузам необходимо активно внедрять цифровые технологии, развивать педагогические практики и создавать условия, способствующие комплексному развитию информационной мобильности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку конкретных методических рекомендаций и инструментов оценки уровня информационной мобильности в образовательных организациях, а также на изучение влияния новых цифровых технологий на образовательные результаты.

Литература:

1. Власов, А.С. Цифровая трансформация образовательных процессов в условиях информационного общества / А.С. Власов // Педагогика и информатика. – 2022. – № 3. – С. 45-51
2. Ермакова, Т.В. Информационная мобильность как компетенция XXI века / Т.В. Ермакова, М.Ю. Лебедева. – Екатеринбург: УрФУ, 2020. – 184 с. – ISBN 978-5-7996-2357-4
3. Корнева, Н.П. Роль цифровых коммуникаций в формировании образовательной среды вуза / Н.П. Корнева // Современные образовательные технологии. – 2021. – № 2. – С. 30-37
4. Мартынов, И.А. Социальные аспекты развития информационного общества и их влияние на молодежь / И.А. Мартынов // Вестник социологии и психологии. – 2019. – № 1. – С. 78-85
5. Петрова, Е.Л. Трансформация педагогической практики в эпоху цифровой экономики / Е.Л. Петрова // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 4. – С. 112-120
6. Чекмарев, Д.В. Информационная мобильность студентов в условиях цифровой образовательной среды / Д.В. Чекмарев // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 5. – С. 66-72

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Малова Ольга Вадимовна
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
бакалавр образования Слисаренко Александра Сергеевна
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Аннотация. Статья посвящена одной из составляющей готовности младших школьников к обучению в школе, а именно когнитивной готовности. Актуальность темы обусловлена необходимостью формирования когнитивной сферы учащихся на уроках английского языка в начальной школе, что будет способствовать более эффективному обучению младших школьников английскому языку. Приводятся и анализируются различные определения понятий готовность, когнитивная готовность, когнитивные способности. Рассматриваются основные когнитивные способности: внимание, память, мышление, воображение и восприятие. Особое внимание уделено соотношению когнитивной готовности и когнитивных способностей учащихся. В статье представлена беседа с учителями английского языка в начальной школе, а также диагностика учащихся, проведенные в рамках экспериментального исследования. Анализ полученных результатов показывает, что младшие школьники испытывают трудности при изучении англоязычной лексики и что в начальной школе не уделяется должного внимания развитию когнитивной сферы учащихся на уроках английского языка. Решение этой проблемы авторы видят в разработке классификации упражнений по формированию лексических навыков, направленных на развитие когнитивной готовности младших школьников к изучению английского языка (2 класс).

Ключевые слова: английский язык, младшие школьники, когнитивная готовность, когнитивные способности, формирование лексических навыков.

Annotation. The article is devoted to one of the components of the readiness of young learners to study at school, namely cognitive readiness. The relevance of the topic is due to the need to form cognitive sphere of students at school. It will contribute to more effective English language teaching. Different definitions of the concepts of readiness, cognitive readiness, and cognitive abilities are revealed. The main cognitive abilities: attention, memory, thinking, imagination and perception, and the ratio of cognitive readiness and cognitive abilities are considered. The article describes a survey of elementary school English teachers and students' diagnosis conducted as a part of the experimental study. An analysis of the results is presented, which shows that young learners have difficulties in learning English vocabulary and that primary school doesn't pay due attention to the development of students' cognitive readiness to learning English. The authors see a solution to this problem in developing a classification of exercises for lexical skills formation aimed at developing the cognitive readiness of young learners to study English (2nd grade).

Key words: the English language, young learners, cognitive readiness, cognitive abilities, lexical skills formation.

Введение. Современному школьнику приходится постоянно взаимодействовать с окружающим миром и решать многочисленные задачи. Для того чтобы добиться успеха, ему необходим достаточно развитый интеллект и набор когнитивных способностей, которые являются неотъемлемой составляющей когнитивной готовности. Когнитивные способности представляют собой высшие функции мозга, отвечающие за принятие, отбор, переработку и воспроизведение

информации. К основным когнитивным способностям принято относить внимание, память, мышление, воображение и восприятие [16]. Согласно В.Н. Дружинину, уровень их зрелости влияет на то, насколько успешной будет личность в дальнейшей жизни [2].

Способность к обучению и формирование личностных качеств учащихся напрямую связаны с физиологическими процессами головного мозга, которые закладываются к 12 годам. Одним из трех компонентов технологии продуктивного обучения в начальной школе, предложенной А.А. Вострикoвым предусмотрено развитие способностей учащихся [1].

Изучение английского языка в младшем школьном возрасте, а именно формирование иноязычных языковых навыков и речевых умений помогает развивать способности учащихся. Изучением лексических навыков занимались С.Ф. Шатилов, В.М. Филатов, Е.Н. Соловова, А.Н. Щукин, О.В. Киндт, С.О. Парфенова, А.Ф. Кононова, О.А. Селивановская и др. Развитием интеллектуальных способностей младших школьников занимались В.А. Масленников, О.А. Лагутина и др. Развитию способностей младших школьников к изучению английского языка особое внимание уделяли Е.Н. Дудина, И.А. Иценко. Однако, проблема развития когнитивной готовности младших школьников к изучению английского языка при формировании лексических навыков (2 класс) не достаточно изучена. Таким образом, проблема формирования когнитивной сферы учащихся на уроках английского языка в начальной школе является актуальной. Именно когнитивные способности обеспечивают умение развиваться, приобретать новые знания, грамотно оперировать ими и, соответственно, повышают эффективность обучения.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим термины «готовность», «когнитивная готовность», «когнитивные способности» в психолого-педагогической литературе. Определение готовности у разных авторов отличается своей интерпретацией. И.А. Зимняя трактует готовность как активно действенное состояние личности, ориентированное на конкретное поведение и мобилизацию ресурсов для достижения цели [3]. Н.Д. Левитов пишет, что перед началом какой-либо работы, у человека имеется состояние готовности к этой работе, то есть обладает ли человек необходимым набором способностей для успешного ее выполнения [8]. В.А. Крутецкий признает, что готовность есть синтез свойств индивида, определяющих ее пригодность к деятельности [7].

Е.А. Сорокоумова выделяет 3 главные составляющие готовности детей к обучению в школе: психологическую, социальную и когнитивную [13]. Такие процессы как внимание, память, восприятие, воображение, мышление и речь являются познавательными и неразрывно связаны с когнитивной сферой. В словаре иностранных слов Н.Г. Комлева указано, что понятие «когнитивный» произошло от латинского слова «cognito» - «восприятие» или «познание» и относится к функциям мозга, отвечающих за формирование информации, оперирование ей и как следствие получение каких-либо знаний» [5, С. 114]. Именно поэтому в отечественной науке довольно часто вместо понятия когнитивный можно встретить термин познавательный. Однако в настоящее время термин когнитивная готовность довольно часто заменяется терминами интеллектуальная или интеллектуально-познавательная готовность, которые являются синонимичными.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что под *когнитивной готовностью* понимается уровень развития (сформированности) познавательных процессов, к которым относятся различные виды памяти, воображение, восприятие, мышление, внимание и речь.

Как уже было сказано ранее, когнитивная готовность имеет непосредственное отношение к когнитивным способностям. С*пособности* есть «индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного выполнения определённой деятельности» [10, С. 274]. А.Н. Леонтьев считал, что они представляют собой качества индивида, совокупность которых вместе позволяет выполнить определенную деятельность. С.Л. Рубинштейн определял данное понятие как возможность выполнить то или иное действие, при котором требуется определенный набор психических свойств и знаний, которые обусловлены его спецификой и предъявляемыми к нему требованиями [11].

В современном мире *когнитивные способности* определяются по-разному. В.Д. Шадриков рассматривает их как уникальные характеристики внимания, восприятия, памяти и мышления, которые отличают одного человека от другого и влияют на его способность успешно учиться и выполнять различные задачи [16]. Н.И. Чуприкова полагает, что это внутренние психологические структуры, отражающие характеристики объектов и субъектов деятельности, которые являются «основой процессов анализа, синтеза, абстракции и обобщения» [15, С. 35].

Мы можем приравнять когнитивные способности к умственным, поскольку С.Л. Рубинштейн говорит о неразрывной связи анализа и синтеза, которые должны «уравновешивать друг друга, являясь главными компонентами умственных способностей» [11, С. 385]. Н.А. Сырникова трактует когнитивные способности как интеллектуальные способности [14]. Интеллект, по В.Н. Дружинину, это всесторонний набор когнитивных навыков, включающий в себя способность ощущать, воспринимать, запоминать, представлять, мыслить и воображать [2]. Понятия когнитивные способности и интеллектуальные способности являются синонимичными, поскольку обладают одинаковыми составляющими.

Проанализировав разные точки зрения, следует отметить, что однозначного определения понятия когнитивные способности не существует. Мы будем придерживаться позиции В.Д. Шадрикова, который утверждает, что это «индивидуально-психологические особенности процессов ощущения, внимания, восприятия, памяти, мышления, которые определяют способность к познанию». Взгляд автора отражает взаимосвязь интеллектуальных способностей с интеллектуальной деятельностью человека. В.Д. Шадриков также выделяет структуру когнитивных способностей, в которую входят восприятие, внимание, память, мышление и воображение [16].

Таким образом, когнитивная готовность к изучению английского языка представляет собой особый уровень развития когнитивных способностей: внимания, памяти, мышления, воображения и восприятия (см. Рис. 1):

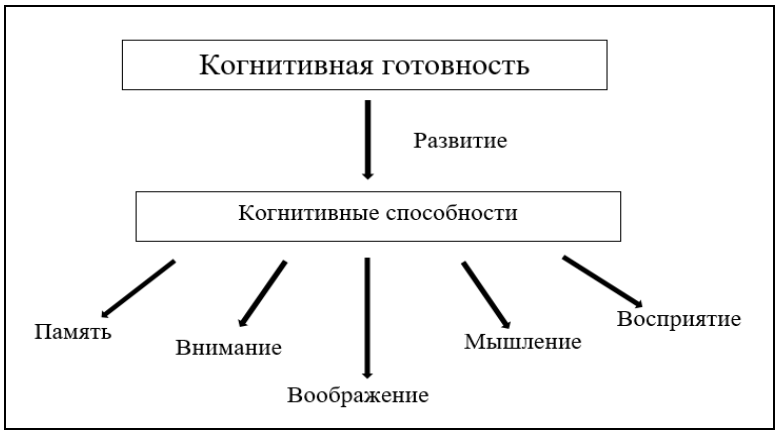


Рисунок 1. Соотношение когнитивной готовности и когнитивных способностей

В рамках экспериментального исследования была проведена беседа с учителями английского языка (АЯ) в начальной школе, в которой приняли участие 20 респондентов. Результаты представлены ниже.

Беседа выявила, что 19 учителей (95%) знакомы с понятием когнитивная готовность. 16 учителей (80%) считают, что это соответствующий уровень развития познавательных процессов; 4 учителя (20%) определили данный термин как логически связное мышление, умение выстраивать взаимосвязи и закономерности.

На вопрос «Нужно ли развивать интеллектуальные способности младших школьников для обучения английскому языку?» 16 респондентов (80%) ответили утвердительно. При этом, 10 из них (62,5%) верят, что такое развитие поможет им учиться; 4 респондента (25%) уверены, что интеллектуальные способности определяют успешность в обучении, и 2 (12,5%) считают, что они помогают младшим школьникам тщательно усваивать и обрабатывать информацию. 4 респондента (20%), которые ответили отрицательно на вопрос о необходимости развития интеллектуальных способностей, считают, что это не является обязательным в силу нехватки времени на уроке, а также недостаточности заданий, направленных на развитие когнитивных способностей детей младшего школьного возраста.

На вопрос «Что является главным для учителя английского языка?» 14 из них (70%) ответили, что в приоритете обучение АЯ, 6 (30%) – развитие интеллектуальных способностей учащихся.

14 респондентов (70%) отмечают наличие сложностей у своих учеников при изучении англоязычной лексики.

18 учителей (90%) уверены в том, что эффективность уроков будет значительно выше при развитии интеллектуальных способностей учеников.

14 респондентов (70%) готовы развивать интеллектуальные способности своих учеников, 2 (10%) не задумывались об этом, 4 (20%) ответили отрицательно.

На вопрос «Знакомы ли Вы с заданиями, направленным на развитие когнитивных способностей младших школьников?» 6 учителей (30%) ответили утвердительно, 14 (70%) – отрицательно, но хотели бы узнать о них.

На вопрос «Используете ли вы задания, направленные на развитие когнитивных способностей учеников при обучении англоязычной лексики?» 4 респондента (20%) ответили положительно, 2 (10%) – отрицательно, 14 (70%) не используют такие задания, но хотели бы.

В ходе проведения диагностики учащихся 2-го класса на предмет сформированности лексических навыков (ЛН), в которой приняли участие 18 человек, 4 ученика (22,33%) продемонстрировали высокий, 11 (61,33%) средний и 3 (16,33%) низкий уровень сформированности ЛН.

Анализ данных свидетельствует о том, что второклассники испытывают трудности при овладении англоязычной лексики. Большинство учителей АЯ понимает важность развития интеллектуального потенциала младших школьников при изучении англоязычной лексики и согласно с утверждением, что развитие когнитивных способностей способствует более эффективному обучению. Учителя не знакомы с упражнениями, способствующими интеллектуальному развитию учеников, но хотели бы узнать о них больше и использовать на своих уроках.

Нами была разработана классификация упражнений, направленная на развитие когнитивных способностей младших школьников на уроках АЯ в соответствии с этапами формирования ЛН С.Ф. Шатилова:

1. Ориентировочно-подготовительный этап: 1) «Распредели слова по темам» (память, внимание); 2) “Memo” (память); 3) “What’s missing” (память, внимание); 4) «Посмотри на картинку и назови слово по-английски» (восприятие, память); 5) «Запомни расположение предметов. Восстанови их последовательность и назови их» (память, внимание); 6) “Matching game” (внимание); 7) «Прочитай слова и укажи на предметы, соответствующие им» (внимание); 8) “Find and point” (внимание, мышление); 9) «Пантомима» (воображение); 10) «Послушай слово по-английски и нарисуй» (воображение); 11) «Посмотри и назови только те слова, которые относятся к теме «Животные» (мышление); 12) «Назови синоним/антоним к предложенному слову» (мышление); 13) «Посмотри на картинки и назови лишнее слово» (мышление); 14) «Послушай слова/звуки и хлопни в ладоши, если услышишь заданное слово/звук» (восприятие, внимание); 15) «Послушай предложение и назови слова, относящиеся к теме «Животные» (восприятие, внимание); 16) «Послушай и скажи: TRUE or FALSE» (восприятие).

2. Стереотипизирующе-ситуативный этап: 1) «Я знаю 5 имен» (память); 2) «Снежный ком» (память, внимание); 3) “What’s missing” (память, внимание); 4) «Посмотри на 2 картинки. Найди отличия» (внимание); 5) “Simon says” (внимание, восприятие); 6) «Запомни расположение предметов. Восстанови их последовательность и назови их» (внимание, память); 7) «Пантомима» (воображение); 8) «Распредели представленные картинки по темам, к которым они относятся и назови их» (мышление); 9) «Посмотри на картинку и назови слово по-английски» (восприятие, память); 10) “Memo” (память); 11) “Wordsearch” (внимание); 12) «Прочитай слово и отметь, есть ли оно на картинке» (внимание, мышление); 13) «Прочитай описание и угадай предмет» (воображение, мышление); 14) «Прочитай и назови лишнее слово» (мышление); 15) «Найди непереводимые включения в английских предложениях» (внимание, мышление); 16) “Unscramble the words” (память, мышление); 17) «Посмотри на картинку и запиши слово» / кроссворд по картинкам (память); 18) «Запиши слова, начинающиеся на букву А (В, С…)» (память, мышление); 19) «Диктант по картинкам» (память); 20) «Самодиктант» (память); 21) «Вставь пропущенные буквы в слово» (память); 22) «Подпиши картинку по-английски» (внимание, мышление, память); 23) «Прочитай описание и запиши слово» (воображение); 24) «Послушай и запиши» (восприятие).

3. Варьирующе-ситуативный этап: 1) «Опиши картинку» (воображение, мышление); 2) “Information gap activities” (мышление, внимание, восприятие, воображение, память); 3) «Игра в магазин» (мышление, внимание, восприятие, воображение, память); 4) «Расскажи о своей семье (друге, животном…)» (мышление, внимание, восприятие, воображение, память).

Выводы. Проведение целенаправленной работы по развитию когнитивных способностей младших школьников (внимания, памяти, мышления, восприятия, воображения) при формировании ЛН (2 класс) будет способствовать развитию когнитивной готовности учащихся к изучению АЯ и, соответственно, более эффективному обучению АЯ.

Литература:

1. Востриков, А.А. Теоретические основания технологии и методики продуктивной педагогики в начальной школе: автореферат дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Востриков Андрей Андреевич. – Томск, 2000. – 43 с.
2. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: Структура. Диагностика. Развитие / В.Н. Дружинин. – Москва: Per Se; СПб.: ИМАТОН, 2001. – 223 с.
3. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – №11. – С. 14-20
4. Киндт, О.В. Применение метода коммуникативных заданий на начальном этапе обучения для формирования иноязычных лексических навыков / О.В. Киндт // Инновационные технологии в науке и образовании. – 2015. – N 1 (1). – С. 99-100
5. Комлев, Н.Г. Словарь иностранных слов / Н.Г. Комлев. – Москва: Эксмо, 2006. – 669 с.
6. Кононова, А.Ф. Профессионально-направленное обучение английскому языку студентов 5 курса факультета начального образования (на материале детской англоязычной литературы): диссертация … канд. пед. наук: 13.00.02 / Кононова Анна Федоровна. – Санкт-Петербург, 2004. – 238 с.
7. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – Москва: Просвещение, 1968. – 432 с.
8. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – Москва: Просвещение, 1964. – 344 с.
9. Парфенова, С.О. Особенности использования образовательных сайтов при формировании иноязычных лексических навыков младших школьников / С.О. Парфенова, Д.А. Гридюшко // Проектирование. Опыт. Результат. – 2024. – № 6. – С. 120-130
10. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Изд-во Питер, 2002 г. – 720 с.
12. Селивановская, О.А. Коррекция как способ совершенствования иноязычных речевых умений и навыков учащихся / О.А. Селивановская // Современные методы преподавания и изучения иностранных языков: сб. материалов межд. науч.-практ. конф. / Российская Академия образования; Институт образования взрослых. – Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 1997. – Ч. 1. – С. 76-79
13. Сорокоумова, Е.А. Возрастная психология. Краткий курс / Е.А. Сорокоумова. – Санкт-Петербург: Изд-во Питер, 2007. – 208 с.
14. Сырникова, Н.А. К вопросу о системной трактовке интеллекта / Н.А. Сырникова // Ученые записки Института непрерывного педагогического образования: сб. статей. – Великий Новгород: НовГУ, 1999. – С. 148-151
15. Чуприкова, Н.И. Принцип дифференциации когнитивных структур в умственном развитии, обучение и интеллект / Н.И. Чуприкова // Вопросы психологии / ред. А.М. Матюшкин, О.А. Конопкин. – 1990. – №5. – С. 31-40
16. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – Москва: Изд. корпорация «Логос», 1996. – 318 с.

Педагогика

УДК 378.180.6

кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Нижегородский университет путей сообщения – филиал Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Приволжский государственный университет путей сообщения» (г. Самара);
студент Решетников Артём Андреевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Суровегина Екатерина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФАКТОРЫ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ

Аннотация. Цель работы – рассмотреть основные психолого-педагогические факторы, влияющие на мотивацию студентов при поступлении в высшее учебное заведение педагогического профиля. Методы: для комплексного исследования студенческой мотивации используется методологический подход, ориентированный на сочетание теоретического обзора и эмпирического анализа. С помощью изучения имеющихся работ исследователей систематизируются данные о студенческой мотивации при поступлении и формулируются рекомендации по улучшению взаимодействия между абитуриентами и ВУЗами. Гипотезой является идея о различии отношения к значимости образования вообще и значимости выбранной профессии педагога. Новизной исследования являются данные проведенного опроса, подтверждающие гипотезу, а также иерархия факторов мотивации выбора (на первом месте у студентов стремление получить высшее образование, на втором – интерес к профессии и на третьем месте влияние окружения абитуриента. Результаты: значительную роль в мотивационном аспекте играет социальная среда и системы профориентации. Для повышения осознанности и уверенности абитуриентов необходима психологическая поддержка, информирование и развитие внутренней мотивации. Также немаловажна система взаимодействия абитуриента и вуза.

Ключевые слова: поступление, студенты, мотивация, психология, высшее учебное заведение, абитуриенты, профориентация.

Annotation. The purpose of the work is to consider the main psychological and pedagogical factors influencing the motivation of students upon admission to a higher educational institution of a pedagogical profile. Methods: for a comprehensive study of student motivation, a methodological approach is used, focused on a combination of theoretical review and empirical analysis. By studying the available research papers, data on student motivation at admission are systematized and recommendations are formulated to improve the interaction between applicants and universities. The hypothesis is the idea of the difference between attitudes towards the importance of education in general and the importance of the chosen profession of a teacher. The novelty of the study is the survey data confirming the hypothesis, as well as the hierarchy of choice motivation factors (students' desire to get a higher education comes first, their interest in the profession comes second, and the influence of the applicant's environment comes third. Results: the social environment and career guidance systems play a significant role in the motivational aspect. Psychological support, information and the development of internal motivation are necessary to increase the awareness and confidence of applicants. The system of interaction between the applicant and the university is also important.
Key words: admission, students, motivation, psychology, higher education institution, applicants, career guidance.

Введение. Выбор места поступления для получения высшего образования – это сложный и многогранный процесс, на который оказывает влияние немалое количество факторов, начиная с психологических и заканчивая бытовыми. Этап поступления в вуз становится важной жизненной вехой, определяя не только профессиональное направление, но и способствуя личностному развитию. Одной из ключевых составляющих успеха в этом переходе является мотивация. Она влияет как на процесс выбора вуза, так и на способность справляться с возникающими трудностями, а также на уровень усидчивости и организованности в достижении целей. Таким образом, изучение факторов мотивации абитуриентов является важной и актуальной задачей, поскольку от этого во многом зависит их успешность в адаптации и обучении [11].

По результатам социально-психологических исследований можно установить зависимость мотивации к учебной деятельности от множества факторов, таких как: творческий подход к обучению, индивидуальная специфика личности студента, интеллектуальных способностей, уровня активности. Мотивы человеческого поведения могут включать убеждения, ценностные ориентации, установки, идеалы, намерения и цели. Процесс адаптации в новой для студента среде начинается с первых дней присутствия в ней. Она включает в себя усвоение социальных норм, взаимодействие с коллективом, формирование условий профессионального роста. С начала процесса обучения начинают выстраиваться отношения с преподавателями, осваивается учебная программа. В зависимости от успешности этой адаптации формируется успеваемость, социализированность студента, что отражается на качестве образования и подготовке к профессии [3, 8].

Для комплексного исследования студенческой мотивации используется методологический подход, ориентированный на сочетание теоретического обзора и эмпирического анализа. С помощью изучения имеющихся работ исследователей систематизируются данные о студенческой мотивации при поступлении в педагогический вуз и формулируются рекомендации по улучшению взаимодействия между абитуриентами и вузами.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем говорить о заявленной проблеме, следует определить, что закладывается в термин мотивация. Это совокупность внутренних и внешних факторов, влияющих на поведение человека и побуждающих совершать определённые действия. С психологической точки зрения мотивация разделяется на внутреннюю и внешнюю. Первая основана на стремлении к познанию и обеспечении собственных интересов, вторая же связана с давлением со стороны социума, общественным одобрением действий человека [10]. При вступлении во взрослую жизнь и новый этап образовательного пути разные типы мотивации начинают играть важную роль в определении степени успешности адаптации. Исследования показывают, что внутренне мотивированные студенты чаще чувствуют удовлетворение от учебного процесса и демонстрируют более высокие академические результаты. В то же время внешняя мотивация также может быть полезной, особенно если она сочетается с внутренним интересом, однако её доминирование иногда приводит к эмоциональному выгоранию и снижению удовлетворённости [9].

Мотивация абитуриента непосредственно связана с его личностными чертами, ценностями и убеждениями. Например, склонность к самостоятельному принятию решений и ответственность являются важным фактором успешной адаптации. Абитуриенты с высоким уровнем подобной самодетерминации чаще выбирают вуз и направление непосредственно соотносящиеся с их интересами и личными целями. Напротив, люди с низким уровнем самодетерминации могут испытывать трудности из-за неопределённости, социального давления или страха ошибиться. Также абитуриенты с низкой самооценкой могут испытывать сомнения в своих способностях, что способно негативно повлиять на процесс подготовки к экзаменам или участие в конкурсах, а в некоторых случаях деструктивные переживания могут привести к снижению мотивации или даже к избеганию поступления в вуз. У студентов с эмоциональной устойчивостью и уверенностью в себе сильнее выражена мотивация действовать [5, 7].

На выбор вуза для будущего обучения значительное влияние оказывает внешняя среда. Абсолютно всё окружение будущего студента может повлиять на его выбор: от самого ближайшего в лице родителей, родственников, друзей до не столь близких, как учителя и просто знакомые. Такое давление стимулирует внешнюю мотивацию, делая выбор абитуриента полностью зависимым от мнения его окружения. Кроме того, влияние социальных сетей и информационной среды также играет заметную роль. Молодёжь активно ищет информацию о возможных направлениях и вузах через интернет, что формирует их восприятие об образовании и карьерных перспективах.

При рассмотрении процесса интеграции в профессионально-учебную деятельность, следует учитывать различные виды адаптации. Их выделяют несколько, а именно профессиональная (осознание специфики будущей профессии), деятельностная (осознание учебных требований), организационная (усвоение структуры учебного заведения, правил поведения), бытовая (приспособление к новому режиму жизни) и социально-психологическая (социализация в коллективе) адаптация [2]. Интересен феномен связи между учебной мотивацией и социально-психологической адаптацией. Между ними существует неразрывная связь: мотивация влияет на уровень развития личности, её достижений, а сильная личность порождает высокую мотивацию.

Проблема мотивации выбора профессии педагога стоит особо остро в нашей стране. Недостаток кадров, низкий престиж профессии, большая физическая и психологическая нагрузка заставляют многих отказаться от нее. В связи с этим особенно важно выявить, какие именно факторы повлияли на выбор студентов-будущих педагогов. С этой целью авторами был проведен анонимный опрос студентов Мининского университета – ведущего педагогического вуза региона.

В ходе опроса респондентам были заданы вопросы, касающиеся мотивации при поступлении в вуз и адаптации. Всего в опросе приняло участие 124 человека. Первыми респондентам были заданы вопросы «Как вы считаете, насколько важно высшее образование в современном обществе?» и «Насколько вам интересна будущая профессия?». Результаты представлены ниже на рисунках 1-2.



Рисунок 1. Данные ответов на вопрос о важности высшего образования



Рисунок 2. Данные ответов на вопрос об интересе к профессии педагога

Если соотнести ответы на эти два вопроса, можно заметить, что 58% процентов оценили значимость высшего образования выше, чем симпатию к будущей профессии; 16% оценили одинаково и у 26% уровень интереса в профессии выше, чем значимость высшего образования. Из этого можно выдвинуть предположение, что большинство опрошенных поступили в вуз под давлением предустановки, что важно получить высшее образование, как таковое, не задумываясь о будущей профессии.

Это может подтвердить и тот факт, что половина респондентов определились с направлением поступления только когда, было необходимо подавать документы в вуз, а 42% в последние годы обучения в школе и только о 8% респондентов можно сказать, что они достаточно давно определились с будущей профессией (рис. 3).



Рисунок 3. Данные ответов на вопрос о выборе направления обучения

Также опрос показывает, что всё же у большей части респондентов влияние фактора интереса к профессии выше, чем влияние со стороны окружения, у трети опрошенных эти факторы равносильны и только у 8% второе преобладает над первым.



Рисунок 4. Данные ответов на вопрос о влиянии окружения на выбор профессии

В целом опрос подтверждает корреляцию высокой внутренней мотивации и высокий уровень удовлетворения от учебного процесса (это демонстрируется соотношением факторов влияния окружения на выбор профессии и уровня удовлетворенности результатом выбора) (рис. 5).



Рисунок 5. Данные ответов на вопрос об отношении к своему выбору

Если говорить о влиянии различных факторов в целом, то можно отметить, что на первом месте у студентов стремление получить высшее образование (респондентами его значимость была оценена в среднем на 4/5), на втором - интерес к профессии (3,5/5) и на третьем месте влияние окружения абитуриента (2,5/5). Говоря о влиянии СМИ, то до поступления в вуз о нем слышали 60% респондентов из них у 43% сложилось позитивное мнение о нем. Из этого следует, что имеет смысл говорить о некотором влиянии СМИ на принятие решения о поступлении в вуз (рис. 6).



Рисунок 6. Данные ответов на вопрос о влиянии СМИ на выбор профессии

В статье были затронуты лишь некоторые результаты опроса, по которым можно делать какие-либо выводы о мотивации студентов.

В изучении проблемы поможет разработка рекомендаций для улучшения взаимодействия между абитуриентами и высшими учебными заведениями с учётом психологических факторов мотивации требует глубокого понимания потребностей абитуриентов и психологических механизмов, определяющих их выбор. Во-первых, необходим учёт потребностей и целей абитуриентов. Большинство абитуриентов выбирают вуз на основе факторов, таких как престиж, квалификация преподавателей, доступность трудоустройства после выпуска, а также соответствие направления обучения их интересам. Необходимо предоставить потенциальным студентам качественную и понятную информацию о преимуществе обучения в вузе. Можно создать доступную и увлекательную презентацию сильных сторон университета, включая видеообзоры кампуса, встреч с преподавателями, статистику успешности выпускников. Во-вторых, абитуриентам важно чувствовать, что ВУЗ готов предложить индивидуальную траекторию или поддерживать личные интересы студента [1]. Для поддержки мотивации абитуриента можно разработать онлайн-тесты или консультации. Первый контакт с вузом оставляет

ключевое впечатление об учреждении, поэтому, в-третьих, важно создать благоприятную атмосферу доверия, чтобы абитуриенты чувствовали себя частью будущей университетской жизни. Для этого можно организовать день открытых дверей, чтобы продемонстрировать возможности вуза, факультеты, студенческую жизнь. Мероприятие можно дополнить интерактивными элементами, такими как игры, симуляции лекций или пробные семинары. В-четвертых, важно устранить факторы, которые усиливают страхи адаптации студента: можно обеспечить абитуриентов пошаговым гидом по поступлению с конкретными инструкциями, сроками и понятной информацией об альтернативных вариантах [4]. Для поднятия мотивированности студента необходимо обучить его методам эффективного целеполагания и наладить обратную связь о различных достижениях. Это способствует проставлению разумных целей и осмыслению их достижения, что способствует прогрессу в учебной деятельности.

Рассмотрение явления мотивации абитуриентов требует комплексного подхода. Понимание различных стратегий мотивации и внедрение практических рекомендаций может значительно поднять интерес к образовательному процессу и успехи абитуриентов при поступлении. Молодое поколение привыкло к мобильным и интерактивным технологиям, которые облегчают доступ к информации. Одной из рекомендаций по улучшению взаимодействия между поступающими и вузом является создание удобного приложения для будущих студентов, где они смогут подать документы, проверять статус поступления, получать консультации через чат-бот, общаться с будущими однокурсниками или студентами старших курсов [6]. Подобное нововведение сильно укрепит доверие поступающих к вузу.

Выводы. Таким образом, проведённое исследование показывает, что мотивация абитуриента формируется под действием внешних и внутренних факторов. Определение направления своей профессиональной реализации и связные с этим проблемы, а также повышенный уровень стресса могут снижать осознанность выбора. Значительную роль в мотивационном аспекте играет социальная среда и системы профориентации. Для повышения осознанности и уверенности абитуриентов необходима психологическая поддержка, информирование и развитие внутренней мотивации. Также немаловажна система взаимодействия абитуриента и вуза, для улучшения которой в статье изложены некоторые рекомендации.

Литература:

1. Абдрахманова, Л.В. Основные факторы, влияющие на выбор вуза абитуриентом / Л.В. Абдрахманова, Э.И. Никонова // ВЭПС. – 2017. – №3. – С. 113-116
2. Александрович, П.И. Психологическая адаптация студентов к обучению в высшем учебном заведении / П.И. Александрович // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. – 2015. – №5 (178). – С. 80-84
3. Антонова, С.И. О социально-психологической адаптации обучающихся в вузе / С.И. Антонова // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2015. – №5. – С. 43-48
4. Безрукова, А.А. Информированность о ВУЗе как фактор предпочтений абитуриентов / А.А. Безрукова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2023. – №6. – С. 21-28
5. Гордеева, И.В. Анализ мотивации учащихся при поступлении в вуз: проблема выбора / И.В. Гордеева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – №4.
6. Катушенко, О.А. Образовательная симуляция как инструмент проектирования персональной образовательной среды будущих педагогов / О.А. Катушенко // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13, № 1. – С. 4. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-4
7. Коваленко, С.В. Индивидуальные особенности и экзаменационная тревожность школьников: теоретический анализ и перспективы исследования / С.В. Коваленко // Преподаватель XXI век. – 2010. – №1. – С. 189-192
8. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 364 с.
9. Савенкова, И.А. Мотивационная готовность студентов 1 курса к обучению в высших учебных заведениях / И.А. Савенкова, Ю.В. Ильина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-1. – С. 395-398
10. Соловецкая, Ю.Ю. Понятие о мотивации в психологии / Ю.Ю. Соловецкая, М.Н. Мадимухаметов // НИР/S&R. – 2023. – №1 (13). – С. 36-40
11. Фирсова, Т.А. Профессиональное самоопределение студентов в условиях обучения в вузе / Т.А. Фирсова // СНВ. – 2014. – №1 (6). – С. 118-120

Педагогика

УДК 378.178

кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Нижегородский университет путей сообщения – филиал Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Приволжский государственный университет путей сообщения» (г. Самара);
студент-магистрант Шамсутдинова Алсу Шамильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Гришанов Сергей Олегович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СИСТЕМЕ ФИНАНСОВОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья раскрывает понятие и значение инновационного подхода в финансово-экономическом образовании. Инновационный подход представляет собой значимый инструмент модернизации современной системы финансово-экономического образования. Инновации в образовании подразумевают под собой понятие внедрения ранее не апробированных методик обучения, способных повлиять на качество усвоения информации обучающимся. Проблема исследования заключается в отсутствии единой методологической базы оценки инновационного подхода в финансово-экономическом образовании, что затрудняет сравнительный анализ внедрения и реализации на практике инновационных продуктов и программ. Гипотеза: изучение вопроса о сущности инновационного финансово-экономического образования в контексте современных трендов и закономерностей внедрения инноваций позволит выделить ключевые проблемы и возможные пути решения. В научной статье использован метод описания, сравнения, анализа, синтеза. Новизна работы: описаны преимущества инновационного подхода над традиционным: он позволяет развивать критическое мышление и

умение анализировать тенденции развития финансового сектора, прогнозировать изменение показателей, применять информационные технологии и программные продукты для прогнозирования тенденций и закономерностей развития финансово-экономического секторы, способствует формированию экономического мышления. В результате проведения научного исследования сформулирован вывод о том, что инновационный подход в финансово-экономическом образовании позволяет добиться большей аргументированности, способствует обобщению данных и исключает необоснованные аналогии. Значимость инновационного подхода в финансово-экономическом образовании также велика в виду возможности решения широкого спектра задач. Наряду с этим требуется оценка эффективности применяемых инноваций.

Ключевые слова: инновационный подход, инновационное образование, педагогика.

Annotation. The article reveals the concept and significance of an innovative approach in financial and economic education. The innovative approach is a significant tool for modernizing the modern system of financial and economic education. Innovations in education imply the concept of introducing previously untested teaching methods that can affect the quality of information assimilation by students. The problem of the study lies in the lack of a unified methodological framework for evaluating an innovative approach in financial and economic education, which makes it difficult to compare the introduction and implementation of innovative products and programs in practice. Hypothesis: the study of the essence of innovative financial and economic education in the context of modern trends and patterns of innovation implementation will allow us to identify key problems and possible solutions. The scientific article uses the method of description, comparison, analysis, synthesis. The novelty of the work: the advantages of an innovative approach over the traditional one are described: it allows developing critical thinking and the ability to analyze trends in the development of the financial sector, predict changes in indicators, apply information technologies and software products to predict trends and patterns in the development of the financial and economic sectors, and contributes to the formation of economic thinking. As a result of the scientific research, the conclusion is formulated that an innovative approach in financial and economic education makes it possible to achieve greater reasonableness, promotes generalization of data and eliminates unreasonable analogies. The importance of an innovative approach in financial and economic education is also great in view of the possibility of solving a wide range of tasks. Along with this, an assessment of the effectiveness of the applied innovations is required.

Key words: innovative approach, innovative education, pedagogy.

Введение. Инновационные подходы в современной системе финансового-экономического образования становятся особенно актуальными в виду высокой их эффективности. Адаптация и развитие современной системы финансово-экономического образования в соответствии с принципом инновационности позволит развить у специалистов более совершенные навыки, повысить качество работы специалистов и добиться большей результативности при меньших затратах. В соответствие с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, инновационная деятельность и возможность ее внедрения в образовательный процесс подробно описаны в статье 20: «Инновационная деятельность ориентирована на разработку, апробацию и внедрение новых учебников и разработанных в комплекте с ними учебных пособий, на совершенствование научного, учебно-методического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность…» [4]. Инновационный подход представляет собой значимый инструмент модернизации современной системы финансово-экономического образования. Понятие инновации в образовании в документах международной организации по делам образования ЮНЕСКО OTCD/CERT определяется как попытка изменить систему образования, осуществляемая сознательно и намеренно, с целью совершенствования данной системы [2].

В свою очередь, А.В. Хуторский разработал классификацию, разграничивающую систему инноваций в образовательной среде на ряд подгрупп, которые сформированы в разрезе областей применения, количества участников инновационного образовательного процесса, функциональных возможностей, способа осуществления, социально-педагогической значимости и масштаба распространения [13].

Реализация на практике данного подхода сталкивается с проблемой выбора метода оценки эффективности отдельных программ и направлений в системе финансово-экономического образования. Сравнительный анализ методов оценки эффективности инновационных подходов в финансово-экономическом образовании позволяет формировать долгосрочные стратегии и перспективы повышения качества образования и подготовки специалистов. Изучение вопроса в контексте современных трендов и закономерностей внедрения инноваций позволит выделить ключевые проблемы и возможные пути решения. Все это доказывает актуальность выбранной темы научного исследования.

При выполнении статьи использованы методы описания, сравнения, анализа, синтеза. Проанализированы научные труды авторов в сфере педагогики, а также рассмотрен закон Российской Федерации регулирующий образовательную деятельность, в частности в сфере инноваций в образовании [12].

Изложение основного материала статьи. Для определения возможностей применения методов оценки эффективности инновационных подходов в финансово-экономическом образовании следует определить сущность инновационного образования и его значение для современного общества. Инновационное образование отличается гибкостью и ориентацией на потребности цифровой экономики. Инновации в образовании подразумевают под собой понятие внедрения ранее не апробированных методик обучения, способных повлиять на качество усвоения информации обучающимся. Таким образом, можно сопоставить понятие «Инновации в образовании» с таким понятием как «педагогическое новшество», которое Н.Р. Юсуфбекова определяет, как ряд изменений общего подхода к организации педагогического процесса, который обеспечивает достижение ранее не обозначенного результата [14, С. 8-9]. Отсутствие адаптации системы финансово-экономического образования в соответствии с принципом инновационности снижает ее эффективность, конкурентоспособность выпускников и способность оперативно реагировать на динамичные изменения внешней среды [3, С. 187].

Например, Г.И. Поподько и О.С. Нагаева в своих исследованиях отмечают: «…в рамках особенности модели «тройной спирали» усиливается роль университетов, которые становятся ведущим звеном инновационного процесса. Особая роль научных исследований в стенах университетов определяется, тем, что направления и результаты научной деятельности все чаще принимают прикладной характер» [11, С. 77].

С.С. Кондратьев также подчёркивает важность интеграции инновационных систем и методов в профессиональное педагогическое образование для подготовки будущих специалистов-педагогов к работе с новшествами, предлагаемыми современной информационной системой [6, С. 346].

Ознакомление с общим пониманием инновационного подхода в финансово-экономическом образовании позволяет определить его сущность и значение.

По мнению автора Н.П. Крыловой, инновационный подход в образовании можно разделить на две группы: инновации-модернизации и инновации-трансформации [7, С. 12]. В зависимости от типа инновационного преобразования образовательного процесса, подход к анализу эффективности будет отличаться. В первом случае, подход к выстраиванию

учебного процесса остаётся традиционным, классическим, что позволяет сопоставить уровень знаний учащегося до и после проведенного учебного мероприятия. Второй подход носит исследовательский характер и точечное определение качества проведенного занятия в данном контексте не получится выявить, так как процесс самого исследования занимает определенный временной промежуток.

Инновационный подход в финансово-экономическом образовании отличается индивидуальностью, гибкостью и практикоориентированностью, такая система образования отвечает требованиям цифровой экономики и ориентирована на повышение финансовой грамотности. Одной из ключевых особенностей инновационного подхода в финансово-экономическом образовании является возможность развития цифровых компетенций у специалистов, а также формирование устойчивых навыков адаптации к стремительно меняющимся условиям внешней среды. Расширение использования сетевых технологий являются одной из основ изменений качества образования в учебных заведениях и служат катализатором запуска инновационных процессов [5]. Реализация инновационного подхода позволяет повысить качество подготовки специалистов финансового-экономического образования на рынке труда.

В качестве примеров применения инновационного подхода в финансово-экономическом образовании следует назвать геймификацию, использование виртуальной реальности, применение онлайн платформ и другие меры. С каждым годом спектр применения инновационных методов в финансово-экономическом образовании расширяется, что требует активного использования методов оценки их эффективности.

В современных российских вузах активно внедряются инновационные подходы для улучшения качества образования. Одним из таких подходов является переход к онлайн-образованию. Вузы активно развивают дистанционное обучение, предлагая студентам возможность получить качественное образование в удобном формате. Это позволяет дать доступ к обучению широкому кругу студентов, учитывая их индивидуальные потребности. Другим инновационным подходом является использование современных технологий в образовательном процессе [12, С. 220].

Одним из самых передовых способов обучения на сегодняшний день является обучение в формате виртуальной реальности. В основе данного формата лежат современные иммерсивные технологии, с помощью которых материал передается через абстракции и визуализации [4].

При наличии в учебных заведениях специализированного оборудования для учащихся, педагог будет иметь возможность интересно организовать учебный процесс. Сложность постоянного использования технологий виртуальной реальности в процессе обучения заключается в нескольких пунктах:

– Высокая стоимость оборудования.

– Необходимость подготовки педагога для разработки проектных визуализаций в специализированных программах.

– Сложность организации выполнения самостоятельных заданий учениками, ввиду отсутствия необходимого оборудования.

Инновационный подход в образовании применим как в подготовке, так и в части повышения профессиональной квалификации. Методика преподавания в данном случае направлена на использование нестандартных способов передачи материала для повышения профессиональных компетенций сотрудников.

В их числе: междисциплинарный подход к составлению курсов, гибридный формат обучения, включающий в себя дистанционный и очный формат, а также новые методики преподавания, разработанные с учётом современных технологий и компьютерных возможностей [1, 8, 10].

Как утверждает О.В.Мицук, немаловажным фактором качественного формирования учебного процесса является и самостоятельная работа педагога над своим профессиональным ростом. Для возможности критической оценки собственного уровня квалификации педагоги проходят плановые курсы по повышению квалификации. В условиях динамичного развития цифровых технологий, для педагогов становится необходимым повышение профессиональной квалификации не только в преподаваемой области, но и в сфере информационных технологий, так как современный инновационный образовательный процесс построен на интеграции дисциплин с различными программными продуктами [9].

Инновационный подход в финансово-экономическом образовании ориентирован на достижение важнейших задач, которые представлены на рисунке 1.

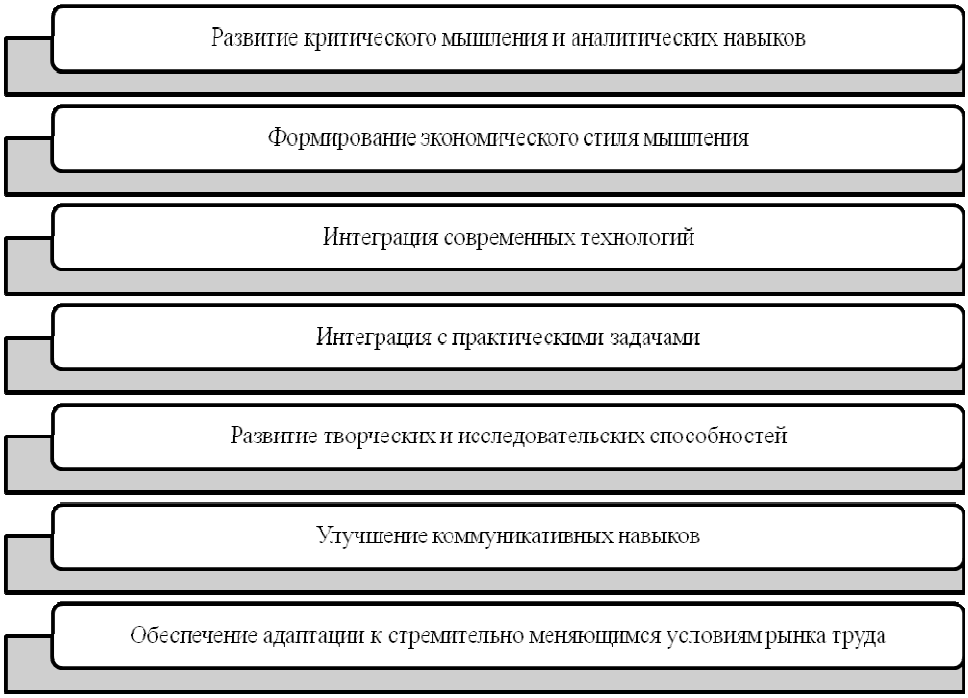


Рисунок 1. Значение инновационного подхода в финансово-экономическом образовании

Представленный рисунок 1 позволяет убедиться в том, что инновации играют важную роль в совершенствовании современной модели финансово-экономического образования. Так инновационный подход позволяет развивать критическое мышление и умение анализировать тенденции развития финансового сектора, прогнозирую изменение тех или иных показателей. Инновационный подход отличается от традиционного умения применять информационные технологии и программные продукты для прогнозирования тенденций и закономерностей развития финансово-экономического секторы. Также инновационный подход способствует формированию экономического мышления.

Выводы. Инновационный подход в финансово-экономическом образовании позволяет добиться большей аргументированности, способствует обобщению данных и исключает необоснованные аналогии. Значимость инновационного подхода в финансово-экономическом образовании также велика в виду возможности решения широкого спектра задач. Наряду с этим требуется оценка эффективности применяемых инноваций.

Литература:

1. Воронов, М.В. Профессиональное обучение студентов на основе интегрированных курсов / М.В. Воронов // Инновации в образовании. – 2011. – №9. – С. 4-15
2. Воротилов, В. Анализ основных подходов к определению качества образования / В. Воротилов, Г. Шапоренкова // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 49-52
3. Голубева, И.А. Инновационные подходы в сфере образования как движущая сила развития общества / И.А. Голубева, В.Н. Павлюченко // Производственные технологии будущего: от создания к внедрению: сб. науч. статей. – Комсомольск-на-Амуре, 2023. – С. 187-190
4. Гороховская, Н.А. Инструменты цифровизации как средство повышения качества образования / Н.А. Гороховская, Л.В. Николаева, И.Б. Елтунова // Среднее профессиональное образование. – 2022. – № 9. – С. 86-89
5. Кликунов, Н.Д. Влияние сетевых технологий на трансформацию высшего образования в России / Н.Д. Кликунов // Высшее образование в России. – 2017. – № 3 (210). – С. 78-85
6. Кондратьев, С.С. Инновации в современном образовании / С.С. Кондратьев // Молодой ученый. – 2021. – № 4 (346). – С. 346-347. – URL: https://moluch.ru/archive/346/77841/ (дата обращения: 11.04.2025)
7. Крылова, Н.П. Педагогические условия реализации рефлексивного и инновационного подхода в образовательном процессе учреждения / Н.П. Крылова: дис. … канд. пед. наук. – Череповец, 2002.
8. Кузьмина, Ю. Компетентностный подход в образовательном процессе высшей школы / Ю. Кузьмина // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 11. – С. 22-24
9. Мицук, О.В. Самостоятельная работа как условие профессионального самосовершенствования учителя в образовательном процессе учреждений дополнительного профессионального образования / О.В. Мицук // Вестник ТГПУ. – 2011. – Вып. 6 (108). – С. 123-127
10. Назарова, Л.И. Актуальные вопросы развития инновационной образовательной среды вуза / Л.И. Назарова // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2011. – № 7. – С. 47-55
11. Поподько, Г.И. Условия реализации модели «тройной спирали» в регионах ресурсного типа / Г.И. Поподько, О.С. Негаева // Вопросы инновационной экономики. – 2019. – № 1. – С. 77-96
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273- ФЗ (ред. от 04.08.2023). – URL: https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/ (дата обращения: 24.09.2023)
13. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория,практика / А.В. Хуторской. – Москва: Учебно-научный центр довузовского образования, 2005. – 222 с.
14. Юсуфбекова, Н.Р. Общие принципы обучения инновациям: опыт развития инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Мегрикян Ирина Геннадьевна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» имени В.М. Лебедева (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Жарова Нина Романовна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» имени В.М. Лебедева (г. Краснодар)

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Повышение качества образования на основе укрепления его фундаментальности является одним из главных направлений реформирования системы как высшего, так и среднего профессионального образования. В статье рассматриваются вопросы обеспечения высокого уровня подготовки через углубление естественно-научного компонента образования. Нам видится решение поставленных вопросов в рамках формирования функциональной грамотности студентов на всех ступенях образования. Функциональная грамотность есть многогранное понятие. Формируется у обучающихся в процессе учебной и практической деятельности на протяжении длительного периода. Функциональная грамотность определяет способность к компетентной и эффективной деятельности, умения находить оптимальные способы решения проблем, возникающих в ходе практической деятельности. Другими словами, представляет собой совокупность знаний и умений, обеспечивающих полноценное функционирование человека в современном обществе. Несмотря на немалое число исследований, проводимых в этой области, вопросы сопряжения предметных знаний студентов с их общепрофессиональной и общекультурной подготовкой, составляющих метапредметность, остаются актуальными и трудноразрешимыми. А успешность этого вопроса обеспечивает сформированность у обучающихся функциональной грамотности. Сложность этого процесса обусловлена междисциплинарным характером формируемых у студентов качеств.

Ключевые слова: функциональная грамотность, фундаментализация, образование, математическая компетентность, обучающиеся, метапредметность.

Annotation. Improving the quality of education by strengthening its fundamentality is one of the main directions for reforming the system of both higher and secondary vocational education. The article discusses the issues of ensuring a high level of training through deepening the natural science component of education. We see the solution of the questions posed as part of the formation of functional literacy of students at all levels of education. Functional literacy is a multifaceted concept. It is formed among students in the process of educational and practical activities over a long period. Functional literacy determines the ability to competent and

effective activities, the ability to find optimal ways to solve problems arising in the course of practical activities. In other words, it is a set of knowledge and skills that ensure the full functioning of a person in modern society. Despite the considerable number of studies conducted in this area, the issues of combining the subject knowledge of students with their general professional and general cultural training, which make up metasubject, remain relevant and difficult to solve. And the success of this issue ensures the formation of functional literacy among students. The complexity of this process is due to the interdisciplinary nature of the qualities formed by students.
Key words: functional literacy, fundamentalization, education, mathematical competence, learners, metasubject.

Введение. Повышение качества образования во все времена являлось одной из важнейших задач государственной политики. Одним из условий, обеспечивающих этот процесс является реализация системы непрерывного образования и обеспечение преемственности на всех его ступенях. Именно поэтому, вопросы преемственности среднего профессионального и высшего образования в последнее время приобрели особую актуальность и широко обсуждаются на различных уровнях. И это абсолютно оправданно, т.к. успешность этого процесса обеспечивает непрерывность и качество профессионального становления и роста будущих специалистов.

Очень важным является обеспечение преемственности в процессе формирования у студентов функциональной грамотности, которая характеризует их способность к качественной деятельности, к продолжению образования на основе метапредметных, общенаучных знаний и умений, обобщенных способов деятельности. Исходя из этого функциональная грамотность должна формироваться в рамках всех фундаментальных дисциплин и представлять некий метапредметный образовательный результат, включающий регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия.

Изложение основного материала статьи. Под преемственностью будем понимать «связь между различными ступенями образования, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого и отдельных его характеристик при переходе на новый уровень» [2, С. 120].

В качестве таких характеристик или составляющих знаний могут выступать некие общепрофессиональные, общекультурные, метапредметные компетенции и способы деятельности, владение которыми позволит в будущем состояться высокопрофессиональным специалистом, способным на решение широкого круга задач.

На наш взгляд, функциональная грамотность студентов и смогла бы обеспечить успешность этого процесса.

Функциональная грамотность, уровень сформированности которой оценивается рядом международных организаций в различных областях, определяющих высокий уровень общей грамотности, необходимой для полноценного и качественного жизнеобеспечения. Это и естественно-научная грамотность, и финансовая, и математическая, и развитая креативность, некоторые глобальные компетенции. Основы указанных компетенций закладываются в процессе общего среднего образования и на следующих ступенях адаптируются и отвечают требованиям к уровню подготовки выпускников, сначала среднего профессионального, прописанных в федеральных образовательных стандартах СПО, а затем и высшего образования, и формулируются уже в виде личностных, метапредметных, общепрофессиональных компетенций [1, С. 13].

В связи с чем, функциональная грамотность характеризует не просто владение определенными предметными знаниями, а способность к обобщению и анализу, аргументации, к саморазвитию и продолжению образования.

Таким образом, процесс формирования функциональной грамотности начинается в детском возрасте, продолжается в школе, в вузе и на протяжении всей сознательной жизни, на основе преемственности, что обеспечивает непрерывность и поэтапность всего процесса.

Функциональная грамотность по своей сути интегративна в силу синтеза научных знаний и универсальности методов, лежащих в ее основе. Ее метапредметность позволяет при решении тех или иных задач выходить за границы одного конкретного предмета, используя общепрофессиональные приемы и подходы. Именно по этой причине формирование функциональной грамотности студентов как системы СПО, так и высшего происходит средствами различных дисциплин, в том числе и математики.

В этом контексте функциональная грамотность характеризует способность обучающихся использовать общенаучные математические методы и способы деятельности для решения профессиональных задач, изучения смежных дисциплин, самообразования и продолжения образования.

Основная задача системы СПО заключается в развитии у студентов уже сформированных в процессе обучения в школе базовых знаний Как показывает опыт, первокурсники не вполне готовы к новым формам и методамучебно-познавательной деятельности на ступени СПО. Именно поэтому, нами выделены ряд педагогических условий, выполнение которых, на наш взгляд, будет способствовать качественному овладению обучающимися функциональной грамотностью:

1. Мотивация и осознание важности и нужности получаемых знаний является главным побуждающим мотивом к эффективной образовательной деятельности. Именно поэтому формирование мотивационно-ценностного отношения к изучению дисциплин вообще и математики, в частности, является важным стимулом к активной познавательной деятельности, в процессе которой приобретает значимость общеобразовательного, общекультурного, общенаучного математического знания для решения широкого круга задач. При достижении целей, прописанных выше, со стороны студентов появляется интерес к изучению дисциплин, приходит понимание важности и ценности полученных знаний, освоенных способов деятельности для качественной будущей профессиональной деятельности.

2. Наглядная интерпретация является важным условием надежного и правильного усвоения обучающимися изучаемого материала, который используется в качестве контекста. Эмпирические же методы используются для накопления информации, более глубокого усвоения знаний.

3. Организация процесса формирования функциональной грамотности как поэтапного овладения универсальными приемами и методами, межпредметными знаниями посредством интериоризации субъектного опыта в умственные действия.

Мы разделяем мнение А.А. Леонтьева, который считает, что только тот, кто способен приобретаемые в процессе обучения и жизнеобеспечения, знания, умения, опыт и способы деятельности, использовать для решения широкого круга задач как будущей профессиональной деятельности, так и любых видах коммуникаций и социальных отношений [4, С. 64].

Формирование функциональной грамотности обучающихся способствует развитию:

– универсальных и инвариантных качеств, обеспечивающих им иной, качественно новый уровень развития творчества, интеллекта и эмоционально-нравственного состояния;

– фундаментальных, основополагающих, интегративных знаний и умений;

– целостного и широкого гуманитарного и естественнонаучного образования, позволяющего обучающимся осознать законы природы и общества, понять единую мировоззренческую систему, основанную на фундаментальных принципах современной методологии;

– обобщенных способов деятельности, умений к самообразованию и потребностей в этом;

– умений взаимодействовать с информационной средой, которая для обучающегося становится источником обогащения собственного внутреннего мира, что способствует формированию компетентности;

– готовности обучающегося использовать приобретенные в процессе обучения знания, умения и опыт деятельности для решения как стандартных, так и нестандартных задач [3, С. 19].

Другими словами, функциональная грамотность в рамках обучения в СПО позволяет углубить общеобразовательную, общенаучную и общепрофессиональную подготовку студентов.

Особое внимание хочется обратить на способ усвоения знаний в процессе формирования функциональной грамотности.

Усвоение знаний – это сложный процесс, который может быть представлен в виде последовательности некоторых шагов, а именно:

I. Осознание важности и восприятие учебной информации. Этот период реализуется в тот момент, когда перед обучающимися ставится проблемная задача.

II. Понимание учебной информации, реализуемое в процессе поиска решения.

III. Этот этап, на наш взгляд, наиболее важный – запоминание. Он реализует процесс превращения внешних действий во внутренние умственные процессы, т.е. осуществляет интериоризацию деятельности.

IV. Применение приобретённых знаний. Этот процесс реализуется при дальнейшем решении аналогичных задач и выражается в умениях обучающихся грамотно формулировать свои мысли и использовать полученные знания в профессиональной области и повседневной жизни.

V. Обобщение и систематизация усвоенной информации. Последний этап в процессе усвоения знаний. Его главной задачей является формирование у студентов некоторых из главных мыслительных операций. Умения обобщать и систематизировать информацию свидетельствуют о прочном усвоении конкретных знаний. Этот этап позволяет обучающимся совершенствовать математический инструментарий и методы других наук, раскрыв при этом весь свой интеллектуальный потенциал.

Составляющими компонентами функциональной грамотности, формируемой средствами всех дисциплин, и математики, в частности, являются:

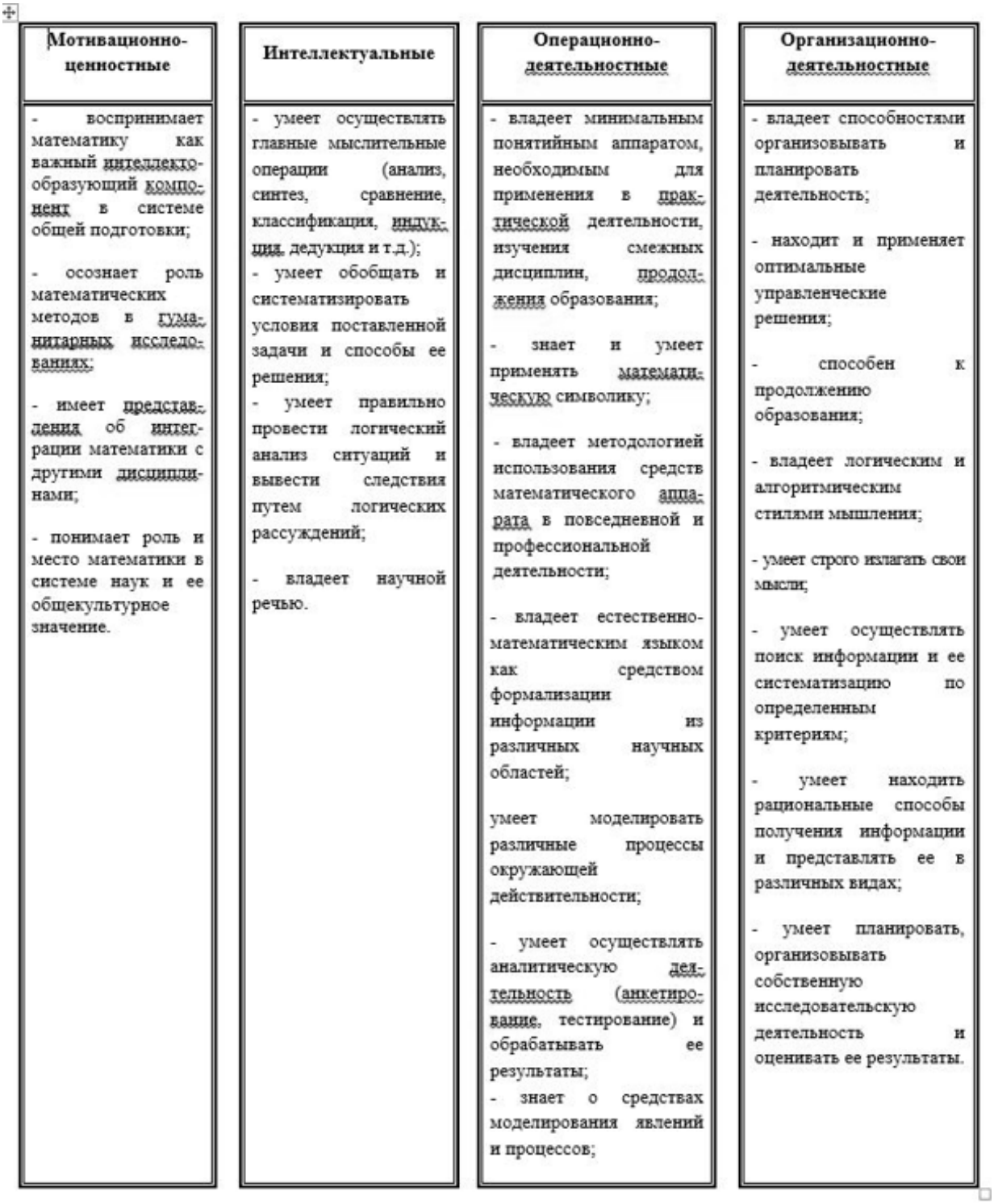


Рисунок 1. Составляющие функциональной грамотности

Продемонстрируем непрерывность процесса формирования функциональной грамотности средствами математики на ступенях среднего профессионального и высшего образования, на примере изучения статистики.

СПО	ВУЗ
1. Овладение терминологическим аппаратом (генеральная совокупность, выборка, ранжирование, медиана, дисперсия и др.) с приведением примеров.	1. Постановка проблемной задачи и формализация исходных данных.
2. Решение простейших задач на понимание и освоение терминологии.	2. Выявление регрессионных зависимостей, корреляционных связей.
3. Выделение существенных признаков изучаемых объектов (проведение анализа).	3. Построение математической модели и ее исследование.
4. Объединение свойств изучаемых объектов или явлений в единое целое (синтез).	4. Перевод количественных признаков в качественную форму.

Приведенный небольшой фрагмент демонстрирует постепенное усложнение изучаемого материала, обеспечивая тем самым непрерывность в процессе формирования функциональной грамотности средствами математики.

Выводы. Качественное формирование функциональной грамотности как в системе среднего профессионального, так и высшего образования способствует успешной социализации будущих специалистов на каждом уровне образования. При переходе от одного уровня к другому должно происходить последовательное усложнение и углубление приобретаемых знаний. Это обеспечит более эффективную подготовку студентов в системе непрерывного образования «СПО – ВО», положительно с кажется на формировании их мотивации и возможностей использования общеобразовательного и общенаучного потенциала математического инструментария в будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Алексеева, Е.Е. Методика формирования функциональной грамотности учащихся в обучении математике / Е.Е. Алексеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2. – С. 10-15

2. Белкина, В.В. Концепт универсальных компетенций высшего образования / В.В. Белкина // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 117-126

3. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы / А.А. Вербицкий // Жуковский: Изд-во МИМ ЛИНК. – 2000. – 41 с.

4. Леонтьев, А.А. Образовательная система «Школа 2100»: Педагогика здравого смысла / А.А. Леонтьев. – Москва: Изд-во Баллас. – 2003. – 140 с.

Педагогика

УДК 371:94

старший преподаватель кафедры истории и правоведения Меджитова Райме Исметовна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
студентка Меджитова Севиля Ибрагимовна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАРАИМСКИХ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕСТВ ТАВРИЧЕСКОЙ ГУБЕРНИИ

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос о просветительской деятельности караимских благотворительных обществ Таврической губернии. На основе опубликованных и неопубликованных источников, а также современных научных работ раскрывается их роль в развитии образования караимов. Особое внимание уделяется изучению становления обществ, их основных направлений деятельности, а также механизмам взаимодействия с государственными институтами. В статье рассматриваются особенности финансирования просветительских проектов и состав участников благотворительных организаций. Особое внимание уделяется значению этих организаций в ликвидации безграмотности и сохранении этнокультурной идентичности. Статья подчеркивает важность благотворительных обществ в контексте общей истории Таврической губернии и караимской общины во второй половине XIX – начале XX вв. Полученные результаты исследования представляют интерес для историков, специалистов в области истории педагогики и этнопедагогики, а также для всех, кто изучает процессы развития гражданских институтов в полиэтничных регионах.

Ключевые слова: караимы, благотворительность, благотворительные общества, Таврическая губерния, просвещение, школа, училище.

Annotation. The article considers the issue of the educational activities of Karaite charitable societies of the Taurida province. Based on published and unpublished sources, as well as modern scientific works, their role in the development of Karaite education is revealed. Special attention is paid to the study of the formation of societies, their main areas of activity, as well as the mechanisms of interaction with government institutions. The article discusses the specifics of financing educational projects and the membership of charitable organizations. Special attention is paid to the importance of these organizations in eliminating illiteracy and preserving ethnic and cultural identity. The article highlights the importance of charitable societies in the context of the general history of the Taurida province and the Karaite community in the second half of the 19th – early 20th centuries. The research results are of interest to historians, specialists in the field of history of pedagogy and ethnopedagogy, as well as to anyone who studies the development of civic institutions in multiethnic regions.

Key words: karaites, charity, charitable societies, Taurida province, education, school, college.

Введение. Современное общество все чаще обращается к историческому опыту благотворительной деятельности, которая доказала свою эффективность в противодействии таким социальным проблемам, как нищенство, беспризорность и преступность. Особую актуальность приобретает изучение регионального исторического опыта благотворительности, что может существенно повысить результативность современной системы социальной защиты.

В Российской империи благотворительная деятельность, будучи законодательно регламентированной, играла ключевую роль в поддержании социального равновесия, преодоления экономических трудностей и сглаживания острых общественных конфликтов.

В Таврической губернии активное развитие благотворительности пришлось на период второй половины XIX – начала XX вв. Это объяснялось социально-экономическими изменениями в Российской империи, а именно ростом городского населения и расширением общественной инициативы. Благотворительные общества стали необходимым элементом гражданской жизни, компенсируя недостаточное развитие государственной системы социальной поддержки. В регионе благотворительность имела свои особенности, а именно была поликонфессиональной и разнонационациональной.

Основными причинами распространения благотворительности в Таврической губернии стали рост социального неравенства, миграционные процессы, а также стремление различных этноконфессиональных групп к самоорганизации и сохранению культурной идентичности. Благотворительные общества занимались помощью неимущим, поддержкой образования, открытием больниц и приютов. Особое место в их деятельности занимали вопросы просвещения, поскольку оно способствовало не только повышению уровня грамотности, но и интеграции меньшинств в общеимперское культурное пространство.

Караимские благотворительные общества, несмотря на малочисленность общины, играли заметную роль в развитии народного образования и культуры. Их просветительская деятельность включала создание школ, библиотек, организацию стипендий для учащихся. Благодаря системной работе обществ представители караимской общины получали доступ к образованию, что позволяло им успешно интегрироваться в социально-экономическую жизнь региона.

Изложение основного материала статьи. Благотворительная деятельность караимской общины в Таврической губернии приобрела новые формы и стала активно развиваться после предоставления имперской властью ряда гражданских прав и экономических привилегий. Знаковым событием стало принятие в марте 1837 г. «Положения об учреждении Таврического Караимского духовного правления» (ТОКДП – Таврическое и Одесское караимское духовное правление), которое получило полномочия по самоуправлению караимскими общинами. Весь документооборот с этого времени фиксировался в канцелярии ТОКДП.

Важным свидетельством развития официальной организованной благотворительности среди караимов стал рапорт Таврического и Одесского гахама С.С. Бабовича, адресованный в 1855 г. таврическому губернатору графу Н.В. Адлербергу, с предложением ввести среди караимов специальный сбор средств для поддержки учебных заведений общины [4, С. 91].

Деятельность караимской общины в сфере благотворительности берет свое начало в 1860-1870-х гг. в Евпаторийском уезде. Именно среди караимов особенно резко проявлялось социальное расслоение. С одной стороны были зажиточные семьи, обладавшие значительными финансовыми средствами, с другой – беднейшие слои, которые постоянно испытывали материальные трудности и остро нуждались в помощи. Это проявлялось в уровне жизни, возможностях на получение образования, социальных связях. Однако, стоит отметить, что даже при таком явном неравенстве караимская община сохраняла внутреннюю сплочённость, оказывая посильную поддержку нуждающимся.

Решение о создании благотворительного общества для оказания помощи бедным караимам было принято на заседании евпаторийской городской Думы в ноябре 1869 г. Спустя почти два года, в сентябре 1871 г., когда был накоплен необходимый фонд средств и завершена бюрократическая процедура, Министерством внутренних дел официально утвердило устав Евпаторийского караимского общества попечения о бедных [5, С. 583]. Организация ставила перед собой задачи финансовой поддержки нуждающихся, обеспечения их продовольствием и лекарственными средствами, а также помощи в трудоустройстве [7, С. 1-3].

Деятельность Караимского общества попечения о бедных была официально запущена лишь в начале 1872 г. Возглавил организацию городской голова Самуил Моисеевич Пампулов, а в состав попечительского совета вошли известные меценаты и предприниматели, включая М. Гелеловича М.А. Шишмана и В.С. Тонгуру. В течение 1870-х гг. общество стало одной из наиболее финансово обеспеченных благотворительных организаций Таврической губернии. Например, в 1875 г. доходы общества составили 15456 руб. 07 коп., из которых 13174 руб. 97 коп. было направлено на помощь малоимущим. Благодаря системной поддержке, регулярным денежным выплатам, обеспечению одеждой и продовольствием, значительно улучшилось положение наиболее нуждающихся караимских семей. Отдельным направлением работы были выплаты для учащихся [6, С. 165].

В 1890-х гг. члены общества сосредоточили свои усилия на развитии образования среди караимской молодежи. С.М. Пампулов, занимавший с 1878 г. должность Одесского и Таврического гахама, инициировал создание женского учебного заведения. Идея заключалась в обучении рукоделию нескольких девочек из несостоятельных семей. Преподавать вязание, кройку и шитье С.М. Пампулов предложил своей теще. Так, в 1895 г. было открыто Женское ремесленное училище Евпаторийского караимского общества попечения о бедных на 30 мест. Попечителем училища был назначен М.И. Кальфе, а заведующей – Э.М. Каракоз. Курс обучения был рассчитан на два года и включал изучение русской грамоты и рукоделия [6, С. 165; 8, С. 273].

В 1894 г. Караимское общество попечения о бедных сменило название на Общество попечения о бедных караимах. Его возглавил Берах Моисеевич Шишман, который совместно с М.И. Кальфе и Д.М. Очаном значительно улучшил работу общества. Благодаря их усилиям удалось привлечь 35 новых почетных членов. К началу XX в. финансовое положение организации укрепилось: доходы превысили 36000 руб., а расходы сократились до 4600 руб. [8, С. 273].

В 1907 году Общество попечения о бедных караимах обратилось к властям с просьбой предоставить дополнительную землю для расширения Женского профессионального училища. Данное предложение получило одобрение, и необходимый участок был выделен. Городская дума бесплатно выделила земельный участок напротив Шакальского сада и Кордона в 400 саженей и 5000 руб. на постройку школы; правление Общества попечителей о бедных караимах – 12000 руб. Вклад в создание и развитие учебного заведения внесли крупные меценаты. И.Д. Пигит, известный как основатель табачной фабрики «Дукат», выделил 3000 руб. на обустройство учреждения. Ещё более значительную сумму – 50000 руб. – предоставил А.М. Гелелович, направив эти средства на строительство и содержание здания.

Женское профессиональное училище имени А.М. Гелеловича открыло свои двери для учениц в 1908 г. или 1909 г. (данные источников разнятся). Новое здание могло принять до 250 воспитанниц. Со временем срок обучения увеличили: сначала с двух до трёх лет, а позже – до четырёх. Учебная программа включала изучение русского языка, арифметики, истории, караимского вероучения, а также шитья, вязания, вышивания и кулинарии. Для преподавания этих предметов пригласили четырёх учительниц, в том числе из Москвы и Одессы. В училище могли поступать девушки всех национальностей. Финансовую поддержку учреждению оказывали благотворители: Э.И. Дуван завещал 3000 руб. Эти средства пошли на стипендии и помощь нуждающимся ученицам. Дополнительно были созданы стипендии им. А.Б. Пампулова и Р.Я. Айваз [6, С. 166; 8, С. 273].

Спустя пять лет успешной работы Женского профессионального училища благотворительная организация столкнулась с серьезными проблемами финансирования. Ежегодные затраты на содержание учебного заведения достигали тысяч рублей, и к 1914 г. общество исчерпало свои возможности по самостоятельному содержанию учреждения. В поисках решения руководство Общества обратилось в Городскую управу с предложением включить училище в общую сеть дирекции народных училищ. Несмотря на сложную экономическую ситуацию в годы Первой мировой войны, Общество попечения о бедных караимах не прекращало свою деятельность. Организация поддерживала не только местную караимскую общину, но и беженцев, пострадавших от военных действий [6, С. 167].

Кроме Женского профессионального училища благотворители инициировали и содействовали в открытии других учебных заведений для караимов. Так, в 1895 г. открылось Александровское караимское духовное училище, на открытие и содержание которого средства выделили как частные лица, так и благотворительные организации. Тогда же супруги С.А. и Е.Ч. Когеновские основали Караимское ремесленное училище им. С. Когена, пожертвовав на строительство и обустройство здания более 100000 руб. Здесь обучались будущие токари, столяры, слесари и литейщики.

Для материальной поддержки воспитанников данных учебных заведений евпаторийскими караимами было организовано Общество вспомоществования нуждающимся ученикам в караимских училищах, начавшее свою работу в 1899 г. Большую поддержку обществу оказали М.С. Сарач, С.М. Пампулов, Я.А. Айваз, И.И. Казас, С.И. Шайтан. К 1910 г.

общество насчитывало 194 попечителя, одним из которых был городской глава Евпатории С.Э. Дуван. Ежегодное содержание учащихся караимских учебных заведений составляло более 1000 руб. [6, С. 169].

В Симферополе караимы основали два благотворительных общества на рубеже XIX-XX вв.: Симферопольское караимское благотворительное общество (1898 г.) и Общество помощи нуждающимся караимам (1906 г.). Вопросом повышения уровня грамотности среди караимов занималась первая организация. Симферопольское караимское благотворительное общество предоставляло материальную помощь бедным учащимся, оплачивало их обучение в местных гимназиях. На собрании 19 апреля 1899 г. был утвержден членский взнос в размере 3 руб. В общество входили 122 попечителя, членами правления были известные общественные деятели А.И. Казас, И.С. Черкес, А.И. Пастак, М.И. Пастак и др. Для увеличения фонда 13 ноября 1899 г. был организован спектакль, чистый доход с которого составил 709 руб. 85 коп. [2, С. 3-5].

В Феодосии при Караимской синагоге в конце XIX в. местные купцы, среди которых были М.Д. Таймаз, И.В. Стамболи, С.С. Кара, и почетные граждане города Б.Я. Крым и И.С. Крым сформировали Общество вспомоществования бедным «Аниим». Устав организации был представлен в апреле 1895 г., до этого объединение не имело официального статуса. К началу 1896 г. состав общества значительно расширился, среди новых почетных членов были И.С. Хаджи, А.Я. Крым, С.С. Крым и др. [6, С. 262].

В июле 1895 г. открыла бесплатная вечерняя караимская девичья школа А.С. Капон. В учреждении для девочек 7-11 лет обучение продолжалось три года, девочки изучали русский и караимские языки, арифметику [1, Л. 6]. В 1896 г. школа перешла в ведение Феодосийского караимского благотворительного общества. Новой заведующей стала Ф.С Крым – дочь городского главы С.А. Крыма. Денежный фонд школы состоял из пожертвований местной караимской общины, средств Феодосийского караимского благотворительного общества [3, С. 771].

Выводы. Деятельность караимских благотворительных обществ в Таврической губернии была достаточно активной. Такие организации создавались и действовали во второй половине XIX – начале XX вв. Благотворительные общества караимов насчитывали достаточно большое количество членов-попечителей, а также обладали крупными капиталами, что позволяло им развернуть достаточно активную деятельность по борьбе с бедностью. Наиболее важным направлением благотворительной работы караимской общины стала просветительская деятельность. Караимские благотворительные объединения способствовали строительству, открытию и содержанию учебных заведений разных уровней и типов, выделяли средства на поддержку учеников. Масштабная работа по преодолению безграмотности велась преимущественно в Евпатории, Феодосии и Симферополе. В результате упорной работы благотворителей были открыты такие учебные заведения как Женское профессиональное училище им. А.М. Гелеловича, Александровское караимское духовное училище, Караимское ремесленное училище им. С. Когена в Евпатории, Вечерняя караимская девичья школа А.С. Капон в Феодосии.

Литература:

1. Государственный архив Республики Крым (ГАРК). – Ф. 100. Дирекция народных училищ Таврической губернии. – Оп. 1. – Д. 2182. Караимские и армянские училища. – 28 л.
2. Отчет Симферопольского караимского благотворительного общества за 1899 г. – Симферополь, 1900. – 10 с.
3. Прохоров, Д.А. Караимские учебные заведения Феодосии во второй половине XIX – начале XX века / Д.А. Прохоров // Материалы по археологии, истории и этнографии Таврии. – 2018. – №23. – С. 769-779
4. Прохорова, А.В. Архивные документы по истории Караимских благотворительных организаций Таврической губернии в XIX – начале XX в. / А.В. Прохорова // История российской государственности: доклады Международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения профессора Н.П. Ерошкина, Москва, 19 декабря 2020 г. – М.: РГГУ, 2021. – С. 90-94
5. Прохорова, А.В. Благотворительная деятельность представительниц караимских общин Российской империи во второй половине XIX – начале XX вв. / А.В. Прохорова // Материалы по археологии, истории и этнографии Таврии. – Симферополь: ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», 2013. – №18. – С. 582-591
6. Савочка, А.Н. Благотворительность в Таврической губернии (1802-1920) / А.Н. Савочка; под ред. А.А. Непомнящего / Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского. – Симферополь: Доля, 2012. – 320 с. – С. 162-183
7. Устав Евпаторийского караимского общества попечения о бедных. – Симферополь, 1872. – 11 с.
8. Шкарлат, Л.П. Благотворительная деятельность в караимской общине в сфере образования в Крыму во второй половине XIX – начале XX вв. / Л.П. Шкарлат // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №57-2. – С. 272-278

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Миронова Светлана Петровна
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИОННОЙ ЯПОНСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей традиционных японских синтоистских празднеств и календарных обычаев с точки зрения их воспитательного и образовательного воздействия. Раскрыта специфика традиционного религиозного поведения, преимущественно бессознательного и формирующегося с раннего детства. Проблема рассмотрена на примерах празднования основных этапов аграрного цикла. Проведен семантический и словообразовательный анализ понятия мацури. Определены содержание и специфика педагогического потенциала японских мацури. Выделены этапы развития праздничного действа, повторяющего мифологический сюжет. На основе анализа научной литературы обобщена общая сакральная воспитательная модель синтоистских празднеств. Выявлено, что воспитательная данная модель, лежащая в основе всех японских праздников, включает в себя цель – получение обильного урожая, выполнение ритуальных действий, сакрализацию времени, активных и пассивных участников, место проведения, достижение религиозного экстаза. Определено, что праздничные ритуализованные действия выполняют в обществе различные социально-педагогические функции. Сделан вывод о бессознательности формирования ценностной картины мира в сознании современных японцев посредством участия в национальных обрядах и празднествах.

Ключевые слова: календарные обряды и праздники, «культурный код», воспитательная модель обрядового действа, национальная картина мира, социально-педагогические функции праздников.

Annotation. The article is devoted to the study of the features of traditional Japanese Shinto festivals and calendar customs in terms of their educational and educational impact. The specificity of traditional religious behavior, mainly unconscious and formed

from early childhood, is disclosed. The problem is considered on the examples of the celebration of the main stages of the agrarian cycle. Semantic and word-forming analysis of the concept of matsuri was carried out. The content and specifics of the pedagogical potential of Japanese matsuri are determined. The stages of development of the festive action, repeating the mythological plot, are highlighted. Based on the analysis of scientific literature, the general sacred educational model of Shinto festivities is summarized. It was revealed that this educational model, which underlies all Japanese holidays, includes the goal - to get a bountiful harvest, perform ritual actions, sacralize time, active and passive participants, venue, and achieve religious ecstasy. It has been determined that festive ritualized actions perform various socio-pedagogical functions in society. It was concluded that the formation of a value picture of the world in the minds of modern Japanese through participation in national rites and festivities is unconscious.
Key words: calendar rites and holidays, «cultural code», educational model of ritual action, national picture of the world, socio-pedagogical functions of holidays.

Введение. Синтоизм (от японского слова *синто* «путь богов») – одна из религий современной Японии, некоторые черты верований которой восходят еще к бронзовому веку и которая основана на вере в богов и духов, культе природы и предков. Большинство современных японцев каждый год в новогоднюю ночь ходят в синтоистские святилища для приобретения талисманов, чтобы «обратиться с сокровенной просьбой к божеству» [5, С. 7], отметить традиционным обрядом важнейшие события своей жизни. Такое религиозное поведение преимущественно бессознательно: считая себя неверующими, современные японцы постоянно совершают социальные действия, связанные с этой культурно-идеологической традиций. Основы такого поведения закладываются в раннем детстве, и не последнюю роль в их формировании играет участие в ритуалах синтоистских празднеств и календарных обычаев. Целью статьи является выявление совокупности имеющихся возможностей, средств и методов духовно-нравственного воспитания и социального образования через участие в осуществлении традиционных обрядов и празднеств.

Изложение основного материала статьи. В Японии различные и религиозные, и в современном обществе уже некультовые праздники, прочно вошедшие в повседневную жизнь и быт японцев, носят наименование *мацури*. Это отглагольное по происхождению имя существительное этимологически несет в себе идею служения с почтением чему-то высшему и передает состояние человека, готовящегося к встрече с божеством и желающего обратиться к нему с мольбой о чем-либо [9, С. 469].

Что же представляют собой традиционные японские праздники? Большинство из них в исторически аграрном обществе это общественные торжества, связанные с храмовым действием, устраиваемые по определенным дням и соотносящиеся с весенним временем ожидания обильного урожая и моления духами определенного храма о нем или осенним периодом выражения им благодарности за хороший урожай. Приобщение японцев к национальной традиции происходит посредством колоритных костюмированных народных гуляния и празднеств с танцами и песнями, в которых важную роль играют социальные, психологические и педагогические факторы, формирующие нравственно-социальные нормы взаимоотношения между людьми в обществе.

Комплекс обрядов мацури (как коллективное веселье и разгульное и разнузданное пиршество) основан на мифологии о происхождении мира и социального мироустройства. Мифологические сюжеты и прототипические образы, на которых основаны обряды, формируют особый миропорядок и служат «непосредственным источником драматургической структуры праздника» [9, С. 471]. Особенностью японских праздников выступает органичное вплетение развлекательного действа в священную церемонию, они совершаются как одновременная совокупность противоположностей по своей сути. Конкретные действия (веселье, отдых от трудовых будней, застолья) органично вплетаются в торжественную атмосферу ритуала. Контраст формальной (ритуальной) и неформальной (праздничности) частей праздника только подчеркивает их единство [9, С. 472].

В основе всех японских праздников лежит общая сакральная воспитательная модель, включающая приветственное обращение к божеству, особым образом по сценарию мифа организованное общение с ним и проводы божественных духов, которые возвращаются в мир природы (в моря, горы и поля) как среду своего постоянного обитания, лишь на короткое время праздников снисходя к людям, «благодаря ритуалам его призывания на время осуществления обрядов поклонения» [9, С. 481]. Модель социального и религиозного поведения во время мацури обязательно включает в себя следующие компоненты.

Выполнение ритуальных действий, которые могут быть простыми или сложными (в таком случае они совершаются в храме или специальном месте жрецом) и призваны выразить отличающееся грандиозностью и величественностью отношение к священному и сакральному. «Первым неизменно следует ритуал очищения человека, который должен приветствовать божество, или места, где оно должно появиться» [9, С. 481], что «символизирует переход в другой – сакральный – мир и выражает стремление сделать все возможное для реализации сакрального порядка, для его восстановления» [9, С. 481].

Религиозная практика традиционно управляла общественной жизнью в Японии, полностью подчиняя себе всю сельскохозяйственную деятельность (изначально специфическую – по выращивают риса), которая, воспринятая сквозь призму мифа, начинала восприниматься не в качестве тяжелого каждодневного труда, а как «религиозная практика, освященная волей богов, поэтому древнейшие *мацури* – это ритуалы, воспроизводящие процесс возделывания этой культуры» [9, С.481] и включающие, например, просьбы об урожае весной и подношение риса из нового урожая богам осенью [9, С. 478].

Сельскохозяйственная деятельность, преклонение перед недоступными для понимания человека силами природы, почитание предков лежат в основе календарных обычаев и обрядов японцев, но объединяющей их целью выступает изобильный урожай.

На протяжении мацури обычно человеческое время переходит в разряд сакрального, человек отрывается от повседневной жизни, как бы создавая заново существовавший издревле уклад, распорядок и правила поведения через обряд очищения. Чаще ритуализованные действия (посещения храма, моления) происходят ночью, так как «ночь – это время предчувствий, когда миром правит темнота, время молчания и отдыха» [9, С. 475], а души предков и божества постоянно передвигаются между потусторонним и реальным мирами.

Восстановить первоначальный порядок помогает календарь – периодичное распределение праздников по дням и месяцам в году. Как и обряды у других народов, «система праздников непосредственным образом связана с календарными циклами» [10, С. 241]. Эти циклы выделяют систему особо значимых дней (дни солнцестояния, равноденствия, новолуния и полнолуния).

Участники мацури бывают двух типов: те, кто танцует и поет, проезжает на импровизированных колесницах, и зрителей на улице. Но всех участников объединяет полная вовлеченность в праздничное веселье, временная «выключенность» из обычной жизни и карнавальная, по терминологии М.М. Бахтина [3], эстетика праздника, когда человеку позволено то, что абсолютно не допустимо в обычной жизни: переодеваться в экстравагантные костюмы,

раскрашивать лица, прыгать и совершать необычные движения телом, издавать странные звуки. Раньше при переходе от старого года к новому снимались строгие запреты, касающиеся сексуальной сферы, сегодня это выражается в допустимости большей свободы, криков, неприличных движений: «во время многих праздников и сейчас исполняются старинные любовные песни обольщения» [9, С. 474]. Но нужно понимать, что подобные «распущенность» и ниспровержение всех моральных постулатов воспринимаются японцами не как тотальное разрушение всех норм, а, наоборот, как воссоздание исконного нарушенного порядка и возврат к первоначальному единению в общественном плане и ликвидации типичного для современного городского жителя разрыва между «сердцем» и «сознанием», разумом и чувствами, рациональным пониманием необходимости общественных норм и естественным желанием их нарушать, например, в сексуальной сфере жизни.

Праздничные ритуализованные действия выполняют различные социально-педагогические функции: *социализационную,* когда «праздник выступает как средство объединения людей, возобновления определенных социальных связей» [К. Янагава, цит. по: 9]; *например, праздник «Сити-го-сан», когда одетых в традиционных костюмы маленьких детей и младших школьников ведут в синтоистское святилище* [2, С. 202]; *функцию формирования мировоззрения* (обряды придают смысл бытию человека, поддерживают его надежды на светлое будущее, избавление от страданий и одиночества [4, С. 353]); *ценностно-ориентационную*, отражая изменение социокультурных ценностей общества и являясь неявным средством воспитания молодых людей [8]; *познавательно-созидательную* (эстетика мацури находит отражение в японской архитектуре, поэзии и драматургическом творчестве; стимулирует интерес к истории и культуры страны, развивает художественный вкус); *функцию стимулирования национальной экономики* (через «всплеск потребления» во время праздников – покупку подарков, продуктов, праздничных атрибутов; перемещение населения по стране для посещения локальных праздников, встреч с родственниками, поминовения усопших, поездок в живописные места, что служит стимулом для развития торговли, транспорта и туризма) [8]. *Так, праздник Наго сакура Мацури проходит в г. Наго в префектуре Окинава, Центральный парк которого знаменит своей ярко-розовой сакурой, в отличие от бледно-розовой сакуры, которая растет в других местах: на специально возведенной сцене в парке проходят разнообразные представления, на главной улице города – костюмированные парады и шествия* [11]. *Для северной Японии, с ее обильными снегопадами, типичен праздник снега* [1, С. 296]. Ритуализованные действия во время мацури выполняют и *психотерапевтическую функцию*: человек получает возможность поучаствовать в соревнованиях и выиграть, утолить естественное человеческое стремление к игре, позволить себе определенные излишества в одежде, еде, при украшении собственного жилища и улиц. Во время праздника чувство одиночества, эгоцентрической отчужденности, изолированности от общества, свойственное многим современным молодым людям, выросшим в семье с единственным ребенком и испытывающим поэтому постоянный страх не оправдать завышенные ожидания родителей (вспомним, что Япония входит в число стран-лидеров по количеству самоубийств), сменяется упоительным осознанием общности с другими представителями своего народа, разных возрастов, классовой и социальной принадлежности, выполняющими те же самые необычные действия, что согласуется с традиционно свойственным японцам чувством коллективизма, являющемся, как и у русских, чертой их национального характера.

По месту проведения праздники делятся на общенациональные (*Новый год, праздник девочек*) и местные (*Гион в Киото*, а локальные празднования в храме или отмечание известного только местным события) [9, С. 479]. *Например, праздник Маэбаси Хацу-ичи Мацури в городе Маэбаси в префектуре Гумма начинается с ритуала, во время которого посетители приносят своих старых кукол Дарума, говорят им «спасибо» за все, что было в прошедшем году, и возвращают их на небеса с помощью бога огня, считается, что если погреться у этого костра, то человек проведет будущий год в добром здравии* [11].

Важное для Японии влияние государства особенно ярко проявляется в мацури, связанных с ритуалами императорского двора, а понятие «управление государством» (*мацуригото*) имеет один корень со словом мацури, объясняется это тем, что мацури как моление, поклонение чему-то высшему ассоциируется в сознании японцев с управлением императора (то есть соединяет в себе представление и о духовной, и о светской власти) [9, С. 475].

Необычные краски, звуки, музыка, ритм во время мацури позволяют японцам пережить особые религиозные впечатления и чувства, например, «когда выносят священный паланкин (*макоси*) многие переживают что-то наподобие религиозного экстаза» [9, С. 474]. Божество как бы становится «доступным» для человеческого восприятия и понимания, а человек, общаясь с духами – *ками* – и прося у них что-либо, как бы делает это по воле божества [9, С. 477]. Согласно представлениям синтоизма, *ками* породили только японцев, а не людей вообще, поэтому четкой границы между людьми и *ками* нет, человек тесно связам, не только с духами данной местности, но и со своими предками, которые определили всю его жизнь [2, С. 199].

Синтоистским праздникам Японии свойственен синкретизм, который проявляется как в том, что они, во-первых, объединяют признаки разных философских и религиозных традиций, *к примеру, календарный праздник «День Косин» объединяет идеи синтоизма, буддизма, даосизма, конфуцианства, индуизма и японских народных суеверий* [10, С. 237]; во-вторых, в том, что трансформация ритуалов приводит к тому, что многие из них, например, *ритуалы Косинто,* стали одним «из многих календарных храмовых праздников с сугубо благопожелательной "полумирской" символикой и атрибутикой, нацеленной на обретение здоровья, долголетия, процветания, богатства и исполнение сокровенных желаний» [10, С. 237]; в-третьих, в том, что почитаемых божеств обычно несколько (*так, божествами Дня Косин являются «божественная обезьяна» Масару, «три обезьяны» сандзару, архаичные синтоистские божества плодородия*) [10, С. 237].

В-четвертых, в праздничном действии соединяется бытовая и бытийная сферы, что хорошо демонстрирует употребление празднующими еды и напитков: обязательной частью ритуальной трапезы является употребление *сакэ* [2, С. 201] как своеобразной божественной энергии совместно со священнослужителями и как бы месте с божествами [6, С. 25]. Еда обязательна в синтоистских праздниках, являясь предметом подношений божествам, элементом священной трапезы *наорай* («есть вместе с богами»); метафоры еды находят отражения во всех базовых этапах синтоистских ритуалов и праздников: в воздержании, в очищении – еда выступает как метафора очищения и защиты; в жертвоприношениях и подношениях − смерти и воскрешения, в домашних приношениях и священном пире − объединения с душами предков, богами, друг с другом, обряде преломления пищи, а также в императорском ритуале – как символе перехода и нового рождения. Рис, рыба, саке при совершении обрядов приобретают сакральное значение, проявляющееся в установлении контактов между земным миром и небесным, людьми и богами [7, С. 61], поэтому в синтоистских ритуалах перед святилищем божествам предлагаются зерна и священное саке, люди вместе едят ту же пищу, что и боги, считается, что благодаря этому сакральному действию боги и люди становятся одним целым [12].

Выводы. Направленность праздничных действий синтоистских празднеств и календарных обычаев, соблюдаемых современные японцами, на то, чтобы «благодарственными молениями и ритуалами очищения обеспечить благополучный сельскохозяйственный год и контролировать порядок в природе и государстве» [9, С. 481], позволяет транслировать традиционный японский «культурный код» из глубины веков будущим поколениям.

В соблюдении традиционных обрядов, прочно связанных с определенным календарным периодом и выполняющих важные функции в повседневном существовании человека и социальных групп, к которым он принадлежит (прежде всего, семьи), воплощает себя особая форма религиозной жизни японцев. В следовании традиционным календарным обычаям наглядно проявляется специфика японской культуры особого типа – с сосуществованием, взаимопроникновением традиционных устоев и новых обычаев и обрядов; неявно выраженной границей сакрального и бытового; в основе которой лежит религиозный полицентризм, выражающийся в наличии множества богов и локальных автономных культов, разнородных по происхождению и функциям. Глобальная направленность всех ритуалов на урожай наглядно демонстрирует исторически свойственные Японии необходимость коллективных действий для выращивания урожая риса из-за ограниченности пригодных для земледелия территорий, детерминирующую недостаток пищевых ресурсов.

В традиционных празднествах и календарных обычаях японцев можно увидеть черты обрядов и других народов (достаточно вспомнить, к примеру, *древнегреческий миф о сошествии Геракла в Аид,* «безумное» поведение участников *праздника холи в Индии*, а также обрядовое смешение сакрального и профанного, как, *например, когда во время русской Масленицы едят блины как сакральный символ круга жизни и, веселясь, сжигают чучело Масленицы, водят хороводы*), а также яркую национальную специфику, заключающуюся в том, что «в традиционной Японии религиозная практика искони пронизывала и регулировала до мельчайших подробностей жизнь и деятельность» [9, С. 472]. Известно, что на мировосприятие современных японцев оказывают значительно большее, чем, например, на европейцев или россиян, влияние многочисленные общественные нормы, ритуалы и запреты, находящие выражение в стандартизованности сакральной модели любых мацури (активные и пассивные участники, сакрализация времени, обязательное выполнение особых ритуальных действий, религиозный катарсис и др.).

Таким образом, в синтоистских праздниках соединяются, на первый взгляд, совершенно несовместимые тенденции. С одной стороны, ритуалы мацури величественны, сопровождаются утомительными церемониями, сочетая в себе антагоничные эмоциональное возбуждение и сдержанность. С другой стороны, современный человек, как и его далекий средневековый предок, получает возможность на короткое время попасть в утопический сказочный мир, *как Алиса в Страну Чудес*, вырваться из обыденного регламентированного общественным давлением социального порядка, подняться над обыденностью жизни и как бы вернуться к первородному раскрепощающему хаосу, познав истинную свободу души и тела. Сочетание несочетаемого – характерная черта праздников мацури (так, «создать в праздничные дни небудничную атмосферу считается *долгом* каждого» [9, С. 474]).

В образе жизни современных японцев, с одной стороны, абсолютизируются долг, порядок и иерархия (когда праздничный календарь как бы контролирует поведение), а с другой – во время традиционных мацури «снимаются запреты в социальном и моральном поведении людей» [9, С. 473], вспомним, например, огромную любовь японцев к жанру манга с его нимфеточными женскими образами, карнавальным переодеваниям в форме кастплеев и другими распространившимися по всему миру экзальтированными формам современной культуры.

Праздничные действия синтоистских празднеств и календарных обычаев позволяют транслировать традиционный японский «культурный код» из глубины веков будущим поколениям. Мацури как сезонные праздники, проходящие по всей стране и являющиеся связующим звеном в общении людей с божествами, объединяют нацию, создавая социальные межпоколенческие связи. Этот процесс можно назвать бессознательным формированием традиции, поскольку он позволяет активизировать многие концепты картины мира древнего и средневекового человека в сознании современных японцев, что, несомненно, дает возможность представителям этой нации сохранять свою уникальность в глобализированном мире. Происходит бессознательное формирование национальной картины мира в сознании современных японцев, что, несомненно, дает возможность представителям этой нации сохранять свою уникальность в глобализированном мире. Так, принимая участие в многочисленных календарных ритуалах и синтоистских праздниках, современные молодые японцы, учатся «быть японцами».

Литература:

1. Арутюнов, С.А. Несерьезные забавы очень серьезных людей (обзор книг о культуре досуга в Японии) / С.А. Арутюнов // Вестник антропологии. – 2022. – № 2. – С. 292-309
2. Базюлькина, О.Д. Роль и значение мацури в духовном воспитании японцев / О.Д. Базюлькина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 590. – С. 198-203
3. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. – Москва: Художественная литература, 1990. – 543 с.
4. Ерёмин, В. Синто в наши дни (взгляды современных японских теоретиков и практиков синто) / В. Еремин // Синто – путь японских богов: В 2 т. Т. 1. Очерки по истории синто. – Санкт-Петербург: Гиперион, 2002. – С. 352-384
5. Ермакова, Л.М. Культы и верования в раннем периоде японской культуры / Т.М. Ермакова // Синто – путь японских богов: В 2 т. Т. 1. Очерки по истории синто. – Санкт-Петербург: Гиперион, 2002. – С. 7-42
6. Изотова, Н.Н. Напиток богов в повседневной и праздничной культуре японцев / Н.Н. Изотова // Вестник Томского государственного университета. Серия «Культурология и искусствоведение». – 2020. – № 39. – С. 22-32
7. Лескина, А.А. Метафора еды в древней японской культуре и на синтоистском празднике / А.А. Лескина, М.В. Калюжнова // Культурно-антропологические исследования. – 2024. – № 3. – С. 61-75
8. Маркарьян, С.Б. Праздники в Японии: обычаи, обряды, социальные функции / С.Б. Маркарьян, Э.В. Молодякова. – Москва: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1990. – 248 с. – URL: https://litmir.club/br/?b=225805 (дата обращения: 11.12.2024)
9. Молоднякова, Е.В. Синтоистские праздники / Е.В. Молоднякова // Синто – путь японских богов: В 2 т. Т. 1. Очерки по истории синто. – Санкт-Петербург: Гиперион, 2002. – С. 469-508
10. Синицын, А.Ю. О традиционном японском календарном празднике «День Косин», связанных с ним ритуалах, атрибутах и божествах / А.Ю. Синицын, А.И. Габитова // Этнография. – 2023. – № 4 (22). – С. 237-260
11. 日本のお祭カレンダー [OH!MATSURi Japanese Traditional Festival Calendar]. – URL: https://ohmatsuri.com/ja/ (дата обращения: 11.12.2024)
12. 御神躰｜ごしんたい｜高千穂神楽 [Go shintai dance. Takachiho's Yokagura night dance]. – URL: https://www.pmiyazaki.com/takachiho/kagura_gosintai.htm (дата обращения: 11.12.2024)

УДК 376.42

магистрант 2 курса Морозова Татьяна Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии Каштанова Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования читательской грамотности школьников с нарушением интеллекта. Целевым ориентиром исследования выступает экспериментальная оценка сформированности базовых компонентов читательской грамотности и проектирование методических решений ее формирования. Содержательное наполнение статьи опирается, прежде всего, на анализ имеющихся научно-методических разработок, в которых затронуты терминология и проблемы обучения чтению школьников с нарушением интеллекта. Приведены результаты экспериментального изучения 68 школьников с нарушением интеллекта 6-8 классов. Показано, что более половины обучающихся имеется низкий уровень читательской грамотности. Выделены ключевые дефициты в структуре читательской грамотности. Описаны методические ресурсы формирования читательской грамотности в разрезе отдельных приемов и примеров. Авторами разработана программа внеурочной деятельности, которая решает задачи формирования читательских умений и отдельных компонентов личности школьников с нарушением интеллекта. Рассмотренные авторами позиции являются универсальным методическим решением для обучения на уроках чтения и во внеурочной деятельности. Предложенный в статье материал может служить основанием для проектирования новых направлений в изучении читательской грамотности и читательской деятельности школьников указанной категории и других исследовательских групп.

Ключевые слова: школьники с нарушением интеллекта, читательская грамотность, читательские умения, методические ресурсы, технология смыслового чтения.

Annotation. The article considers the problem of developing reading literacy in schoolchildren with intellectual disabilities. The target of the study is the experimental assessment of the development of basic components of reading literacy and the design of methodological solutions for its development. The substantive content of the article is based, first of all, on the analysis of existing scientific and methodological developments that address the terminology and problems of teaching reading to schoolchildren with intellectual disabilities. The article presents the results of an experimental study of 68 schoolchildren with intellectual disabilities in grades 6-8. It is shown that more than half of the students have a low level of reading literacy. Key deficiencies in the structure of reading literacy are identified. Methodological resources for developing reading literacy are described in terms of individual techniques and examples. The authors have developed a program of extracurricular activities that solves the problems of developing reading skills and individual components of the personality of schoolchildren with intellectual disabilities. The positions considered by the authors are a universal methodological solution for teaching reading in lessons and extracurricular activities. The material presented in the article can serve as a basis for designing new directions in the study of reading literacy and reading activities of schoolchildren of this category and other research groups.

Key words: schoolchildren with intellectual disabilities, reading literacy, reading skills, methodological resources, technology of meaningful reading.

Введение. Читательская грамотность как составляющая функциональной грамотности человека имеет метапредметный и личностный смысл, социализирующая роль которой связана с возможностью получения и использования информации в профессиональной сфере и социальной жизни. Несмотря на широту обсуждения данного вопроса в отношении современных обучающихся исследовательские дефициты в характеристиках базовых компонентов читательской грамотности школьников с нарушением интеллекта.

Имеющиеся недостатки психофизического развития школьников с нарушением интеллекта, конкретные проблемы читательской деятельности, основанные на работе с текстом, а также отсутствие системной коррекционно-педагогической работы в направлении совершенствования механизма читательской деятельности послужили толчком для проведения исследования, представленного в данной статье. Обращение к вопросам читательской деятельности и отдельных компетенций, определяющих процесс чтения данной категории обучающихся, позволяет актуализировать необходимость получения достоверных экспериментальных сведений и определить методические ресурсы, направленные на оптимизацию процесса формирования читательской грамотности с использованием элементов технологии смыслового чтения.

Целью исследования является обоснование и экспериментальная оценка отдельных компонентов читательской грамотности школьников с нарушением интеллекта с последующим обсуждением методических аспектов ее формирования в системе внеурочной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Чтение выступает важным элементом адаптации личности к обществу и обеспечивает полноценную жизнедеятельность человека. Читательская грамотность представляет собой активную форму участия человека в процессе чтения, предполагающую сознательный выбор материала и четкое целеполагание с дальнейшим применением в конкретных жизненных ситуациях [8].

Читательская грамотность складывается из четырех групп компетенций: умение находить и извлекать информацию, умение интегрировать и интерпретировать информацию, умение осмысливать и оценивать информацию и, наконец, ее использовать. Выступая в качестве метапредметной единицы, читательская грамотность направлена на решение ряда задач, включенных в процесс читательской деятельности [3]. Формирование читательской грамотности осуществляется с использованием различных методов и форм работы, через которые происходит овладение ключевыми характеристиками чтения и умениями, а именно: воспринимать, осмысливать текстовую информацию, ориентироваться с ее помощью в жизненных ситуациях при освоении разных предметных областей [1]. Работа с текстом подразумевает использование смыслового чтения, основанного на активном коммуникативном взаимодействии учителя и ученика, направленного на раскрытие глубинного смысла изучаемых материалов [4].

Недостаточность целенаправленной работы по формированию читательской грамотности у школьников с нарушением интеллекта вступает в противоречие с задачами их успешной социализации в школьный период, который является оптимальным решением для формирования ключевых метапредметных качеств. Системные исследования текстовой

деятельности в аспекте речевого развития школьников с нарушением интеллекта 5-9 классов раскрыты в трудах Ильиной С.Ю. [5].

В целом, имеющиеся психолого-педагогические исследования подтверждают тесную взаимосвязь между формированием читательской грамотности и использованием различных образовательных ресурсов, особенно в плане формирования смыслового чтения, в том числе в работе с обучающимися с нарушением интеллекта. Важно отметить, что смысловое чтение является важнейшим средством формирования читательской грамотности, в основе которого лежит умение воспринимать текст, понимать его содержание и осмысливать полученную информацию. Сравнительно небольшое количество разработок в области оценки читательской грамотности школьников с нарушением интеллекта подчеркивает необходимость изучения этой проблемы.

В рамках настоящего исследования на предварительном этапе была предпринята попытка изучения ряда характеристик читательской грамотности школьников с нарушением интеллекта среднего и старшего звена (6-8 классы), обучающихся двух общеобразовательных школ г. Нижнего Новгорода в количестве 68 человек (ФАООП для обучающихся с нарушением интеллекта – 1 вариант). В качестве методов и методик исследования читательской грамотности использовались материалы: задание «Составь другу список для чтения», методика «Игра «Библиотека» (Гурович Л.М.); педагогическое наблюдение и контрольные работы. Оценка читательской грамотности велась в разрезе базовых читательских умений (нахождение и извлечение информации, интеграция и интерпретация информации, использование информации при решении практической задачи) и отдельных личностных характеристик (читательский кругозор и эмоционально-ценностное отношение к книге). Под каждый критерий были выделены отдельные показатели. Обобщенная оценка позволила описать уровневую характеристику сформированности читательской грамотности (оптимальный, средний, низкий) исследуемого контингента школьников. Основной единицей выступила самостоятельность проявлений читательских умений в определении темы, главной мысли текста, составления плана деления текста на части, оформления выводов сравнения и аргументации, выбора книг, пересказа, установления причинно-следственных связей и др. [6].

По результатам исследования более половины школьников с нарушением интеллекта (54,4%) оказались в числе обучающихся с низким уровнем читательской грамотности по итогам первичной диагностики, тогда как оптимальный был зарегистрирован только в 11,8% случаев. Проведенная количественно-качественная оценка позволила выделить ряд имеющихся трудностей в структуре читательской грамотности:

– не умеют составлять план текста – 91,2%;
– не умеют сравнивать объекты с опорой на прочитанный текст – 89,7%
– не умеют самостоятельно выполнить задание по тексту – 85,3%;
– не способны самостоятельно выбрать книгу – 80,9%:
– не вычленяют главную мысль произведения – 85,3%;
– не принимают участие в обсуждении прочитанного – 82,4%;
– самостоятельно не анализируют поступки героев – 79,4%.

Отдельной линией экспериментального исследования выступила оценка методического обеспечения формирования читательской грамотности школьников с нарушением интеллекта. В данной части эксперимента был использован авторский опросник, который включал в себя 11 вопросов, касающихся анализа используемых методов, приемов, средств и условий формирования читательской грамотности, а также заданий для оценки учебных достижений обучающихся в этом направлении. Общее число респондентов – 47 учителей чтения, работающих в среднем звене в обучающимися с нарушением интеллекта 15 общеобразовательных учреждений Нижегородской области.

Анализ результатов показал, что наиболее действенными методами формирования читательской грамотности у школьников с нарушением интеллекта, по мнению педагогов, являются:

– наглядные методы (демонстрация текстовых и автономных иллюстраций, презентаций и др.) – 76,9%;
– практические методы (упражнения на анализ текста, нахождение, извлечение и интерпретацию информации, деление текста и др.) – 69,2%;
– словесные методы (беседа по прочитанному, обмен мнениями, рассказ и др.) – 7,7%.

Количественные данные представлены как вариант множественного выбора (учителя могли остановить выбор как на одной группе методов, так и на нескольких).

Наиболее эффективными приемами формирования читательской грамотности у школьников с нарушением интеллекта по мнению респондентов являются:

– сравнение прочитанного со своим жизненным опытом – 76,9%;
– выделение основных идей в прочитанном тексте – 69,2%;
– формулирование выводов на основе прочитанного–53,85%.

При оценке учебных достижений обучающихся с нарушением интеллекта на уроках чтения педагоги выбирают следующие виды заданий: устные ответы на вопросы (92,3%) и краткий пересказ прочитанного (53,8%).

С целью формирования читательской грамотности школьников с нарушением интеллекта было проведено моделирование приемов обучения в направлении формирования отдельных читательских умений и совершенствования личностных характеристик (Таблица 1).

Таблица 1

Методические ресурсы формирования читательской грамотности

Читательские умения	Приемы обучения	Примеры
Нахождение и извлечение информации	Составление плана текста	– Подчёркивание ключевых идей и терминов. – Краткий пересказ содержания. – Создание рисунков, схем. – Составление плана в картинках.
	Разделение текста на смысловые части	Чтение по ролям.
	Выделение основной идеи текста	– Формулировка темы и главной мысли текста. – Формулировка основной идеи текста после прочтения каждого раздела.
Интеграция и интерпретация информации	Определение значения незнакомых слов по содержанию текста	– Анализ иносказательного смысла, крылатых выражений и др. – Выделение в тексте новых или незнакомых слов, уточнение их значения. – Нахождение в тексте повторяющихся терминов и понятий.
	Установление причинно-следственных связей в тексте	– Использование информации для составления плана текста. – Создание собственного продолжения текста.
	Формулировка выводов и обобщений при работе с текстом	– Презентация мнений по следам прочтения. – Определение собственной точки зрения (позиции читателя). – Приведение примеров из личного опыта обучающихся.
Использование информации при решении практической задачи	Сравнение объектов исходя из текстовой информации	– Сравнение психологических портретов героев произведения – Обсуждение вопросов/сравнение добра и зла, справедливости, честности и др.
	Подбор аргументов на основании текстовой информации	– Составление психологического портрета героя. – Аргументация поступков героев. – Запись вопросов и комментариев на полях. – Использование символов (например, звёздочек для важных моментов).
Личностные характеристики	**Приемы обучения**	**Примеры**
Читательский кругозор	Ориентация в жанровом и тематическом разнообразии книг	– Заполнение дневника читателя. – Обсуждение прочитанных текстов в мини-группах.
	Обучение выбору книги	– Выбор книги с ориентиром на оглавление и аннотацию. – Ориентация в соответствии с тематикой или указанием автора. – Ориентация на отзывы читателей (учителя и обучающихся).
Эмоционально-ценностное отношение к книге	Рефлексивная оценка эмоционально-ценностного отношения к книге	– Анализ фрагментов текста, вызывающих эмоциональный отклик. – Составление отзыва о прочитанном.

Предложенные методические ресурсы представляют собой универсальное ращение для использования как на уроках чтения, так и в формате занятий внеурочной деятельности. В рамках настоящего исследования была разработана и частично реализована программа внеурочной деятельности «Чтение с увлечением» для школьников с нарушением интеллекта 5-9 классов (34 часа в год). Целью предложенной разработки выступило формирование читательской грамотности у школьников с интеллектуальными нарушениями с использованием технологии смыслового чтения. При этом смысловое чтение рассматривается как ведущее направление, в рамках которого строится работа по формированию читательской грамотности.

Структура программы включает три раздела, связанных с формированием базовых читательских умений у школьников с нарушением интеллекта (поиск информации и понимание прочитанного, преобразование и интерпретация информации и оценка информации). Тематическое наполнение программы включает в себя работу с текстами с описанием пейзажей «Волшебство природы вокруг нас», изучением биографии известных личностей «Герои нашего времени», обсуждением народных сказок (например, «Добро и зло»), а также работу над формированием умения выражать свои мысли и эмоции «Искусство общения» и др. Предусмотрено выполнение ряда творческих работ с использованием следующих вариантов заданий: создание иллюстраций по описанию природы родного края; обсуждение вопросов морали и нравственности в современном обществе; определение собственной позиции, точки зрения при оценке текстовой информации; приведение примеров из личного опыта обучающихся и др., что способствуют формированию стойкого интереса обучающихся с интеллектуальными нарушениями к осмысленной читательской деятельности. Алгоритм работы с текстом в рамках стратегии технологии смыслового чтения опирается на выделение трех этапов (работа с текстом до чтения, во время чтения и после чтения) [7] и реализуется в рамках предложенного содержания программы на каждом занятии.

На подготовительном этапе работы с текстом целесообразно актуализировать и интегрировать знания обучающихся, сформировать устойчивую мотивацию к учебно-познавательной деятельности. Ключевое значение имеет формирование умения распознавать важную информацию, предотвращать поверхностные вопросы, вводить осознанные паузы в процесс

чтения. Рационально использовать прием определения значения незнакомых слов по содержанию текста, который включает в себя анализ иносказательного смысла, крылатых выражений и др.

Основная часть работы с текстом включает в себя: освоение нового материала, углубленный анализ текста, упражнения на формирование аналитических умений). Для этого этапа характерна рефлексивная оценка эмоционально-ценностного отношения к книге. К использованию рекомендованы приемы подчеркивания ключевых идей и терминов, записи вопросов и комментариев на полях, использования символов, поиска повторяющихся терминов и понятий, выделения новых или незнакомых слов, уточнения их значения, краткий пересказ содержания, формулирование темы и главной мысли текста, составление психологического портрета героя, обсуждение вопросов/сравнение добра и зла, справедливости, честности и др.

Заключительный этап работы с текстом после его прочтения предполагает осуществление целого ряда операций, направленных на глубокое осмысление и систематизацию полученной информации, выработку каждым обучающимся персонального взгляда и оценки по отношению к изученному материалу. Эффективными приемами выступают: создание отзыва о прочитанном, приведение примеров из личного опыта обучающихся, презентация мнений по следам прочтения, создание собственного продолжения текста. Таким образом создаются условия для самоконтроля и самооценки, что является неотъемлемой частью развития навыков смыслового чтения. Обучающиеся должны иметь возможность сравнивать свои прогнозы и выводы, что позволит им лучше понять содержание текста.

Выводы. Исследовательские и методические позиции, представленные в исследовании, выступают универсальным решением для организации образовательного процесса как на уроках чтения, так и в рамках внеурочной деятельности. Предложенная программа внеурочной деятельности отвечает задачам формирования читательских умений и отдельных компонентов личности, включенных в контекст функциональной грамотности школьников с нарушением интеллекта. Открытым остается вопрос, связанный с получением масштабных научных исследований, освещающих проблему читательской деятельности школьников с нарушением интеллекта, которая определяет процесс социализации.

Литература:

1. Антонова, Н.А. Приемы и формы обучения в формировании читательской грамотности при обучении физике/ Н.А. Антонова // Вестник Мининского университета. – 2024. – № 4. – С. 9.
2. Архипова, О.И. Проблемы детского чтения: ценностно-смысловые технологии на уроках литературного чтения и внеурочной деятельности в рамках ФГОС / О.И. Архипова, Е.Ю. Мороз // Вестник научных конференций. – 2019. – № 9-1(49). – С. 13-14
3. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности / Гостева Ю.Н., Кузнецова М.И., Рябинина Л.А. [и др.] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – №4 (61). – С. 35-56
4. Джалалов, С.С. Методы и приемы обучения смысловому чтению обучающихся в учебнике на ценностно-смысловой основе / С.С. Джалалов, И.А. Рудакова // Российский психологический журнал. – 2013. – №2. – С. 41-51
5. Ильина, С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников в процессе обучения русскому языку: состояние, проблемы и перспективы / С.Ю. Ильина // Специальное образование. – 2012. – №3. – С. 41-51
6. Каштанова, С.Н. Проблема читательской грамотности умственно отсталых школьников / С.Н. Каштанова, Т.Е. Морозова // Актуализация ресурсного потенциала семьи и ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном и социокультурном пространстве: Сборник статей по материалам Всерос. науч.-практ. конф. – Нижний Новгород: ИП Гладкова О.В., 2024. – С. 70-74
7. Пяткова, О.Б. Формирование стратегий смыслового чтения текстовой информации у обучающихся / О.Б. Пяткова // Концепт. – 2017. – №7. – С. 72-76
8. Сметанникова, Н.Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития / Н.Н. Сметанникова // Библиотековедение. – 2017. – № 1. – С. 41-48

Педагогика

УДК 37.013

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования профессиональной компетентности специалистов, осуществляющих профессиональную деятельность в сфере гостеприимства, как педагогическая проблема, сохраняющая свою актуальность в период обучения студентов, выбравших сферу туризма и гостеприимства при поступлении и планирующих реализовываться в ней в личностном, профессиональном плане. Проанализирована специфика профессиональной компетентность и ее значимость для специалистов в сфере туризма и гостеприимства, выражающая в наличии у личности способности, позволяющей эффективно справляться с поставленными задачами посредством применения полученных в период обучения знаний, умений и навыков. Определена взаимосвязь профессиональной компетентности с личной заинтересованностью личности в выбранной профессии, подразумевающая под собой положительное восприятие и отношение к сфере туризма и готовность реализовывать свой потенциал в ней. Обозначены особенности формирования профессиональной компетентности кадров в сфере труда и гостеприимства в период их обучения в вузе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, специалисты индустрии гостеприимства, высшая школа, педагогика, туризм и гостеприимство.

Annotation. The article considers the process of forming the professional competence of specialists engaged in professional activities in the field of hospitality as a pedagogical problem that remains relevant during the period of study for students who have chosen the field of tourism and hospitality upon admission and plan to pursue it personally and professionally. The article analyzes the specifics of professional competence and its importance for specialists in the field of tourism and hospitality, which expresses the ability of a person to effectively cope with tasks through the application of knowledge, skills and abilities acquired during the training period. The interrelation of professional competence with the personal interest of an individual in the chosen profession is determined, implying a positive perception and attitude towards the tourism industry and a willingness to realize their potential in it.

The features of the formation of professional competence of personnel in the field of labor and hospitality during their studies at the university are outlined.
Key words: professional competence, specialists in the hospitality industry, higher education, pedagogy, tourism and hospitality.

Введение. Сфера туризма и гостеприимства в современном мире претерпевает множество положительных изменений, затрагивающих различные аспекты, что обусловлено совокупностью причин, в первую очередь, процессами глобализации. Граждане многих стран получают услуг в организациях, компаниях, учреждениях, относящихся к сфере туризма и гостеприимства, их предоставляют специалисты, получившие средне-специальное или высшее обучение, а также знания, умения и навыки, позволяющие взаимодействовать с клиентом так, чтобы обеспечить высокий уровень удобства и комфорта.

Современный рынок труда, предложение которого формируют компании, организации, индивидуальные предприниматели, принадлежащие к сфере туризма и гостеприимства, предъявляет множество требований к специалистам, изъявившим желание реализовать свой потенциал в рассматриваемой области деятельности. По этой причине учебные заведения, в том числе средне-специальные и высшие, вынуждены адаптировать образовательные программы, разработанные для специалистов в сфере туризма и гостеприимства, к тем требованиям, которые предъявляют потенциальные работодатели.

Даже с учетом предпринимаемых средне-специальными и высшими учебными заведениями усилий во взаимодействии с гостиничным комплексом и государственными структурами проблемы качества образования и подготовки специалистов для сферы туризма и гостеприимства сохраняет свою актуальность. Исследователи, руководители учебных заведений, индивидуальные предприниматели, главы компаний объединяют усилия, чтобы создать условия для разрешения проблемы, сформировав профессионалов, обладающих компетенциями, позволяющими эффективно решать поставленные задачи и сохранять свою востребованность на рынке труда за счет присоединения к системе непрерывного образования.

Изложение основного материала статьи. В контексте существующей системы образования на первый план в рамках профессиональной подготовки специалистов для сферы туризма и гостеприимства выдвигается подход, основанный на необходимости формирования совокупности компетенций, представленных в виде набора знаний, умений, навыков и опыта. Отечественные исследователя сходятся во мнении о том, что такой подход при грамотном его применении на практике в образовательной среде вуза способен создать условия, при которых будет организована и успешно осуществлена подготовка кадров высокой квалификации [1].

Специфика рассматриваемого подхода заключается в том, что в период освоения образовательной программы студент, выбравший направление «Туризм и гостеприимство» изучает, усваивает и закрепляет комплекс дисциплин, аккумулирующих в себе актуальный на данный момент времени объем знаний, умений и навыков. После завершения обучения специалист в сфере туризма и гостеприимства сможет успешно применить на практике полученные знания, умения и навыки при решении возникающих перед ним задач. Повышение уровня квалификации после получения диплома выступает в качестве основного инструмента, позволяющего практикующему специалисту сохранять свою конкурентоспособность на рынке труда и в полной мере реализовывать в личностном, профессиональном, социальном и творческом плане.

Анализ практического опыта профессиональной подготовки кадров для сферы туризма и гостеприимства позволяет сделать вывод о том, что сейчас прослеживается расхождение между качеством подготовки студентов, обучающихся в высших учебных заведениях и требованиями, предъявляемыми к будущему специалистами потенциальными работодателями, напрямую взаимодействующими с получателями услуг в гостиницах, отелях, курортах и других учреждениях, организациях. Существующее положение усугубило то, что перестала функционировать система распределения на работу студентов, успешно завершивших освоение образовательной программы. Помимо этого появились негосударственные компании, их представители разрабатывают и предъявляют собственные требования, затрагивающие не только уровень образования, но и перечень других характеристик потенциального сотрудника, например, личностные, деловые, нравственные качества выпускников, планирующих трудоустройство в сфере туризма и гостеприимства [7].

Не вызывает сомнений то, что система образования, в том числе высшие учебные заведения как ее составные части, претерпевают множество изменений, затрагивающих и процесс профессиональной подготовки специалистов для сферы туризма и гостеприимства. Самым явным изменением, заслуживающим внимания, как исследователей, так и руководителей учебных заведений, является переход к новой парадигме, основанной на необходимости формирования у студентов компетенций.

Суть рассматриваемого подхода можно представить следующим образом: совокупность связанных между собой принципов, на их основе раскрывается содержательная часть образовательного процесса, цели обучения, организация и практическое осуществление обучения, а также оценка полученных результатов [2].

Содержательная часть понятия «компетентность» в контексте профессиональной подготовки специалистов для сферы туризма и гостеприимства обозначается отечественными и зарубежными исследователями с разных позиций, например:

- Углубленное знание строго обозначенной предметной области с изучение, освоением и возможностью применения на практике полученного умения (В. Ландшеер);
- Готовность успешно решать задачи, возникающие в рамках осуществления профессиональной деятельности после завершения освоения образовательной программы (П.В. Симонов);
- Способность личности, позволяющую эффективность выполнять конкретные действия в непосредственной взаимосвязи со строго обозначенной предметной областью (Дж. Равен);
- Личностное отношение к предмету осуществляемой на профессиональном уровне деятельности (А. Хуторской).

Исходя из этого, становится очевидным, что ученые разделяют позицию о том, что компетентность носит комплексный характер, центральное место в ней занимают не только знания, но и психологическая готовность и способность субъекта образовательного процесса осуществлять деятельность на профессиональном уровне [5].

Подход, основанный на необходимости формирования компетенций у студентов начал активно применяться несколько десятилетий назад, по этой причине опыт его эффективного исследования еще нарабатывается. Также не стоит забывать о том, что отечественная система образования тоже находится на этапе своего становления и постепенного развития. В таких условиях даже с учетом перехода на новую парадигму, где центральное место занимает формирование компетенций у учащихся, профессиональный уровень специалистов в сфере туризма и гостеприимства, завершивших освоение образовательной программы, не в достаточной степени соответствует тем требованиям, которые к ним предъявляются.

Специалисты, завершившие освоение образовательной программы по направлению «Туризм», «Гостиничное дело» обладают теоретической базой, то есть совокупностью знаний, полученных в ходе освоения дисциплин. Однако с точки зрения практики, а именно опыта применения навыков и умений, сохраняют актуальность серьезные проблемы, нуждающиеся в устранении. Выпускники, как показывает практика, не имеют сформированного представления о

современных технологиях, применяемых в сфере туризма и гостеприимства, также у них отсутствуют необходимые знания иностранного языка. Прослеживается выраженный разрыв между принятыми в вузах учебными программами, применяемыми в рамках профессиональной подготовки специалистов для сферы туризма и гостеприимства, с реальными потребностями отрасли [4].

Следствием существования перечисленных выше проблем является то, что уровень компетентности будущих специалистов не соответствует требованиям рынка труда, также имеются проблемы с адаптационными навыками, позволяющими быстро приспосабливаться к новым условиям, сохраняя свою конкурентоспособность.

Среди проблем, возникающих в ходе профессиональной подготовки специалистов для сферы туризма и гостеприимства, в контексте отечественной системы образования можно выделить:

- Преобладание теоретической составляющей над практическим компонентом в период профессиональной подготовки специалистов для сферы туризма и гостеприимства даже с учетом налаживания взаимодействия между вузами и учреждениями гостиничного комплекса;
- Отсутствие комплексных центров практической подготовки, обеспечивающих возможность для применения полученных знаний, умений и навыков с использованием современного оборудования;
- Недостаточность материально-технической и научно методической базы учебных заведений, осуществляющих профессиональную подготовку специалистов в области туризма и гостеприимства;
- Отсутствие возможностей у представителей преподавательского состава высшего учебного заведения на регулярной основе проходить курсы повышения квалификации, получая новый опыт с его дальнейшей ретрансляцией на занятиях со студентами;
- Наличие пробелов в содержательной части образовательных программ, не всегда способных обеспечить студентов знаниями, умениями, навыками для сохранения своей конкурентоспособности на рынке труда с ориентиром на долгосрочную перспективу [8].

Основываясь на результатах анализа деятельности высших учебных заведений в контексте отечественной системы образования по реализации программ профессиональной подготовки специалистов в сфере туризма и гостеприимства, можно сделать вывод о том, что подход, основанный на необходимости формирования компетенций у студентов, в современных реалиях выступает в качестве эффективного инструмента. Применение рассматриваемого подхода, как показывает практика, формирует условия, способствующие повышению качества процесса профессиональной подготовки кадров для сферы туризма и гостеприимства.

По этой причине во многих высших учебных заведениях был совершен переход к новому подготовку, за несколько десятилетий был накоплен опыт, на его основе разработаны способы реализации подхода, предполагающего формирование у будущих специалистов компетенций. Целесообразно сделать акцент на том, что в представлении исследователей, компетентность позиционируется как внутренняя способность личности, позволяющая субъекту в случае и по мере необходимости с минимальными затратами и максимальной результативность выполнять конкретные действия и получать нужный результат. Компетентность является комплексным понятием, в него входят теоретические знания, практические навыки и умения, способы мышления, сюда же можно отнести сформированное понимание ответственности за реализуемые действия и готовность ее принять.

В контексте профессиональной подготовки специалистов в сфере туризма и гостеприимства компетентность рассматривается как интегрированная характеристика личности будущего профессионала, ее наличие делает возможным успешное осуществление деятельности, заключающуюся в предоставлении услуг их получателям, на профессиональном уровне и с высокой эффективностью. Помимо этого профессиональная компетентность выступает в качестве основы, позволяющей специалисту продолжать образование в системе непрерывного образования, получая новые знания, навыки и умения для более эффективного выполнения поставленных задач [3].

Компетентный специалист – это личность и субъект, обладающий способностью выбирать оптимальные решения, отказываться от неправильных вариантов, аргументируя свою позицию и опираясь на полученные знания, навыки, умения, а также накопленный за период обучения и профессиональной деятельности опыт. В этом заключается ценность компетентность для представителей всех профессий, в том числе тех, кто реализует свой потенциал в сфере туризма и гостеприимства.

Компетентность предполагает получение на регулярной основе новых знаний, ознакомление с новой информацией, накопление опыта, что позволяет специалисту успешно решать любые задачи и преодолевать трудные ситуации в рамках профессиональной деятельности. Компетентность неразрывно связана с личной заинтересованностью личности в том, что осуществлять деятельность в выбранной сфере. Исходя из этого, становится понятным, что отправной точкой для формирования профессиональной компетенции является наличие интереса со стороны студента, выбравшего направление «Туризм и гостеприимство».

По этой причине уже на первом курсе преподаватели направляют усилия на то, чтобы расширить представление учащихся о будущей профессиональной деятельности, сформировать у них положительное ее восприятие и отношение к ней. Для этого применяются различные педагогические технологии, приемы, средства и методы, призванные погрузить студентов в процесс обучения, сделав его интересным и познавательным [10].

Чтобы сформировать устойчивый интерес к выбранной будущей профессии и посредством этот создать фундамент для становления профессиональной компетентности специалиста в сфере туризма и гостеприимства, необходимо создать в образовательной среде вуза следующие условия, что будет способствовать разрешению педагогической проблемы:

- Планомерное, последовательное формирование компетенций у кадров в сфере туризма и гостеприимства с применением современных технологий, методов, инструментов и непосредственном участии преподавателя;
- Использование в рамках образовательного процесса методов активного обучения, предполагающие участие самих студентов, например, метод проектов, исследовательская и научная деятельность;
- Достижение баланса между теоретической и практической составляющей, для устранения дисбаланса можно наладить взаимодействие с представителями сферы туризма и гостеприимства, например, отелями, курортами, гостиницами и т.д.;
- Постоянный мониторинг того, насколько у студентов формируются или уже сформированы компетенции, необходимые для успешного осуществления профессиональной деятельности;
- Работа над мотивационным компонентом учащихся с целью повышению заинтересованности в дальнейшем обучении [9].

Выводы. Основываясь на всем вышесказанном, можно сделать несколько выводов:

- Профессиональная компетентность – это фундаментальная основа, предопределяющая эффективность будущего специалиста в рамках практического осуществления деятельности в сфере туризма и гостеприимства на профессиональном уровне;

- Формирование профессиональной компетентности в вузе осуществляется посредством применения совокупности технологий, методов и приемов, направленных на ретрансляцию учебного материала, навыков и умений, необходимых будущему специалисту;
- Для успешного разрешения такой педагогической проблемы как формирование профессиональной компетентности специалистов в сфере туризма и гостеприимства, необходимо создать условия, способствующие активному вовлечению студентов в процесс обучение с целью формирования у них устойчивого интереса к выбранной профессии.

Литература:

1. Андриенко, А.С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития: монография / А.С. Андриенко. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С. 92. – ISBN 978-5-6042304-3-5
2. Введение в направление профессиональной подготовки «Гостиничное дело»: учебное пособие / Е.В. Кулагина, С.А. Кациель, О.В. Лукина, О.В. Автюхова. – Омск: ОмГТУ, 2020. – С. 111. – ISBN 978-5-8149-3110-8. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/186848 (дата обращения: 03.03.2025)
3. Григорьева, Т.И. Комплексный подход в подготовке кадров для гастрономического туризма / Т.И. Григорьева // Высшее образование для XXI века: роль гуманитарного образования в контексте технологических и социокультурных изменений: XV Международная научная конференция, МосГУ, 14-16 ноября 2019 г.: Доклады и материалы: в 2 ч. Ч. 2. – М.: МосГУ, 2019. – С. 948. – [Электронный ресурс] URL: http://publications.mosgu.ru/index.php/main/catalog/book/19 (дата обращения: 03.03.2025)
4. Индустрия гостеприимства: методические указания / составитель А.С. Меркулов. – Иркутск: ИрГУПС, 2017. – С. 20. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/117589 (дата обращения: 28.02.2025)
5. Перова, Т.В. Профессиональные компетенции специалистов сферы гостеприимства / Т.В. Перова // Науковедение. – 2015. – URL: https://naukovedenie.ru/PDF/134EVN315.pdf
6. Радыгина, Е.Г. Формирование готовности к профессиональным взаимодействиям в процессе подготовки специалистов сферы гостеприимства в вузе [Электронный ресурс]: монография / Е.Г. Радыгина; Урал. гос. пед. ун-т. 2-е изд., перераб. и доп. Электрон. дан. – Екатеринбург: [б. и.], 2017. – ISBN 978-5-7186-0964-6
7. 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: 01.03.2025)
8. Стахова, Л.В. Основы туризма: учебник для вузов / Л.В. Стахова. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – С. 327. (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14912-8. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/567740 (дата обращения: 01.03.2025)
9. Туризм и индустрия гостеприимства: исторический опыт и современные тренды: сборник статей Всероссийской конференции с международным участием (16 ноября 2023 г.): сборник научных трудов. – Уфа: БГПУ имени М. Акмуллы, 2023. – С. 50. – ISBN 978-5-907730-52-6. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/407501 (дата обращения: 26.02.2025)
10. Худакова, Л.В. Подходы к формированию компетентности будущих специалистов индустрии питания и гостеприимства в системе профессионального образования / Л.В. Худакова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2012. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-formirovaniyu-kompetentnosti-buduschih-spetsialistov-industrii-pitaniya-i-gostepriimstva-v-sisteme-professionalnogo?ysclid=m7tbjyon18512532614

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Набиулина Нина Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий Шабаева Гузель Фагимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат педагогических наук, доцент Саитова Лира Рашитовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ПРОФЕССИОНАЛИТЕТ» В СИСТЕМЕ КОЛЛЕДЖ-ВУЗ-ПРОИЗВОДСТВО

Аннотация. В статье представлен опыт организации профессиональной подготовки специалистов в рамках федерального проекта «Профессионалитет» образовательного кластера среднего и высшего профессионального образования «Центр педагогических компетенций» Акмуллинского университета в системе колледж-ВУЗ-производство. Раскрыта характеристика проведенных мероприятий по программам дополнительного профессионального образования с целью получения актуальных педагогических навыков, цифровых и навыков конструирования образовательных программ под запросы работодателей и экономики. Анализ заседаний Регионального наблюдательного совета образовательно-производственных (центров) кластеров и образовательных кластеров среднего профессионального образования, созданных в Республике Башкортостан в рамках федерального проекта «Профессионалитет». Рассмотрены вопросы: утверждение карьерных карт выпускников образовательных кластеров среднего профессионального образования; утверждение Программы популяризации федерального проекта «Профессионалитет» в Республике Башкортостан до 2030 года; утверждение планов проведения мероприятий и планов информационной кампании, направленных на популяризацию федерального проекта «Профессионалитет». А также обзор вопросов о внесении изменений в Программу деятельности образовательно-производственного кластера по различным отраслям производства; включение в состав образовательного кластера нового работодателя; создание в Республике Башкортостан новых образовательно-производственных центров (кластеров) и образовательных кластеров, участие профессиональных образовательных организаций в конкурсных отборах Министерства просвещения РФ.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, образовательный кластер, практико-ориентированное обучение, студенты.

Annotation. The article presents the experience of organizing professional training of specialists within the framework of the federal project "Professionalism" of the educational cluster of secondary and higher professional education "Center for Pedagogical Competencies" of Akmulla University in the college-university-production system. The article describes the characteristics of the activities carried out on additional professional education programs in order to obtain relevant pedagogical skills, digital and skills in designing educational programs for the needs of employers and the economy. Analysis of meetings of the Regional Supervisory Board of educational and production (centers) of clusters and educational clusters of secondary vocational education established in the Republic of Bashkortostan within the framework of the federal project "Professionalism". The following issues were considered: approval of career cards for graduates of educational clusters of secondary vocational education; approval of the Program for the popularization.

Key words: professional training, educational cluster, practice-oriented education, students.

Введение. Среднее профессиональное образование (СПО) и высшее образование (ВО) – это два ключевых элемента системы подготовки кадров, которые вместе обеспечивают устойчивое развитие экономики. Их роль невозможно переоценить: СПО даёт быстрый вход в профессию, а ВО создаёт основу для инноваций и управления. Современный колледж делает ставку на навыки, которые можно применить сразу после выпуска. Выпускник СПО получает не только знания, но и опыт через стажировки на предприятиях. СПО быстро адаптируется под новые технологии. Так, в колледжах уже внедряют курсы по образовательной робототехнике и экологическому менеджменту в рамках дошкольного воспитания, отвечая на запросы рынка. Социальный лифт для многих студентов СПО – это шанс начать карьеру без долгих лет учебы. В отдалённых регионах это особенно важно, так как решает проблему нехватки рабочих кадров. СПО ориентировано на формирование конкретных профессиональных навыков, что позволяет выпускникам сразу включаться в работу без длительного дополнительного обучения. Это особенно важно в условиях быстро меняющегося рынка труда. Многие отрасли (промышленность, IT, медицина, строительство, сервис) испытывают дефицит специалистов среднего звена. Выпускники колледжей и техникумов часто находят работу быстрее, чем некоторые выпускники вузов, особенно в регионах. Программы СПО быстрее реагируют на изменения в экономике, обновляя учебные планы в соответствии с запросами работодателей. Это делает выпускников более конкурентоспособными. В России и многих других странах СПО активно развивается в рамках национальных проектов («Образование», «Производительность труда», «Молодежь и Дети»). Увеличивается финансирование, создаются современные мастерские, внедряются дуальные формы обучения (сочетание теории и практики на предприятиях). СПО даёт возможность быстрее начать работать, а при желании продолжить обучение в вузе (в том числе, по ускоренным программам). При правильном развитии (инвестиции в инфраструктуру, партнёрство с бизнесом, популяризация рабочих профессий) СПО становится драйвером экономики, обеспечивая кадрами реальный сектор. В инновационном центре среднего и высшего профессионального образования успешно реализуется матричная карта популяризации и продвижения практико-ориентированного проекта «Профессионалитет». За двухлетний период работы инновационного кластера более 16 000 учащихся общеобразовательных организаций Республики Башкортостан прошли проф. ориентационные мероприятия в рамках конкурсов, мастер-классов, проф. проб и др. Было проведено более двадцати проф. ориентационных встреч с учащимися 9-х классов и их родителями для школ всех районов г. Уфа, городов Республики Башкортостан. Более 350 студентов педагогических и непедагогических направлений посетили доп. занятия в практико-ориентированном центре университета по направлениям: няни, робототехника, шахматы, графический дизайн, мультипликация и анимация, курсы массажистов, инструктор по йоге, ораторское мастерство, театральная студия, бизнес-инкубатор. Колледжем БГПУ им. М. Акмуллы и кафедрой дошкольной педагогики и психологии Института педагогики совместно с Методическим департаментом разработан пакет документов по новым ОПОП. Всего в Профессионалитете обучается свыше 500 студентов. В текущем учебном году успешно реализуется 22 образ. программ в колледжах всего центра, из них 13 магистральных направлений педагогической направленности (62%).

Изложение основного материала статьи. Федеральный институт развития проф. образования провел мониторинг хода пилотной реализации образ. магистральных направлений с положительным исходом. Остановимся кратко на особенностях и критериях реализации новых образ. программ, отвечающих принципам «Профессионалитета», отличающиеся от остальных программ: включают модуль и компетенции, разработанные вместе с работодателями с учетом требований рынка труда. Например, компетенция: выбирать архитектуру нейронной сети для заданной задачи, проектировать и применять средства робототехники, организовывать деятельность детских общественных объединений, проводить занятия с населением различных возрастных групп, постановка спектаклей, культурно-массовых мероприятий, театрализованных представлении, дополнительное образование детей в области художественного творчества. В учебные планы добавлены модульные блоки, технологические темы, направленные на формирование проф. компетенций в соответствии с конкретными проф. стандартами. Обучение по программе включает освоение доп. квалификации по профессии рабочего, должности менеджера-служащего. В текущем уч. году вторую профессию «Няня» получат студенты 2 курса направления «Дошкольное образование», в следующем году профессию «Вожатый» студенты 3 курса специальности «Преп-ие в начальных классах», в 2025-2026 учебном году планируется освоение второй профессии «Няня» студентами направления подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Педагогика и психология дошкольного образования» высшего образования. Так, мы планируем при проектировании ОПОП на 2025-2026 год включить профессии: «Фитнес-инструктор», «Изготовитель художественных изделий из дерева», «Вожатый». Все образовательные программы должны быть максимально практико-ориентированы, а именно: объем практической подготовки в рамках профессионального цикла должен составлять не менее 80% от общего объема учебной нагрузки данного цикла. В настоящее время он составляет, например, по направленности ИСИП 68%, по Преподаванию в начальных классах – 75%. Оценка содержания программы включает и показатель по участию представителя работодателя в образ. процессе в качестве преподавателей. На сегодня у нас заключены несколько договоров о сетевой форме реализации образ. программы, обучение ведут 4 преподавателя (в 2023 году – 0). В 2025-2026 году планируем заключить еще. Этот показатель также отражается в федеральном мониторинге СПО-1. С 2023 года по колледжу сокращен на 1 месяц срок обучения по специальности «Инф - ые системы и прог-ие». Планируем при новом наборе сократить срок обучения по «Дошкольному образованию», «Преподаванию в начальных классах» и «Физ. культура». Существенным отличием программ Профессионалитета является обязательность или рекомендация сокращения срока получения образования с учетом требований ФГОС СПО. С августа 2024 г. во все профессионалитетских ФГОСах, кроме музыкального образования и ИЗО, добавлена норма, позволяющая уменьшить срока получения образования и объёма образовательной программы. Сокращение сроков может происходить за счет: интенсивного обучения: введение ускоренных курсов или модулей, которые позволяют быстро осваивать необходимые компетенции; практической подготовки: увеличение объема практических занятий и стажировок, практик, что позволяет быстрее переходить к профессиональной деятельности.

Целесообразность использования дистанционного и смешанного обучения. Дистанционное обучение: внедрение онлайн-курсов и модулей, что позволяет студентам учиться в удобном темпе. Смешанное обучение: комбинация очных и дистанционных форм обучения для повышения эффективности. Приведем некоторые примеры из учебного плана, где отображена синхронизация. Они предполагают, что студент уже с 1 курса начинает изучать и формировать общие компетенции по специальности. В каждой теме выделяется профессионально ориентированное содержание, позволяющее заложить основы и некоторых профессиональных компетенций. Отметим, что по всем специальностям нами также созданы соответствующие цифровые образовательные контенты. Все они размещены на сайте ФИРПО. ЦОК по теме «WEB-дизайн» по специальности «Информационные системы и программирование» занял первое место во Всероссийском технологическом конкурсе «Профессионалитет: мастерская цифрового образовательного контента». Новые зоны в Центре педагогических компетенций создавались по запросам работодателей. Поэтому на теоретических и практических занятиях появилась возможность формировать компетенции на том уровне, какой требует работодатель. Например, Симуляционный кабинет «Детский сад» позволяет успешнее, чем раньше сформировать компетенцию по организации процесса воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с санитарными нормами и правилами на этапе теоретического обучения. Оптимизация срока освоения программы в этом случаем имеет несколько преимуществ: 1. Ускорение процесса обучения: синхронизация теории и практики позволяет студентам быстрее усваивать материал, так как они могут сразу применять полученные знания в реальных условиях. 2. Студенты, проходящие практику на рабочем месте, быстрее адаптируются к корпоративной культуре и стандартам работы, что облегчает их дальнейшую трудовую деятельность. 3. Увеличение мотивации студентов: возможность видеть результаты своей работы и применять теорию на практике, что значительно повышает мотивацию и заинтересованность студентов в учебном процессе. 4. Формирование обратной связи: синхронизация обучения позволяет преподавателям и наставникам получать обратную связь о процессе обучения и вносить необходимые коррективы в учебный план, что способствует его улучшению. К данной работе мы приступили уже в феврале 2025 года при подготовке проектов программ. Изучение общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей, рассредоточенное по всему сроку обучения, начиная с 1-го курса, имеет несколько важных целей. 1. Постепенное формирование знаний: распределение изучения дисциплин позволяет студентам постепенно накапливать знания и навыки, что способствует более глубокому пониманию материала.

2. Развитие критического мышления: постоянное изучение различных аспектов профессии способствует развитию аналитических и критических навыков, необходимых для решения сложных задач в будущем. 3. Подготовка к профессиональной деятельности: раннее введение в общепрофессиональные дисциплины помогает студентам лучше понять требования и ожидания будущей профессии, что повышает их готовность к трудовой деятельности. 4. Формирование междисциплинарных связей: изучение различных дисциплин в течение всего обучения способствует формированию комплексного взгляда на профессию и пониманию взаимосвязей между различными областями знаний. И главная из которых – это профессиональное самоопределение. Как правило, на 1 и 2 курсе ребята принимают решение об отчислении именно потому, что не понимают, как себя видят в профессии. Поэтому такой подход к обучению помогает создать более целостное и глубокое понимание профессии, что, в свою очередь, способствует подготовке высококвалифицированных специалистов. Важный критерий оценки соответствия программ колледжа и Вуза: это включение в программу ГИА демо экзамен профильной направленности. По всем 6 специальностям ГИА будут проходить уже в форме демо экзамена. Соответствующие изменения внесены во все образовательные программы.

Представим проект в цифрах: 60% выпускников СПО трудоустраиваются в течение 3 месяцев. 45% студентов ВО совмещают учебу с работой по специальности. Организовано проведение КПК и переподготовки, стажировок для воспитателей, учителей школ и преподавателей колледжей Башкортостана и Российской Федерации – 193 человек, в т.ч. по 8 специальностям СПО – 68 колледжей и 6 вузов из 39 регионов. Проведена работа с педагогами и учащимися школ г. Уфа: 7 выездных педагогических совета в формате мирового кафе с коллективами школ на площадке Центра педагогических компетенций, мастер-классы от победителей конкурса «Учитель года», проф. ориентационная работа со старшеклассниками, занятия и мероприятия для младших классов с привлечением студентов старших курсов педагогических специальностей колледжа. Более 150 учащихся посетили занятия дополнительные занятия в Центре педагогических компетенций по направлениям: робототехника, шахматы, графический дизайн, мультипликация и анимация, театральная студия. Совместно с базовой школой – Башкирским лицеем №2 – подготовлена команда для участия в конкурсе профессионального мастерства «Юниоры» по компетенции «Предпринимательство». В дни школьных каникул были организованы образовательные смены для учащихся школ г. Уфа, которые посетили 86 школьников. Фестивали знакомства с профессией Юные мастера, Абилимпикс [2].

Выводы. В рамках федерального проекта «Профессионалитет» на базе Колледжа БГПУ им. М. Акмуллы успешно функционирует образовательный кластер среднего профессионального образования «Центр педагогических компетенций», выпускники которого поступают в университет по сопряжённому профилю подготовки. Общий контингент обучающихся в колледжах кластера республики 3774, из них 728 обучаются по программам Профессионалитета. В Колледже БГПУ обучаются 1768 и 603 соответственно. Обучают студентов 224 педагога, из них 88 в базовой организации и 136 в сетевых колледжах. Общий выпуск за прошедший учебный год составил 803 человека из них 483 в базовой организации и 320 в сетевых колледжах. В каждую образовательную программу был включен дополнительный модуль, созданный по запросу работодателей, с учетом компетенций, которые необходимы современному выпускнику педагогического колледжа. В учебные планы включены дополнительные профессиональные блоки в соответствии с потребностями работодателей. Были пересмотрены, трансформированы учебные планы, привлекли к изменению содержания проф. цикла преподавателей отраслевых кафедр вуза. В настоящее время он составляет, например, по специальности Информационные системы и программирование 83%, по Дошкольному образованию, Преподаванию в начальных классах – 82%. Эффективно выстроено взаимодействие с работодателями, 27 различных организаций входят в кластер как базовые партнеры, и еще более 150 осуществляют практическую подготовку студентов. Так, партнерами кластера являются 10 общеобразовательных школ и центров, 7 детских садов, 8 организаций дополнительного образования детей и два спортивных клуба (ФК Уфа и ХК Салават Юлаев). Заключены 8 договоров о сетевой форме реализации программ. Важным вектором в работе с работодателями мы определили формат целевой подготовки студентов. И, если в первый год реализации проекта «Профессионалитет» у нас обучалось 10 целевиков, то уже сейчас их 83, а к 2027 планируем увеличить еще в 3 раза. Трудоустройство выпускников по специальности сейчас порядка 68% (68,04) по нашему колледжу и 73,7% в целом по специальностям кластера, то из первых выпускников Профессионалитета 85% должны быть трудоустроены. С августа этого года во все профессионалитетских ФГОСах, кроме музыкального образования и ИЗО, добавлена норма, позволяющая уменьшить срок получения образования и объём образовательной программы, но не более чем на 40%. В Центре педагогических компетенций организовано проведение курсов повышения квалификации и стажировок для учителей школ и преподавателей колледжей Башкортостана и Российской Федерации. Это 193 специалиста, в т.ч. из 68 колледжей и 6 вузов из 39 регионов. В 2025 году планируем организовать регулярные стажировки преподавателей кластера на базе

организаций работодателей. Такую стажировку мы провели в декабре 2024 года для 12 педагогов Профессионалитета. В рамках популяризации ФП Профессионалитет на площадке реализуется большое количество разноплановых тематических мероприятий, включающих профессиональные пробы, экскурсии, мастер-классы, дни открытых дверей, родительские собрания, профессиональные тестирования абитуриентов и другие. За 2024 год площадки кластера посетили 14730 учащихся школ, проведено 760 мероприятий. Образовательный кластер сегодня является площадкой проведения чемпионатов «Профессионалы» и «Абилимпикс» по 4 компетенциям (преподавание в основной и средней школе, преподавание музыки в школе, предпринимательство, мобильная робототехника). Разработан и реализован инновационный проект, в котором использованы 60 500 000 рублей федеральных средств и 1 632 605, 55 рублей собственных средств университета. В регионе разработаны программы популяризации федеральной программ, которая включает в себя 61 мероприятие колледжами кластера. При этом значительное место в проведении мероприятий отводится командам Амбассадоров Профессионалитета, созданным в каждом колледже. Программа популяризации утверждается региональным наблюдательным советом и управляющим советом. В кластере разработаны и утверждены региональным наблюдательным советом карьерные карты выпускников по всем специальностям. В период обучения предоставляется базы практик, трудоустройство студентов 4 курса, после завершения учебы они трудоустраиваются уже окончательно. Непосредственно специалисты Центра участвуют в процессе обучения и прохождения практики. За каждым практикантом закрепляется воспитатель. Трудоустроенным студентам выплачивается заработная плата. Организацию работы по трудоустройству выпускников осуществляет Управление рекрутинга и карьерного развития университета, при тесном взаимодействии с базовыми предприятиями.

Профессионалитет – это, в первую очередь, инновационная площадка для подготовки полноценного специалиста, который в процессе обучения приобретает максимальное количество практических навыков и компетенций. СПО и ВО – не конкуренты, а партнёры. Первое закрывает текущие потребности экономики, второе строит её будущее. Чтобы система работала эффективно, важно, на наш взгляд: ломать стереотипы («рабочая профессия – это престижно»). Инвестировать в инфраструктуру (лаборатории, мастерские, цифровые платформы, электронный детский сад и др.). Давать студентам возможность выбирать гибкие траектории (СПО – ВО – переподготовка).

Студенты колледжей и ВУЗов вместе работают над задачами от предприятий. Например, будущие программисты из СПО пишут код, а студенты ВО проектируют архитектуру ПО. Нацпроекты «Образования», «Молодежь. Дети» инвестируют в мастерские для колледжей и лаборатории для ВУЗов, стирая границы между теорией и практикой, становясь ядром инновационной подготовки по запросу государства, общества, рынка. ВУЗы готовят учёных, инженеров и управленцев, которые создают прорывные технологии. Наши выпускники разрабатывают AI-алгоритмы, участвуют в проектировании авторских отечественных игрушек, мобильных приложений, прототипов умных городов. Университеты учат не только профессии, но и критическому мышлению, работе в команде и публичным выступлениям – навыкам, без которых не обойтись в современном мире. Программы обмена, совместные исследования с зарубежными ВУЗами и участие в глобальных рейтингах повышают престиж российского образования.

Литература:

1. Набиулина, Н.Г. Формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций студентов учебных заведений среднего профессионального образования: диссертация … канд. пед. наук: 13.00.08 / Набиулина Нина Геннадьевна. – Уфа, 2006. – 181 с.
2. Шабаева, Г.Ф. Проектирование технологических карт организованной образовательной деятельности по ранней профориентации старших дошкольников / Учебно-методическое пособие / Г.Ф. Шабаева, С.В. Иванова, И.Г. Боронилова. – Издательство: Мир печати. – Уфа, 2024. – 130 с.

Педагогика

УДК 378.4

кандидат исторических наук Нестерова Светлана Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Приволжский государственный университет путей сообщения» (г. Самара)

ВАЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

*Аннотация***.** В статье рассматривается важность научно-исследовательской работы для формирования исследовательских навыков и универсальных компетенций у студентов. Автор ищет взаимосвязь активности студентов в научно-исследовательской деятельности и их успешности в выполнении обязательных учебных и выпускных квалификационных работ. Для получения объективных данных, автор провел социологических опрос среди старшекурсников. Опрос показал низкую активность респондентов в студенческих научных мероприятиях. Почти половина участников опроса не осознали положительного влияния опыта, полученного в ходе научно-исследовательской деятельности, на успешность дальнейшего обучения. Далее автор составил перечень ключевых научно-исследовательских навыков, необходимых для создания исследовательской работы. Проведенный опрос наглядно показал интеллектуальные действия, вызвавшие наибольшую сложность у респондентов при написании учебных работ. Автор статьи предполагает, что недостаточно сформированы те навыки, которые связанные с методикой написания научных работ. По мнению автора, негативно сказался недостаток опыта научно-исследовательской деятельности, ранее выявленный у респондентов. Автор предлагает корректировать выявленные «пробелы» у обучающихся и предотвращать их появление у будущих поколений студентов за счет более активного включения молодежи в студенческие научные мероприятия.

*Ключевые слова***:** научно-исследовательская деятельность, высшее образование, социологический опрос, научно-исследовательские навыки студентов, формирование универсальных компетенций.

Annotation. The article deals with the importance of research work for the building of research skills and universal competencies among students. The author looks for a correlation between students' activity in research activities and their success in fulfillment of compulsory academic and graduate qualification works. To obtain objective data, the author conducted a sociological survey among senior students. The survey showed low activity of respondents in student scientific activities. Almost half of the survey participants did not realize the positive impact of the experience gained during research activities on the success of further education. The author compiled a list of key research skills needed to create a research paper. The conducted survey clearly showed the intellectual activities that caused the greatest difficulty for the respondents in writing academic papers. The author considers that the skills related to the methodology of writing research papers are not sufficiently formed. According to the author, the lack of experience in research activities, previously found in the respondents, has made a negative impact. The author suggests correcting the

identified students “gaps” and preventing their appearance in future generations of students through more active involvement of young people in student research activities.
*Key words***:** research activity, higher education, sociological survey, students’ scientific skills, universal competencies building.

Введение. Научно-исследовательская деятельность студентов является целостным познавательным процессом, органически связанным с программой обучения в высшей школе. Общепринятая в научной и методической литературе точка зрения, разделяемая автором статьи, заключается в том, что подготовка студента к научно-исследовательской работе должна быть системным процессом, начинающимся на школьной скамье со знакомства с проектной деятельностью в ходе освоения образовательной программы средней школы, продолжающимся в вузовских аудиториях посредством овладения элементами научного поиска и завершающегося самостоятельным научным исследованием, реализуемым в качестве выпускной квалификационной работы.

Существуют две традиционные для высшей школы формы организации исследовательской деятельности обучающихся: учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа. В научной литературе ведется дискуссия о специфике каждого из этих видов деятельности [1], [9]. Отметим лишь главное отличие: учебно-исследовательская форма работы закреплена в рабочих программах и носит для студентов обязательный характер, тогда как научно-исследовательская работа не входит в учебный план, осуществляется во внеурочное время и носит добровольный характер, поощряемый научно-педагогическим сообществом и администрацией высших учебных заведений. Обе формы работы направлены на формирование у студентов универсальных научно-исследовательских навыков.

Автор данной статьи считает, что исследовательские навыки и методика создания научной работы лучше всего осваивается студентом в поле научно-исследовательской деятельности через участие в научных конференциях. В процессе подготовки к ним, выполняются все этапы исследовательской работы, начиная с первых шагов научного поиска вплоть до оформления результатов исследования в виде небольшой научной статьи. Важно то, что студент осваивает все этапы работы вместе с научным руководителем. Подчеркнем, что в отличие от школьной проектной или учебно-исследовательской работы, где преподаватель заранее моделирует ход учебного исследования, контролирует все этапы работы школьника, общение студента и научного руководителя носит характер творческого диалога, направленного на решение научной проблемы, содержащей актуальность и новизну. Наставник помогает обучающемуся вникнуть в проблему исследования, намечает стратегию и тактику предстоящей работы [4, С. 90-91]. Первокурснику, совершающему первые шаги в науку, требуется большее внимание и контроль преподавателя, в последующих работах студенты, как правило, действуют более уверенно и самостоятельно, наставник оказывает им помощь по мере необходимости. Участие в студенческих конференциях не единственный, хотя и наиболее доступный и эффективный путь накопление научно-исследовательских навыков, которые в полном объеме должны реализоваться в ходе выполнения выпускной квалификационной работы или защиты магистерской диссертации.

Как показывают многочисленные опросы, менее половины обучающейся в вузах молодежи ежегодно принимает участие в научно-исследовательской работе [3], [10]. Какова степень сформированности исследовательских навыков у выпускников? С какими трудностями сталкиваются выпускники при написании обязательных учебно-исследовательских работ? Какие есть пути корректировки возможных «пробелов»? Что бы найти ответы на очерченный круг вопросов, был проведен социологический опрос среди старшекурсников с использованием Google forms. В исследовании использовались методы анализа на основе социологического опроса, графического предоставления данных, систематизации и обобщения.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе раскрыт образовательный потенциал исследовательской деятельности и его влияние на формирование универсальных компетенций [2, С. 263-264]. Результатом научно-исследовательского труда является не только текст – продукт интеллектуального творчества, но и развитие личности студента-исследователя. Причем, имеет место быть как положительная динамика – прогресс личности, так и отрицательная динамика – регресс личности [4, С. 25-26]. Исследовательская деятельность способствует развитию субъектности, считает А.В. Леонтович: «Человек ставит цели исследования, исходя из собственных интересов, из внутренней потребности; он несет ответственность за ее результаты прежде всего перед самим собой, соотнося с внутренними императивами» [5, С. 13]. Речь идет о том, что в процессе научно-исследовательской работы студент учиться управлять своей деятельностью, постигает навыки самоорганизации, планирования рабочего времени, самоконтроля и самоанализа.

Педагоги высшей школы пишут о положительном влиянии развитых исследовательских компетенций на дальнейшую профессиональную деятельность и карьерный рост, «особенно в ситуациях, характеризующихся неопределенностью и непредсказуемостью, когда приходится действовать не по готовым алгоритмам, а сталкиваясь с новыми условиями, принимать нестандартные решения и прогнозировать их последствия» [7, С. 34]. По мнению С.В. Нужновой, способность к самостоятельному овладению новым знанием является важнейшим навыком для профессиональной мобильности. [7, С. 34]. М.М. Малова с помощью опроса студентов первокурсников установила, что, по их мнению, важнейшим умением для успешной учебы в вузе и карьерного роста в будущем является навык самоорганизации [6, С. 298].

На основании проведенных опросов И.Ю. Старчикова и Е.А. Коган убеждают нас, что большинство студентов считает научно-исследовательскую деятельность престижной и необходимой, признает ее положительное влияние на способности обучающихся, но активно не участвует в научных мероприятиях [3, С. 184], [10, С. 222].

Исследование проводилось в два приема. На первом этапе в апреле 2024 года выявлялась активность первокурсников в студенческих научных мероприятиях. В анкетном опросе приняли участие 284 человека обучающихся в трех вузах Самары в своем большинстве студенты первого курса. Результаты опроса показали, что только 1/3 часть респондентов (32,7%) принимали участие в научно-исследовательской работе, более 2/3 (67,3%) нет [8]. Ссылка: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1el9NRscd9x_IUxaBrp2Iv3XzEtsa1hCfTPOFO7n1MR8/edit?usp=sharing

В 2025 году изучение научной активности студентов продолжилось. На втором этапе исследования в январе 2025 года были опрошены обучающиеся выпускных курсов Приволжского государственного университета путей сообщения (до сентября 2024 года вуз назывался Самарский государственный университет путей сообщения).

Целью опроса было выяснить, насколько важны навыки, полученные в ходе научно-исследовательской деятельности, для успеха последующего обучения в вузе, в частности, способствуют ли они написанию обязательных и выпускных квалификационных работ.

Необходимость данного опроса продиктована тем, что в первом опросе по большей части принимали участие студенты-первокурсники и лишь 9 опрошенных (3%) обучались на старших курсах. Теперь же в фокусе внимания оказались студенты выпускных курсов. Время для проведения анкетного опроса было выбрано не случайно. За плечами у респондентов остался первый семестр последнего года обучения, в течение которого были написаны и прошли проверку обязательные учебно-исследовательские работы: курсовой проект и эссе по истории России, а впереди ожидала серьезная

работа по подготовке и защите выпускной квалификационной работы. Следовательно, у респондентов имелся свежий опыт учебно-исследовательской деятельности, результаты которого уже были оценены и обдуманы.

Большая часть опрошенных респондентов в январе 2025 года обучалась по направлению подготовки специалитета (95,8%), меньшая часть представляет бакалавриат (2,8%) и магистратуру (1,4%). Таким образом, 9 опрошенных в 2024 году старшекурсника и 71 опрошенный в 2025 году представляют выборку из 80 человек. Их ответы представлены для анализа.

Ссылка:
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1TkXbpq12MzY3om2PMnxWur8qG7fTZlfqN9Z7DLd42Xw/edit?usp=sharing

Респондентам был задан вопрос: «Был ли у вас опыт научно-исследовательской деятельности на младших курсах (участие в студенческих научных конференциях, конкурсах рефератов)?». Большая часть респондентов (57,5%) ответила отрицательно, меньшая часть (42,5%) положительно. Следующий вопрос: «Помог ли вам полученный опыт научно-исследовательской деятельности при написании обязательных (эссе, курсовые работы) и выпускных квалификационных работ (диплом, магистерская диссертация)?» Отрицательно ответили 56,25%. опрошенных, положительно 43,75% (таблица 1). В ситуации надо разбираться обстоятельно. Второй вопрос нужно рассматривать во взаимосвязи с первым (таблица 2).

Таблица 1

Результаты опроса

Вопросы	**Да**	**Нет**
Вопрос 1. Был ли у вас опыт научно-исследовательской деятельности на младших курсах (участие в студенческих научных конференциях, конкурсах рефератов)?	42,5%	57,5%
Вопрос 2. Помог ли вам полученный опыт научно-исследовательской деятельности при написании обязательных (эссе, курсовые работы) и выпускных квалификационных работ (диплом, магистерская диссертация)?	43,75%	56,25%

Внимательный анализ ответов каждого респондента показал интересную картину. 26 человек (32,5%) ответили «да» на оба вопроса, то есть, имевшие опыт научно-исследовательской работы на младших курсах, полагают, что этот опыт им пригодился при написании обязательных и квалификационных работ на старших курсах. Далее, 9 человек (11,25%) ответили «нет» на первый вопрос и «да» на второй, то есть активно не участвовавшие в научной работе на младших курсах, посчитали, что такой опыт им был бы полезен на старших курсах. Еще 8 человек (10%) сказали «да», отвечая на первый вопрос, и «нет» на второй, то есть, заявляя о своей исследовательской активности на младших курсах, посчитали, что полученный ими опыт не пригодился им в написании эссе, курсовых и дипломных работ. В этой субъективной оценке явно слышится разочарование научно-исследовательской деятельностью. «Думаю, что написать правильно эссе не каждый человек может, особенно если у него не гуманитарный склад ума», – высказал свое мнение один из респондентов. Еще 35 респондентов (43,75%), ответивших «нет» на оба вопроса, видимо считают участие в научно-исследовательской деятельности работой не обязательной и в целом не сильно влияющей на итоговый результат.

Таблица 2

Соотношение результатов опроса

Вопрос 1\ Вопрос 2	Да	Нет
Да	32,5%	10%
Нет	11,25%	43,75%

Проведенный опрос показал, что треть респондентов имеет опыт научно-исследовательской деятельности и осознает его положительное воздействие на качество обязательных учебно-исследовательских работ. Еще 11,25% респондентов, не имея опыта научно-исследовательской деятельности, осознают ее полезность. Около половины респондентов не получили такого опыта работы на младших курсах, видимо, полагая необязательным его приобретение.

Возможно ли справиться с выпускной квалификационной работой, не имея богатого предшествующего опыта научно-исследовательской деятельности? В научной литературе закрепилось мнение, что «научиться исследовательской деятельности попутно, в ходе учебной или практической педагогической деятельности крайне сложно» [9, С. 145]. Определенные навыки, прежде всего связанные с когнитивными умениями, вполне реально получить на регулярных урочных занятиях, семинарах, практиках, коллоквиумах. Однако методике научного поиска и правильного представления его результата надо специально учиться и постоянно практиковаться в ходе урочных и внеурочных занятий. Преодолевая сложности исследовательской работы, человек развивает волевые качества личности, осваивает навыки самоорганизации, самоконтроля и самооценки.

Понять уровень сформированности научно-исследовательских навыков старшекурсников было целью следующего вопроса. «Что для вас было наиболее сложным в написании эссе?» В качестве вариантов ответа студентам были предложены несколько научно-исследовательских навыков, которые образуют три группы. Умения анализировать, обобщать фактический материал, формулировать выводы мы относим к группе когнитивных навыков. Постановка проблемы и формулировка задач исследования, подбор источников и литературы по теме, оформление научно-справочного аппарата, форматирование текста согласно установленным правилам – навыки, связанные с методикой написания научной работы. Самоорганизация и самоконтроль, а также умение формулировать собственное мнение – навыки, связанные с развитием личности студента-исследователя. Заметим, отвечая на вопрос, респондент мог выбрать несколько позиций в предложенном перечне (таблица 3).

Таблица 3

Перечень научно-исследовательских навыков, вызвавших трудности у респондентов во время написания эссе

Перечень навыков	Доля ответивших, в %
Подбор источников и литературы по теме исследования	49,3
Оформление научно-справочного аппарата	42,3
Анализ фактического материала	38
Самоорганизация и самоконтроль	26,8
Формулировка собственного мнения по теме исследования	23,9
Обобщение фактического материала и формулировка выводов	21,1
Форматирования текста исследования согласно установленным правилам	21,1
Постановка проблемы и формулировка задач исследования	18,3

Как видим, наибольшую трудность у студентов вызвали действия связанные с методикой написания исследовательской работы. Около половины опрошенных (49,3%) испытывали трудность в подборе источников и литературы по теме исследования. Значительная часть респондентов (42,3%) отметили сложность оформления научно-справочного аппарата. Если с данными навыками возникает трудность, то значит, респондентам не хватает опыта исследовательской деятельности. Они мало писали и оформляли подобного рода текстов.

Из группы когнитивных навыков 38 % опрошенных студентов выделили умение анализировать фактический материал, как наиболее сложное интеллектуальное действие. Испытали трудность с обобщением фактов и формулировкой выводов 21,1% участников опроса. Как видим, когнитивными навыками студенты владеют лучше, чем методикой написания научных работ.

Параметр субъектности недостаточно сформирован у четверти опрошенных респондентов. Опрос показал, что они испытывали трудность в управлении своими силами и рабочим временем. Студенты это и сами понимают, в отзывах они отмечают важность волевых качеств для успешного написания научной работы: *«Только самоконтроль»; «Меньше стресса и организованность – в этом залог успеха»; «Начинать писать эссе надо вовремя»; «Если студент сам не захочет писать, то ничем его не заставить».*

Итак, многие из навыков, планируемых к освоению на младших курсах, не были сформированы в достаточной степени, и их приходится «подтягивать» на старших курсах. В таких условиях создание приемлемого качества исследовательской письменной работы потребует больших усилий и времени как со стороны обучающегося, так и преподавателя, проверяющего студенческие работы, так как нужны будут повторные проверки, выявление недочетов, исправление ошибок, то есть многоступенчатая корректировка работ.

Что же сами студенты думают о способах улучшения качества их обязательных письменных работ? Судя по опросу, это могут быть: *«Дополнительные курсы в современном стиле, т.е. общение со студентами на их языке»; «Примеры хороших работ, так как наличие образцов эссе, получивших высокие оценки, поможет студентам понять, к чему нужно стремиться»; «Очная пара по объяснению написания эссе»; «Разбор реальных работ других студентов, примеры типичных ошибок с вариациями того, как можно их исправить»; «Дополнительное наглядное пособие по созданию сносок к различным источникам информации»; «Методичка с примером проделанной работы над эссе и текстом в разговорном стиле».*

Студенты проявили заинтересованность в повышении качества исследовательских работ и оставили отзывы и предложения. Значительная группа студентов высказала мнение о проведении специального занятия, подготовки презентации или методического пособия, посвященного методике написания научной работы. При этом некоторые респонденты подчеркнули необходимость более наглядного и доступного изложения материала. Другие ребята отдали предпочтение очной встрече с преподавателем, детальному разбору возможных трудных этапов работы. Мы видим, что есть запрос со стороны студентов старшекурсников на дополнительные занятия, посвященные методике написания исследовательских работ.

Выводы. Исследование показало, что опыт научно-исследовательской работы на младших курсах приобрели меньше половины респондентов. Остальные респонденты развивали исследовательские навыки в ходе обязательных учебно-исследовательских мероприятий. Встреченные респондентами трудности в процессе создания обязательных учебно-исследовательских работ на старших курсах показали недостаточную сформированность части исследовательских навыков, в первую очередь связанных с методикой написания научных работ. Полагаем, что повысить уровень готовности выпускников могли бы дополнительные занятия, посвященные методике написания выпускных квалификационных работ. Полагаем необходимым активнее привлекать студентов первых лет обучения к научно-исследовательской деятельности, проводить с ними разъяснительные беседы о важности формирования универсальных исследовательских навыков для обучения в вузе и дальнейшей карьеры.

Литература:

1. Востроκнутов, Е.В. Организация научно-исследовательской деятельности студентов технического вуза в условиях компетентностного подхода / Е.В. Востроκнутов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №1. – С. 317-322

2. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / [И.Ю. Тарханова и др.]; под науч. ред. И.Ю. Тархановой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – 383 с.

3. Коган, Е.А. Отношение студентов вузов к научно-исследовательской работе / Е.А. Коган // Человеческий капитал. – 2020. – №8(140). – С. 179-187

4. Леднев, В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В.С. Леднев. – М.: МГАУ, 2002. – 120 с.

5. Леонтович, А.В. Исследование как способ развития личности в современном образовании / А.В. Леонтович // Психология обучения. – 2013. – №2. – С. 4-21

6. Малова, М.М. Формирование научно-исследовательских навыков у студентов вузов для достижения карьерного роста / М.М. Малова // Проблемы современного педагогического образования – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 81. – Ч. 2. – С. 295-299

7. Нужнова, С.В. Научно-исследовательская работа студентов как необходимое условие подготовки к профессиональной мобильности / С.В. Нужнова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №8. – С. 33-37

8. Нестерова, С.А. Развитие научно-исследовательской деятельности студентов: проблемы и способы их преодоления / С.А. Нестерова // Проблемы современного педагогического образования – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Вып. 83. – Ч. 2. – С. 293-296

9. Сахарчук, Е. Студент-исследователь / Е. Сахарчук // Высшее образование в России. – 2004. – №4. – С. 145-149

10. Старчикова, И.Ю. Развитие научно-исследовательской деятельности студентов в авиационном вузе / И.Ю. Старчикова // Человеческий капитал. – 2022. – №4(160). – С. 222-231

УДК 378.147:811.111

кандидат педагогических наук, доцент Новик Вероника Юльевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород)

РЕСУРСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ВТОРОМ КУРСЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена анализу, поиску и реализации ресурсных возможностей программы по обучению профессиональной иноязычной компетенции на завершающем этапе в неязыковом вузе. Автор предлагает совместить аудиторную и самостоятельную работу в рамках темы, снимая языковые трудности на занятии для осуществлении чтения с активным пониманием в домашней работе. В последней предлагаются тексты с аналогичной тематикой и словарем для письменного выполнения смыслозначимых заданий. Автор использует и продуктивные умения устной и письменной речи по теме. Это позволяет усилить эффект обучения и располагает учащихся к активной речевой деятельности. Большое дидактическое значение имеет правильный отбор текстов, критерии которого имеются в статье. Заключительным этапом формирования тематической концептосферы является подготовка студентами мультимедийной презентации. Требования к презентации изложены в статье. В течение 3 лет автор проводит мониторирование динамики отношения студентов к изучаемому англоязычному материалу по профессиональным темам. Положительная динамика этого процесса свидетельствует об успешности реализации автором ресурсных возможностей программы.

Ключевые слова: программа обучения, аудиторная, самостоятельная работа, ресурсные возможности, рецептивные, продуктивные умения, концептосфера, мониторинг, мультимедийная презентация, опрос, юридический дискурс.

Annotation. The article is devoted to the analysis, search and implementation of the resource possibilities of the program for teaching professional foreign language competence at the final stage in a non-linguistic university. The author suggests combining classroom and independent work within the framework of the topic, removing language difficulties in the classroom to implement reading with active understanding while doing homework. The latter offers texts with similar themes and a dictionary for writing meaningful tasks. The author uses both productive oral and written skills on the topic. This makes it possible to enhance the learning effect and encourages students to engage in active speech activity. The correct selection of texts, the criteria of which are available in the article, is of great didactic importance. The final stage in the formation of the thematic conceptual sphere is making a multimedia presentation by students. The requirements for the presentation are set out in the article. The author has been monitoring the dynamics of students' attitudes towards the English-language material studied on professional topic for 3 years. The positive dynamics of this process indicates the success of the author's implementation of resource opportunities of the program.

Key words: training program, classroom, independent work, resource opportunities, receptive, productive skills, conceptosphere, monitoring, multimedia presentation, survey, legal discourse.

Введение. Целью данной статьи является анализ условий формирования иноязычной профессиональной компетенции в рамках неязыкового вуза по существующей программе обучения, а также поиск вариантов совершенствования этого процесса. Речь идет о юридической специальности «Государственно-правовое обеспечение национальной безопасности в области транспорта». Согласно рабочей программе указанной дисциплине, общее количество учебных часов за 2 года количеством 124 аудиторных занятий распределяется по годам как 72 часа на первом году обучения и 52 часа на втором, на котором происходит профессионализация формирования иноязычной компетенции. Первый год обучения иностранному языку посвящен коррекции школьного уровня владения языком, а также развитию и совершенствованию социокультурной и лингвистической компетенций, что в рамках предоставляемых аудиторных часов вполне соответствует заявленным целям. Очевидно, и это доказывает многолетняя педагогическая практика – уменьшенное количество аудиторных занятий на 2 курсе не способствует успешному достижению необходимого уровня иноязычной профессионально окрашенной компетенции. В частности, как сказано в программе, в результате обучения студенты должны успешно устно и письменно коммуницировать на русском и иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного общения в обозначенной юридической сфере. Противоречия между закономерностями формирования нужных компетенций и условиями обучения очевидны, что, на наш взгляд, диктует необходимость изыскать пути дидактического решения вышеназванной проблемы.

Автор использует различные способы и методы исследования, а именно: анализ программных целей и условий обучения, существующих дидактических возможностей, поиск ресурсных опций для совершенствования процесса, описание опыта их применения с последующим синтезом данных опроса студентов успешности их использования. В процессе обучения интенсивно применяются приемы педагогического наблюдения: мониторинг качества выполняемых заданий, опрос и проведение промежуточных и контрольных срезов усвоенности предметно-логического содержания и наполненности искомой концептосферы на основе подготовленных студентами мультимедийных презентаций.

Изложение основного содержания статьи. Рассмотрим ресурсные возможности, имеющиеся в программе. В частности, речь идет о самостоятельной работе обучающихся, представленной в программе объемом 144 часа на первом курсе и 180 часов на втором, причем 36 из них определяется как контактная самостоятельная работа. Возникает предположение, что данное увеличенное по сравнению с 1 курсом количество часов на самостоятельную работу может определенным образом способствовать качеству обучения. При этом планируется освоить контент 31 номинации профессионально окрашенной тематики. Часть из тем можно отнести к общепрофессиональным, которые изучаются в третьем семестре, а специальные профессиональные темы рассматриваются в заключительном четвертом семестре. При всем педагогическом желании невозможно освоить предметно-логическое содержание предлагаемых программой тем, отводя на изучение каждой 3 часа в третьем семестре и 4 часа в заключительном. Надежда на эффективность самостоятельной работы весьма призрачна, так как при современном уровне цифровизации любой профессиональный иноязычный текст может быть обработан интернет-переводчиками, и обучающийся не будет тратить усилия на

самостоятельное чтение с переводом, лишая себя тем самым развития умений иноязычного чтения с последующим выходом в устную речь в связи с прочитанным [1, С. 58].

Автор считает, что система организации самостоятельной работы может быть дополнена заданиями по составлению тематического тезауруса, который поможет в усвоении лексики для последующей активизации в устной речи профессионального характера. Преподавателю желательно проверять его наличие, осуществлять мониторинг отбора по уровню частотности и тематической целесообразности. Далее на основе тезауруса можно предлагать составлять краткие монологические высказывания или же отдельно взятые предложения.

Нельзя отрицать эффективность таких заданий, как поиск смыслозначимой информации по коммуникативному запросу, определение основных смыслов в виде тезисов и тому подобное. Самостоятельная работа может включать поиск аутентичных профессиональных текстов или фрагментов по заданной проблематике для последующей демонстрации в аудитории. Это позволяет расширять и обогащать профессиональную осведомленность и как результат, поднимать учебную мотивацию, которая терпит значительный ущерб от отсутствия успеха, достигнутого из-за неэффективного обучения [4, С. 62].

Вернемся к ресурсам аудиторных занятий, которые заключаются в правильном отборе предметно-логического материала, который находит отражение в аутентичных текстах, дидактически верной их организации и системе упражнений, направленных на формирование искомых умений и компетенций.

Чтобы обучающиеся были способны вести иноязычную коммуникацию, необходимо сформировать у них соответствующий инструментарий, а именно, лингводидактические навыки, смысловые умения и коммуникативную готовность, и определенную состоятельность [3, С. 40]. Как следует из программы обучения, базовые грамматические навыки формируются на первом году обучения. На втором году предлагается их совершенствование и знакомство с грамматической спецификой профессионального юридического дискурса, который отличается архаичностью некоторых структур, более громоздким синтаксисом. Разумеется, это отягощает восприятие текста студентами, вызывает отторжение в процессе восприятия ими текстового материала. Чтобы как-то решить эту проблему, преподавателю желательно предварительно снять эти трудности путем объяснений, упрощения аутентичных текстов в наиболее проблемных местах, совместного перевода их на родной язык. Преподаватель должен при введении той или иной темы предоставлять ключевой словарь из новой, незнакомой лексики с последующей ее обработкой для формирования лексических навыков по теме. Это подготовит обучающихся к адекватному восприятию предметного содержания, облегчит и ускорит процесс чтения и мотивирует на речевые высказывания по нужному контексту. Более того, одновременно для эффективного процесса желательно включать в канву аудиторных занятий письменные фрагменты в рамках изучаемого: прописать основные смыслы текста, выписать предложения с ключевыми словами, написать план прочитанного, дать письменное толкование терминов с помощью толковых словарей, составить логико-смысловую структуру текста [6, С. 23].

Большое значение имеет эффективный отбор текстового материала, критерии которого описаны в методической литературе. Так, к основным критериям можно отнести, разумеется, аутентичность, смысловую законченность, коммуникативную целесообразность, развивающий потенциал, оптимальный размер и тематическую сотнесенность. Данные критерии, как правило, соблюдаются авторами и широко используются в учебном процессе. Вместе с тем, оптимальные параметры не так легко взвешенно применить ко всем изучаемым юридически окрашенным темам. В связи с этим можно считать целесообразным провести некую адаптацию аутентичных текстов, чтобы обеспечить успешность учебного процесса. Кроме того, при незначительном количестве аудиторных часов дидактически оправданно включать тексты одной темы как в аудиторную, так и в самостоятельную работу. В этом случае более эффективно происходит усвоение, активизация и закрепление материала вследствие его рекуррентности.

Все предлагаемые меры совершенствования учебного процесса по формированию иноязычной профессионально окрашенной компетенции были использованы автором статьи в процессе обучения второкурсников по специальности «Государственно-правовое обеспечение национальной безопасности в области транспорта» в течение последних трех лет (2021-2024). Автором разработан подробный план действий преподавателя на каждую укрупненную тему, состоящую из подтем, рекомендуемых в программе. Подтемы объединены в тематические концептосферы по разделам: правовые системы Великобритании и США, судебная система, система юрисдикций, отрасли права, уголовное право, гражданское право, ювенальная юстиция в странах изучаемого языка. В каждой концептосфере представлены несколько подтем, которые ее и формируют, и это способствует выработке более целостного восприятия, но в то же время не утомляет обучающихся однообразием предметно-логического материала. Основной материал лексико-грамматического характера предоставлялся преподавателем на занятии, который специально выделялся педагогом. Этот материал облегчал работу по теме, снимал лексико-грамматические трудности при чтении текстов и осмыслении их содержания, способствовал более эффективной самостоятельной работе по теме, которая предполагала составление логической цепочки содержания изучаемой темы. В заключение работы по теме обучающиеся могли составлять проработанное содержание презентаций, владея не только тезаурусом, но и адекватным предметно-логическим изложением материала темы. В результате такого взвешенного подхода наблюдалось очевидное повышение учебной мотивации от успеха достигнутого. Велика в данном случае роль мотивации в результате интереса к профессиональному содержанию англоязычного материала [2, С. 129].

В конце каждого учебного года автором проводился опрос мнения обучающихся о пользе изучаемого на иностранном языке материала, который показал, что в результате принятых дидактических усилий по работе с темой процент студентов, высказавшихся о пользе материала повысился в течение 2021-2022 учебного года с 15% до 29%, в 2022-23 динамика была с 13% в начале года до 30% в конце и в 2023-2024 учебном году с 10% до 28%, что произошло при осуществлении ряда вышеперечисленных педагогических действий, что, на наш взгляд, наглядно свидетельствует об их эффективности. Необходимо отметить, что опрос носил анонимный характер и не мог повлиять на отношение «ученик – учитель», поэтому ответы были честными и откровенными, а не конъюнктурными с целью иметь хорошее отношение педагога к респонденту.

Необходимо отметить развитие так называемых предиктивных навыков чтения, которые подразумевают способность читающего предвидеть общее содержание предлагаемых учебных текстов благодаря адекватным теме или подтеме заголовкам. Такой навык может формироваться по двум направлениям – терминологически по предварительно предложенной лексике, либо по заголовку и осведомленности обучающегося в рамках темы на родном языке. По мере чтения текста студенты убеждаются в правомерности своих догадок или получив информацию из текста, меняют предварительные ожидания содержания на истинное. Такие приемы разнообразят учебный процесс, придают определенный азарт учебным действиям и формируют смысловую догадку.

Очередным эффективным ресурсом активизации деятельности обучения является введение заданий по поиску проблемной информации в текстах, как в аудитории, так и при самостоятельном чтении. Поисковая информация может быть опровергающей или подтверждающей предлагаемому педагогом тезису. Разумеется, это делается не спонтанно, а в результате тщательной проработки преподавателем текстового материала.

Автор полагает, что на основе изучения подтем можно развить у обучающихся способность генерализировать содержание нескольких текстов в рамках концептосферы, выделяя главные смыслы и дискурсивные паттерны [5, С. 215].

И наконец, предлагается поиск неизвестной ранее студентам информации, которую они считают полезной для освоения профессиональных навыков. Этот процесс, на наш взгляд, является сугубо индивидуальным, так как уровень профессиональной осведомленности у всех разный., на наш взгляд, является сугубо индивидуальным, так как уровень профессиональной осведомленности у всех разный.

Таким образом, автор представляет ресурсные возможности оптимизации программного учебного процесса, по развитию рецептивных умений чтения. На наш взгляд, правомерно рассмотреть и учесть возможности продуктивного вида речевой деятельности – устной речи, которая определяет искомую коммуникативную компетенцию. В рамках часов по программе трудно оптимально встроить рецептивные и продуктивные умения, так как, с одной стороны, содержание тем усложнено и мало имеет выход на прямую коммуникацию, а с другой стороны, без реализации полученных рецептивных умений в продуктивной речи нельзя достичь эффективного формирования компетенций [7, С. 47].

Мы полагаем, что реально развивать речевые умения на основе и в связи с прочитанным. Этот прием не является инновацией, так как он подробно описан в литературе и широко применяется в педагогической практике.

Однако, одно дело проводить обучение устной речи в рамках культурно-бытовых тем, а другое – по темам юридического профиля, не настолько известного студентам-юристам второго года, тем более по аутентичным англоязычным текстам.

На наш взгляд, дидактический ресурс заключается в оптимальном соотношении устной речи и письма, так как оба эти вида деятельности относятся к продуктивным, взаимодополняют и более успешно развивают нужные компетенции. В частности, нами использовались устноречевые задания, в основном, на аудиторных занятиях, так как в этих условиях их легче организовывать, контролировать и корректировать. Например, естественно после аудиторной работы с текстом проводить первичный контроль понимания основных смыслов, прочитанного в виде ответа на вопросы, коррекции утверждений по тексту, устноречевых заданий, связанных с выделенным преподавателем ключевых опорных понятий или терминов. На такие устноречевые манипуляции нами выделялось не более трети времени занятия. В качестве самостоятельной работы предлагались письменные задания по домашним текстам: план прочитанного, подбор ключевых терминов из этих текстов, письменные запросы по информации, составление краткого изложения содержания с сохранением информативных основ. На следующем аудиторном занятии преподаватель организовывал совмещение информации предыдущего урока с домашним заданием, предлагал органично дополнить в рамках изучаемой темы для получения более полного содержания и адекватного осмысления. Дидактической вершиной работы над темой были задания по разработке мультимедийной презентации с использованием пройденного материала без прямого его копирования. Определенным образом можно повлиять на эффективность самостоятельной работы, предлагая создать презентации по самым важным темам на изучаемом языке, чтобы развивать навыки и умения профессионального устного и письменного общения. Причем тексты презентаций должны включать не только срезы по теме, но и элементы ее анализа и представлять законченный смысловой продукт, предназначенный для обсуждения коллегами. Такой вид самостоятельной работы требует пошагового обучения преподавателем от элементов презентации до ее смыслового завершения. Возможно, будет целесообразно посвятить этому часть контактной самостоятельной работы, например, 5-6 часов. При этом на первом этапе такого обучения необходимо ознакомить обучающихся с общими требованиями к иноязычной презентации, представить образцовую модель по одной из тем. Эта часть работы предполагает дополнительные усилия со стороны педагога, зато эффективность такого обучения трудно переоценить [8, С. 46].

Требования к презентации доводились до обучающихся в следующем виде:

1. Тематическоя отнесенность.
2. Логико-структурная прозрачность.
3. Оптимально значимое количество информации.
4. Включение тематической лексики.
5. Креативная графическая подача.
6. Фонетически адекватное озвучивание.

Безусловно, каждая из подтем не может быть реализована в презентации, но с учетом разделения на более крупные смысловые единицы -концептосферы – этот вид работы, как показывает наш опыт, вполне реально осуществлять, тем более что современные студенты привычны к мультимедийной деятельности и владеют ее навыками.

Выводы. Нет сомнения, что правильно организованная педагогическая деятельность по формированию иноязычной профессиональной компетенции даже в предлагаемых программных условиях может быть усовершенствована путем оптимальной комбинации аудиторной и самостоятельной работы, дидактически перспективной работы по формированию рецептивных и продуктивных умений. Что касается мотивационной готовности обучающихся, то опросы показывают, что грамотная работа с непростым юридическим дискурсом приводит к повышению уровня оценки полезности изучаемого англоязычного материала для их будущей профессии. Это происходит благодаря проработанной системе работы над темой, что облегчает ее адекватное восприятие, освоение и усвоение с последующим закреплением предметно-логического содержания. Разумеется, поиск ресурсов данной деятельности не исчерпывается; он требует дальнейшего совершенствования и развития.

Литература:

1. Горбунова, А.И. Использование платформы Moodle для формирования иноязычной компетенции / А.И. Горбунова // Информационные технологии в образовании. – 2022. – № 3. – С. 56-63
2. Гуро-Фролова, Ю.Р. Мотивация учения как поликомпонентная актуальная психолого-педагогическая проблема / Ю.Р. Гуро-Фролова // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. – 2015. – Т. 42, № 42. – С. 127-131
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42
4. Ляшенко, М.В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы / М.В. Ляшенко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – Т. 11, № 1. – С. 53-73
5. Новик, В.Ю. Формирование профессионально значимых компетенций в юридической концептосфере. / В.Ю. Новик // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. – 2014. – № 36. – С. 214-216
6. Орлова, Л.Г. Работа с текстом как основа развития лексических и грамматических навыков (на материале английского языка) / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. Материалы XII международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию Вольского военного института материального обеспечения. – М.: Изд-во «Перо»; Вольск, 2018. – С. 21-24

7. Тарнаева, Л.П. Формирование иноязычной профессиональной компетенции студентов технических вузов / Л.П. Тарнаева // Педагогика. – 2019. – № 8. – С. 45-52
8. Федоров, А.А. Оценка уровня профессионально-ориентированной иноязычной компетенции: критерии и методы / А.А. Федоров // Педагогические измерения. – 2022. – №1. – С. 44-51

УДК 376

кандидат психологических наук, доцент Павлова Анна Сергеевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
старший преподаватель Миронова Ангелина Валерьевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
старший преподаватель Рыкова Елена Алексеевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье представлена важность создания доступной среды в учреждениях культуры для людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Выделены особенности инклюзивной среды, которая позволяет молодым людям с нарушениями в развитии принимать участие в культурно-досуговой деятельности на равных условиях с их сверстниками. Подчеркивается ключевая роль культурно-досуговой деятельности в развитии личности, способствуя формированию творческих способностей и расширению кругозора. Представлены результаты анкетирования детей и молодежи с инвалидностью и ОВЗ, их родителей с целью изучения процесса организации культурно-досуговой деятельности в учреждениях культуры столичного региона. Выявлен уровень архитектурной и информационной доступности, доступности навигации и услуг в театрах, музеях, парках, библиотеках мегаполиса. Проанализированы полученные данные, которые позволят определить текущее состояние инклюзии в учреждениях культуры для дальнейшего формирования полноценного и доступного культурного пространства.

Ключевые слова: культурно-досуговая деятельность, учреждения культуры, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, инклюзия, доступность.

Annotation. The article presents the importance of creating an accessible environment in cultural institutions for people with disabilities and limited health opportunities. The features of an inclusive environment that allows young people with developmental disabilities to participate in cultural and leisure activities on an equal basis with their peers are highlighted. The key role of cultural and leisure activities in the development of personality is emphasized, contributing to the formation of creative abilities and broadening horizons. The results of a survey of children, young people with disabilities and their parents are presented in order to study the process of organizing cultural and leisure activities in cultural institutions of the capital region. The level of architectural and information accessibility, navigation and services in theaters, museums, parks, libraries of the metropolis is revealed. The obtained data is analyzed, which will help determine the current state of inclusion in cultural institutions for the further formation of a full-fledged and accessible cultural space.

Ke ywords: cultural and leisure activities, cultural institutions, disability, limited health opportunities, inclusion, accessibility.

Введение. Создание доступной среды в социокультурном пространстве мегаполиса – одно из условий успешной социализации людей с инвалидностью и ОВЗ [5]. Это понятие включает в себя не только архитектурную и информационную доступность объектов городской инфраструктуры, но и обеспечение равных возможностей для участия в полноценной жизни общества, в том числе в культурно-досуговой деятельности [3; 14; 15].

Культурно-досуговая деятельность представляет вид деятельности человека, реализуемый в свободное время. Данное понятие было введено в педагогическую теорию исследования личности в конце XX века и рассматривалось такими исследователями как М.А. Ариарский, Г.М. Бирженюк, Е.Г. Доронкина, А.Д. Жарков, Т.Г. Киселева, Е.М. Клюско, Ю.Д. Красильщиков, Н.Ф. Максютин, А.П. Марков, В.Е. Новаторов, Ф.Х. Попова, В.С. Русанова, В.М. Рябиков, В.Е. Триодин, В.В. Туваев, Н.Н. Ярошенко и другие. При этом ряд исследователей раскрывали данное понятие как деятельность различных досуговых объединений, другие – как деятельность человека, группы или целого коллектива людей [1; 3].

Для детей и молодежи с инвалидностью и ОВЗ доступная среда имеет особое значение [4; 6]. Она позволяет им получать образование, заниматься творчеством, спортом и другими видами деятельности наравне со своими сверстниками с нормативным развитием. Без доступной среды лица с особыми образовательными потребностями часто оказываются изолированными от общества, что приводит их к социальной дезадаптации и снижению качества их жизнедеятельности [8].

В России существует ряд законов и нормативных актов, которые регулируют создание доступной среды для людей с инвалидностью и ОВЗ [9]. Однако, практика показывает, что не все здания учреждения культуры (театры, музеи, парки и библиотеки и др.) приспособлены для посещения. Кроме того, не всегда хватает квалифицированных сотрудников и специалистов, способных взаимодействовать с детьми и молодежью с нарушениями в развитии [2; 11; 13].

Чтобы создать по-настоящему доступную среду, необходимо учитывать индивидуальные особенности, особые образовательные потребности, актуальные и потенциальные возможности таких детей и молодежи [1; 5; 7]. Важно обеспечить им архитектурную и информационную доступность, доступность навигации и услуг, а также создать специальные условия для их развития и самореализации. Только так можно обеспечить им равные права и возможности для полноценной жизни в обществе [10].

Изложение основного материала статьи. Осенью 2024 года нами было проведено анкетирование 58 детей и молодежи от 7 лет и старше с инвалидностью и ОВЗ, для изучения процесса организации культурно-досуговой деятельности в учреждениях культуры столичного региона.

На вопрос «Сколько тебе лет?» наибольшее количество ответов дали 38 человек старше 17 лет (65,5%), на втором месте – 10 детей от 7 до 11 лет (17,2%), на третьем месте – 8 человек от 12 до 14 лет (13,8%). Наименьшее количество ответов было получено от 2 подростков в возрасте 15-17 лет (3,4%).

Для ответа на вопрос «Какие учреждения культуры тебе нравится посещать больше всего?» нами были предложены такие социокультурные объекты как библиотеки, музеи, театры, парки и усадьбы. Наиболее популярными среди респондентов с инвалидностью и ОВЗ оказались парки и усадьбы – 36,7%, наименее популярными – библиотеки (5,6%). Посещение таких учреждений культуры, как музеи (26,7%) и театры (31,1%) нравятся почти равному количеству детей и подростков.

При ответе на вопрос «Какие мероприятия тебе интересно посещать больше всего?» наиболее интересными для посещения выбрали праздники 20,8% человек; мастер-классы – 19,2%; спектакли – 18,5%; выставки – 16,9%; кружки по интересам – 13,8%; маршруты в парках – 10,8%.

Вопрос «Как часто ты посещаешь культурно-досуговые мероприятия?» показал, что большинство респондентов (42,6%) посещают культурно-досуговые мероприятия один раз в месяц; 26,2% – один раз в полгода; 16,4% – один раз в неделю; 11,5% – один раз в год.

При ответе на вопрос «Что ты ожидаешь от посещения культурно-досуговых мероприятий?» 37,3% участников анкетирования ответили, что от посещения культурно-досуговых мероприятий ждут эмоций, впечатлений; 28,2% – приятного времяпровождения; 21,8% – получения новых знаний, информации; 11,8% – общения с ровесниками, новых знакомств; 3,3% – выбрали ответ «другое», ответив «один раз в 3 месяца», «по-разному».

Вопрос «Что тебе больше всего запомнилось из последнего посещения культурно-досугового мероприятия?» показал, что больше всего во время проведения различных культурно-досуговых мероприятий запомнились красивые декорации (23,5%); интересные экспонаты (22,7%); музыкальное оформление (16,8%); яркие костюмы (15,1%); возможность личного участия в мероприятиях (10,1%); общение с другими ребятами (10,1%); ничего особенного не запомнилось (1,7%).

На вопрос «Что тебе больше всего НЕ понравилось в организации культурно-досугового мероприятия?» ребята могли дать несколько вариантов ответа. Больше всего не понравилось в организации культурно-досугового мероприятия детям и подросткам с инвалидностью и ОВЗ понятность и интересность мероприятия (21,7%); возможность активно участвовать (18,8%); удобство и доступность помещений (17,4%); сопровождение и помощь (15,9%); другое («нет, ничего»; «много людей», «все понравилось» – 15,9%); содержание мероприятия (5,8%); специальное оборудование (4,3%).

Вопрос «Какие виды поддержки тебе были бы нужны при посещении культурно-досугового мероприятия?» показал, что при организации культурно-досуговых мероприятий для молодежи с инвалидностью и ОВЗ им требовались следующие виды поддержки: возможность отдыха, перерывов во время мероприятия (41,5%); специальные экскурсии, программы, мероприятия (27,7%); предоставление специального оборудования (12,3%); помощь сопровождающих взрослых (9,2%); другое – материальная помощь, чтобы рассказывали об экспонатах (9,2%).

На вопрос «Какое новое культурно-досуговое мероприятие ты хотел бы посетить?» были даны различные ответы, такие как: спектакль; концерт; Кремлевскую елку; макет; музей с мумией; театр; парки; старые города; Пушкинский музей; квест; квиз; Кремль, выставку «Насекомых» и выставку «Fox Family fest»; мюзикл, театр Оперетты. 18 человек (31%) на данный вопрос не ответили.

Таким образом, из полученных данных мы видим, что юные москвичи с инвалидностью и ОВЗ заинтересованы в посещении самых разнообразных мероприятий и досуга в столичном регионе. Результаты нашего исследования показали, что дети и подростки с инвалидностью и ОВЗ стремятся к активному и насыщенному участию в культурной жизни столицы. Их ожидания, связанные с посещением учреждений культуры, сосредоточены на деятельностном погружении, которое включает праздники, интересные мероприятия и мастер-классы. Важнейшим аспектом для них являются положительные эмоции и впечатления, которые способны обогатить их внутренний мир и способствовать успешной социализации [3; 5; 9; 12].

Изучение мнений родителей важно для понимания их потребностей и предпочтений в отношении социокультурного пространства и предоставляемых услуг учреждениями культуры. Это необходимо для создания комфортной и доступной среды для развития и самореализации детей и молодежи с особенностями в развитии. Рассмотрим несколько важных причин.

Во-первых, изучение мнений родителей позволяет выявить основные проблемы и трудности, с которыми сталкиваются дети и молодежь с инвалидностью и ОВЗ при посещении учреждений культуры. Это поможет учреждениям культуры определить приоритетные направления развития и адаптации своих услуг для данной категории граждан.

Во-вторых, изучение мнений родителей помогает сформировать представление о культурных потребностях и предпочтениях детей и молодежи с инвалидностью и ОВЗ. Это позволит учреждениям культуры предложить им наиболее подходящие и интересные мероприятия и программы, которые будут способствовать развитию их личности и социализации [12].

В-третьих, изучение мнений родителей способствует укреплению связей между учреждениями культуры и семьями детей и молодежи с инвалидностью и ОВЗ. Это создаст условия для более тесного сотрудничества и обмена опытом, что, в свою очередь, приведет к улучшению качества предоставляемых услуг и повышению уровня удовлетворенности родителей [3].

С целью объективного изучения социокультурного пространства и предоставления разного рода услуг учреждениями культуры города Москвы для детей и молодежи с инвалидностью и ОВЗ, нами было проведено анкетирование родительского сообщества, в котором приняли участие 56 респондентов. У подавляющего большинства (91%) был опыт совместного посещения со своим ребенком различных мероприятий, выставок, спектаклей и пр. в учреждениях культуры. В основном о них родители узнают из открытых источников (рекламы в интернете) или через информационные порталы для родителей детей с инвалидностью и ОВЗ.

Для уточнения качества предоставляемых услуг, архитектурной и другой доступности нами были заданы 23 вопроса; ниже мы подробно рассмотрим ответы на основные из вопросов авторской анкеты.

Архитектурную доступность для лиц с инвалидностью и ОВЗ посещаемых респондентами учреждений культуры родители оценивали следующим образом: высоко и достаточно высоко оценили 32 родителя (57%); средние показатели указали 17 родителей (30%); низкий уровень доступности выделили 7 родителей (13%). Как мы видим, в основном архитектурную доступность театров, музеев, библиотек, парков и др. учреждений культуры города Москвы респонденты оценивают достаточно высоко.

Доступность *экспозиции/библиотечного фонда* для лиц с инвалидностью или ОВЗ в посещаемых респондентами учреждениях культуры города Москвы также была вариативной: высоко и достаточно их высоко оценили 29 родителей (52%); средние показатели указали 18 родителей (32%); низкий уровень доступности отметили 9 родителей (16%). Можно обратить внимание, что в большинстве случаях доступность экспозиций и библиотечного фонда для лиц с инвалидностью или ОВЗ респонденты оценили высоко.

Доступность *навигации* для лиц с инвалидностью и ОВЗ в учреждениях культуры респонденты оценили следующим образом: высоко и достаточно высоко оценили 30 родителей (54%); средние показатели указали 14 родителей (25%); низкий

уровень доступности отметили 12 родителей (21%). Как мы видим, в основном доступность навигации в театрах, музеях, библиотеках, парках и др. учреждениях культуры города Москвы респонденты оценивают как достаточную, но с пожеланиями дальнейших улучшений.

Доступность *услуг* для лиц с инвалидностью или ОВЗ высоко и достаточно высоко оценили 27 родителей (48%); средние показатели указали 15 родителей (27%); низкий уровень доступности отметили 14 родителей (25%). В целом доступность услуг респонденты оценили достаточно невысоко, что говорит о том, что родители не всегда могут быть удовлетворены качеством предоставляемых услуг библиотеками, музеями, театрально-зрелищными и культурно-досуговыми учреждениями для различных категорий детей и молодежи с инвалидностью и ОВЗ.

Качество работы актеров, экскурсоводов и других специалистов, которые непосредственно проводят мероприятия и общаются с детьми и молодежью с инвалидностью и ОВЗ респонденты оценила по-разному. По мнению лишь 10 родителей (18%), данные виды деятельности были представлены благодаря созданию доступной среды и специальных условий в учреждениях культуры города Москвы. Другие 10 респондентов (18%) отметили, что понять сюжет спектакля/выставки/экспозиции и пр. в полном объеме их ребенок не смог. Необходимо подчеркнуть, что 36 респондентов (64%) отметили, что смысл задуманного в итоге их ребенку оказался понятным, однако благодаря полному сопровождению, комментированию и поддержки со стороны именно родителя. Это указывает на то, что уровень компетенций специалистов учреждений культуры согласно мнению родительского сообщества детей и молодежи с инвалидностью и ОВЗ, является еще недостаточно высоким для оказания эффективных специальных услуг.

Уровень *организации инклюзивных мероприятий* в учреждениях культуры респондентами оценивается так: 28 родителей (50%) оценили как достаточный уровень, детям респондентов участвовать в культурно-досуговых мероприятиях совместно с другими детьми было комфортно; 11 респондентов (20%) оценили его как недостаточный; 17 респондентов (30%) затруднились дать свою оценку. К основным проблемным зонам обозначенного вопроса респонденты отнесли отсутствие доступной среды; недостаток сопровождающих помощников (ассистентов); недостаток информирования о проходящих инклюзивных мероприятиях, о которых могут узнать родители детей с инвалидностью и ОВЗ; а также наличие большого скопления детей, шума на мероприятиях и т.п.

Нами также был задан ряд вопросов для уточнения у респондентов предложений по улучшению качества доступности предоставляемых услуг. Респонденты указали на следующие параметры: необходимость увеличения количества и качества организации специальных мероприятиях для детей и молодежи с инвалидностью и ОВЗ; необходимость индивидуального подхода к рассмотрению архитектурных решений малодоступных зданий учреждений культуры города Москвы; необходимость увеличение штата сопровождающих специалистов; необходимость предоставления льготных билетов на мероприятия.

Вместе с этим респонденты подчеркнули важность наличия отдельного туалета для инвалидов (без сушилки), информирование о сенсорных раздражителях до покупки билетов. Данные факты говорят о недостаточном информировании на сайте учреждений и отсутствия полного списка возможностей предоставляемых услуг для всех категорий детей с особенностями в развитии.

Необходимо обозначить, что изучение мнений родительского сообщества детей и молодежи с инвалидностью и ОВЗ является важным шагом на пути к созданию инклюзивного и доступного социокультурного пространства учреждений культуры для всех граждан, независимо от их состояния здоровья и возможностей.

Выводы. Полученные данные открывают перспективы для учреждений культуры в Москве в дальнейшем, предоставляя возможность скорректировать подходы к адаптации и организации доступной инклюзивной среды. Учитывая потребности и ожидания детей и молодежи с инвалидностью и ОВЗ, их родителей, учреждения культуры смогут улучшить качество предлагаемых мероприятий, создавая инклюзивное пространство и поддерживающую атмосферу в театрах, музеях, библиотеках, парках, усадьбах и др. Это не только позволит обеспечить равные возможности для всех, но и сделает культурные события более разнообразными и интересными, обогащая жизнь каждого участника. В итоге такая работа будет способствовать формированию более открытого и толерантного общества, где каждый имеет право на радость и полноценное участие в культурной жизни городской среды.

Литература:

1. Жарков, А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: Учебное пособие для вузов / А.Д. Жарков. – М., 2007.
2. Журавлева, Ж.И. Актуальность повышения методической компетентности педагога дополнительного образования, работающего с детьми с ОВЗ / Ж.И. Журавлева, А.С. Павлова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-3. – С. 126-129
3. Журавлева, Ж.И. Инклюзивная среда в учреждениях культуры: выявление особенностей организации культурно-досуговой деятельности детей и молодежи с инвалидностью и ОВЗ / Ж.И. Журавлева, А.С. Павлова, А.В. Миронова, Е.В. Хорошавина, Е.А. Рыкова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: экономика и право, 2025. – № 1. – С. 128-132
4. Зарубина, Т.Н. Социокультурная интеграция детей с ОВЗ и инвалидностью в доступную среду Государственного музея А.С. Пушкина / Т.Н. Зарубина, Е.А. Рыкова // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2023. – № 6. – С. 85-89
5. Медведева, Е.А. Инклюзивное художественно-развивающее пространство дополнительного образования как путь социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья: монография / Е.А. Медведева, Ж.И. Журавлева, А.С. Павлова. – М.: МГПУ, 2018. – 92 с.
6. Побожакова, А.А. «Доступная среда» музея: особенности проектирования и практическое воплощение / А.А. Побожакова, Д.Д. Родионова // Сохранение, изучение и популяризация наследия: опыт участия и векторы развития: Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Улан-Удэ, 18 апреля 2019 года. Том II. – Улан-Удэ: Восточно-Сибирский государственный институт культуры, 2019. – С. 88-91
7. Полякова, О.В. Инклюзия в музее / О.В. Полякова // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 10-11 ноября 2022 года / БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 271-274
8. Павлова, А.С. Социально-психологическая адаптация первоклассника к условиям школьной жизни / А.С. Павлова, А.В. Миронова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 385-388
9. Рыкова, Е.А. Непрерывная социализация и интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в социокультурном пространстве / Е.А. Рыкова // Актуализация ресурсного потенциала семьи и ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном и социокультурном пространстве: Сборник статей по

материалам Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 12 ноября 2024 года. – Нижний Новгород: ИП Гладкова О.В., 2024. – С. 161-166

10. Рыкова, Е.А. Доступная среда в социокультурном музейном пространстве / Е.А. Рыкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 358-360

11. Соловьева, И.Л. Волонтерские традиции института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета в диалоге культур: включение детей с особыми возможностями здоровья в поликультурное городское пространство / И.Л. Соловьева, А.В. Миронова, Е.А. Рыкова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 2-2. – С. 94-97

12. Соловьева, И.Л. Методические рекомендации по социализации, интеграции в доступную среду и ранней профориентации неслышащих детей. Методические рекомендации / И.Л. Соловьева, Г.Г. Косарева, Е.А. Жеребятьева, О.А. Соловьева, А.В. Миронова. – Москва, 2018. – 88 с.

13. Социокультурная инклюзия: теория, практика, искусство: сб. науч. трудов. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2019. – 180 с.

14. Хорошавина, Е.В. Инклюзивное социокультурное пространство библиотек – взгляд со стороны детей и их родителей / Е.В. Хорошавина. В сборнике: Книга. Культура. Образование. Инновации. сборник докладов Седьмого Международного профессионального форума Судак-Сочи-Транзит. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации; Государственная публичная научно-техническая библиотека России. – 2023. – С. 184-188

15. Хорошавина, Е.В. Инклюзивное социокультурное пространство общедоступных библиотек для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Хорошавина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 2 (106). – С. 160-172

Педагогика

УДК 377.5

кандидат технических наук, доцент Панов Николай Александрович
Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского (г. Санкт-Петербург);
начальник группы Старченко Дмитрий Игоревич
Акционерное общество открытого типа «Санкт-Петербургский Институт Теплоэнергетики» (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТЕХНИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИКТ

Аннотация. В статье исследуется возможность повышения эффективности системы дополнительного профессионального образования. Это рассматривается на примере подготовки специалистов по техническому проектированию электроэнергетической отрасли. Применение новейших программно-аппаратных комплексов на всех стадиях производственного процесса предъявляет всё более высокие требования к квалификационному потенциалу кадрового состава. Широкое внедрение информационных технологий и цифровых методов обработки данных способствует ускорению процесса устаревания знаний. В качестве направления по качественному усилению кадрового состава электроэнергетической отрасли предлагается совершенствование организации процесса повышения квалификации инженерно-технического специалистов. Отмечается необходимость обеспечения непрерывности организационно-педагогического сопровождения образовательной траектории специалистов. Предлагается определять продолжительность учебной нагрузки с учетом оптимизации пропорции времени, затраченного непосредственно на учёбу и времени, уделяемого собственно производительной деятельности слушателей. Выводится циклограмма учебно-образовательной активности. Обосновывается преимущество распределения образовательных мероприятий в течении нормативно установленного цикла обновления специальных (профильных) компетенций. Применение предлагаемой циклограммы позволит сохранять и поддерживать необходимое функциональное состояние инженерно-технических кадров на протяжении активной стадии их трудовой деятельности.

Ключевые слова: система дополнительного профессионального образования, образовательный профиль специалиста, концепция сквозной интеграции, технологизация, алгоритмизация, цикличность непрерывного обучения, выживаемость знаний.

Annotation. The article explores the possibility of increasing the effectiveness of the system of additional professional education. This is considered by the example of the training of specialists in the technical design of the electric power industry. The use of the latest hardware and software systems at all stages of the production process places increasingly high demands on the qualification potential of the staff. The widespread introduction of information technologies and digital data processing methods helps accelerate the process of knowledge obsolescence. As a direction for the qualitative strengthening of the personnel of the electric power industry, it is proposed to improve the organization of the process of professional development of engineering and technical specialists. It is noted that it is necessary to ensure the continuity of organizational and pedagogical support for the educational trajectory of specialists. It is proposed to determine the duration of the academic load, taking into account the optimization of the proportion of time spent directly on study and time devoted to the actual productive activities of students. A cyclogram of educational activity is displayed. The advantage of distributing educational activities during the normatively established cycle of updating special (specialized) competencies is substantiated. The application of the proposed cyclogram will make it possible to maintain and maintain the necessary functional condition of engineering and technical personnel during the active stage of their work.

Key words: the system of additional professional education, the educational profile of a specialist, the concept of end-to-end integration, technologization, algorithmization, cyclical continuous learning, knowledge survival.

Введение. Результаты внедрения информационных технологий и цифровых методов обработки данных с широким применением новейших программно-аппаратных комплексов на всех стадиях производственного процесса предъявляют всё более высокие требования к квалификационному потенциалу кадрового состава предприятий электроэнергетической отрасли. Развитие современной электроэнергетической отрасли предполагает широкое внедрение на всех стадиях производственного процесса высокоэффективных технологий, что ведёт к постоянному повышению уровня требований к подготовке проектной документации [10].

В связи с этим, актуальными проблемами современной системы профессионального образования становятся как подготовка, так и дальнейшее поддержание на конкурентоспособном уровне функционального состояния специалиста в

условиях постоянного увеличения объема информации и одновременно с этим быстрого устаревания знаний. Для определения скорости устаревания знаний в научной литературе применяется понятие «период полураспада компетентности». Этот термин означает продолжительность времени после окончания учебной подготовки (например, освоения образовательной программы ВУЗа), когда в результате устаревания полученных знаний по мере появления новой информации компетентность специалиста снижается на 50%.

Считается, что обесценивание половины знаний в XVIII веке происходило на протяжении жизни 10 поколений, то есть за жизнь одного поколения устаревало приблизительно 10% знаний, приобретенных в юности. В середине XX века знания устаревают наполовину через 5-6 лет или обесцениваются на 97% в течении продолжительности производственной деятельности (производственной жизни) выпускника университета. Исследования показали, что устаревание знаний инженера-выпускника 1940 года наступало через 12 лет, выпускника 1960 года – через 8-10 лет, а выпускника 70-х годов – через 5-6 лет. На рубеже 1980-1990-х годов этот период составлял 4-5 лет для инженеров на предприятиях с передовыми технологиями, а для медиков и биологов – всего 3-4 года. В настоящее время период полураспада компетенций сократился в среднем до 3 лет и в России, и за рубежом [3]. В частности, для технических направлений подготовки он составляет лишь 2,5 года [9]. По данным экономистов, в современных условиях ежегодно обновляется 5% теоретических и 20% практических знаний, которыми обладают представители инженерно-технических специальностей. В результате недавних исследований установлено, что после окончания ВУЗа ежегодно в среднем теряется 20% знаний с некоторыми отклонениями от этого показателя по отраслям промышленности. Их быстрое устаревание отмечается в различных сферах. Например, в металлургии знания устаревают каждые 3,9 года; в машиностроении – 5,2 года; в химической промышленности – 4,8 года; электроэнергетике 3,5 года, в рекламе – 5 лет; в бизнесе – 2 года [6]. Особо стоит отметить, что темпы устаревания знаний выше в более наукоемких отраслях, например, в сфере IT(ИКТ)-технологий цикл полураспада составляет не больше одного года, а в перспективе будет составлять и ещё меньше [5]. Таким образом, непрерывное овладение новыми знаниями становится для специалиста первостепенным условием сохранения квалификации. То, насколько прочно усвоены знания, определяет их выживаемость в профессиональной деятельности выпускников отраслевых вузов. Выживаемость знаний является ещё одной актуальной педагогической проблемой, решению которой посвящены многие исследовательские работы [6].

Представленные в [2] данные демонстрируют, что фундаментальные знания остаются актуальными достаточно долго (до 30 лет), за исключением иностранных языков, уровень владения которыми необходимо периодически актуализировать (зависит от внедрения в производство зарубежных технологий и оборудования, развития международного сотрудничества и т.д.), в то время как узкоспециальные и корпоративные знания существуют гораздо меньше (1,5 до 4 лет). Компетенции, обеспеченные общепрофессиональными знаниями, сохраняют свою актуальность дольше (от 3,5 до 10 лет), а компетенции, обеспеченные узкоспециальными знаниями, теряют ее сравнительно быстро (от 2,5 до 3,5 лет и быстрее).

Система профессионального образования готовит специалистов к выполнению определенных наборов задач в соответствии с экономическими требованиями. В нынешней ситуации, под воздействием распространения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и робототехники меняется содержание рабочих процессов – увеличивается количество типовых функций, осуществляющихся средствами автоматизации. Как следствие, перед специалистами возникают новые задачи, пересматриваются требования к их квалификации, теряется актуальность для рынка труда части ранее приобретенных компетенций. В литературе такой процесс называют амортизацией человеческого капитала (ЧК). Ранее он затрагивал преимущественно персонал из наукоемких секторов, но, благодаря ускорению развития технологий и продолжающейся цифровой трансформации, данный тренд получает распространение на все более широкий круг видов деятельности. Внедряемые технические решения дополняют или заменяют профессиональные навыки, что ведёт к устареванию последних. В первую очередь, это касается тех должностей, обязанности которых предполагают выполнение сложных когнитивных, интерактивных и аналитических задач с опорой на технологии, дополняющие функциональный потенциал людей. За быстрым устареванием компетенций работников следует и снижение экономической ценности человеческого капитала (ЧК). Для сохранения конкурентоспособности, специалистам необходимо повышать квалификацию или приобретать новые профессии. Очевидно, что технологические и организационные перемены ускорятся и затронут все сферы экономики, продолжит возрастать риск обесценивания навыков. Отсюда возникает задача реагирования на складывающуюся квалификационную обстановку с целью принятия соответствующих мер организационно-педагогического характера.

Изложение основного материала статьи. Развитие национальной электроэнергетической отрасли, ориентированное на переход к применению отечественных технических решений, порождает повышенный спрос на квалифицированные инженерно-технические кадры, способные решать комплекс задач по внедрению в производство современных наукоёмких разработок. Отставание предложений рынка труда от запросов сектора экономики выражается в возникновении кадрового дефицита специалистов необходимых уровня и направленности подготовки. Преодолеть сложившуюся ситуацию призваны такие меры как:

– привлечение (организация притока) молодых специалистов за счёт усилий по профориентации и увеличения числа учебных мест в соответствующих образовательных учреждениях;

– снижение темпов вымывания действующих кадров за счёт проведения социально-ориентированной образовательной политики в области дополнительной профессиональной подготовки.

На создание благоприятной для проявления (реализации) творческой мотивации (потенциала) специалиста обстановки напрямую влияет факт проявления (уделения) внимания забота работодателя о материальном и к развитию и поддержанию компетентностного профиля специалиста за счёт стимулирования стремления к освоению фундаментальных и практических знаний в соответствии с совместно намеченной индивидуальной образовательной траекторией. Должны применяться методы поощрения образовательной инициативы и создания условий для непрерывного профессионального совершенствования специалиста на базе системы ДПО, отвечающей современным тенденциям организации образовательной деятельности [8].

В частности, для проектировщиков в связи с усложнением современной технологической базы и предъявления в условиях конкуренции более жёстких требований к срокам и качеству выполнения заказа. Поэтому обязательной формой работы с персоналом конструкторских бюро является периодическая подготовка на базе учебных центров ДПО. Такой формой работы с персоналом подразумевается закрепление образовательного эффекта путём оптимизации пропорции времени, затраченного непосредственно на учёбу и времени, уделяемого собственно производительной деятельности слушателей.

На основании экспериментального опробования базовых компонентов модели, помимо оценки влияния их внедрения в профильную деятельность некоторых учреждений, образующих региональные инновационные площадки, были составлены предложения на оптимизацию соотношения продолжительности фаз активного приобретения (восстановления полученных

ранее) требуемых знаний (компетенций) и применение в сочетании с размеренно интенсивным закрепляющим повторением (активации, легитимизации) в процессе производственной деятельности освоенного во время обучения.

Таким образом, определяется рекомендуемая длительность и интенсивность циклов профиля образовательного сопровождения инженерно-практической деятельности специалиста. Выводится циклограмма учебно-образовательной активности.

Здесь большое значение придаётся применению техники интервальных повторений, то есть повторения запомненного учебного материала по определённым, постоянно возрастающим интервалам [13], например, в соответствии с формулой

$$Y=2X+1,$$

где Y – месяц, когда информация начнёт забываться, забывание идет постепенно и равняется Y месяцам,

X – месяц последнего повторения после заучивания [12], [1].

Для иллюстрации:

– месяц 0 – первичное обучение: Y = 2 * 0 + 1 = 1;

– месяц 1 – очередное обучение: Y = 2 * 1 + 1 = 3 (месяц 2 – пауза);

– месяц 3 – очередное обучение: Y = 2 * 3 + 1 = 7 (месяц 4-6 – пауза);

– месяц 7 – очередное обучение: Y = 2 * 7 + 1 = 15 (месяц 8-14 – пауза).

Графическое представление профиля образовательного сопровождения имеет форму периодической функции относительно оси времени, где сравнительно крутой подъём фронта соответствующий стадии освоения информационно-технического материала (передний фронт) сменяется достаточно пологим неравномерным спадом (задний фронт), соответствующим (сопутствующим) стадии использования освоенного информационно-технического материала, сопровождающейся его непроизводительным замещением текущей информацией с частичным утрачиванием актуальности сохраняющейся доли полезных (усвоенных) сведений.

Огибающая переднего фронта функционально является кривой обучения и имеет S-образную форму, что соответствует предположению, пропорциональности скорости обучения произведению текущего уровня обученности на разность между текущим уровнем и асимптотическим уровнем обученности (идеальным образовательным результатом или целевым показателем) и приобретает вид [4]:

$$dy/dx = a \cdot y \cdot (y_\infty - y)$$

Решение этого уравнения с начальными условиями y = y0 при x = 0 соответствует следующему выражению:

$$f(x) = y_0 \cdot y / [y_0 + (y_\infty - y) \cdot e^{-a \cdot y\infty \cdot x}]$$

где x – номер очерёдности шага обучения, в нашем случае – единица продолжительности учётного периода;

y_0 – начальное состояние обученности при x = 0, т.е. относительный уровень подготовленности до начала образовательного процесса;

y_∞ – асимптотическое значение степени обученности, условно – при x = ∞, или требуемая степень подготовленности слушателя.

a – коэффициент, характеризующий скорость обучения [7].

Огибающая заднего фронта функционально напоминает форму кривых забывания Эббингауза и Пьерона, но распространяющихся на более длительные интервалы времени при общем сохранении характера зависимости. Так, на стадии “убывания” кривая достаточно достоверно аппроксимируются функцией:

$$b = 100 \cdot k / \{[\log(t/10080))]c + k\}, \quad (*)$$

где b – процент «сохраненной» в памяти информации,

t – время в минутах, считая с одной минуты до окончания обучения,

c и k – константы (для самого Эббингауза они были равны 1,25 и 1,84 соответственно).

На рисунке 1 представлено графическое изображение примерного образовательного профиля специалиста. Пики (максимумы) огибающей соответствуют времени проведения сессионных мероприятий, распределение которых в течении нормативного срока прохождения курсов повышения квалификации обеспечивает ограничение спада уровня знаний значениями 50% – 55%. При среднем целевом показателе 75% – 80%, текущий объём поддерживается на отметках спада не ниже гарантированного минимума. Показанное распределение отличается последовательным ростом интервалов повторения в пропорции, позволяющей сохранять средний показатель подготовленности специалиста и при этом избежать излишнего увеличения затрат общего числа часов непосредственно аудиторно-лекционных учебных занятий.

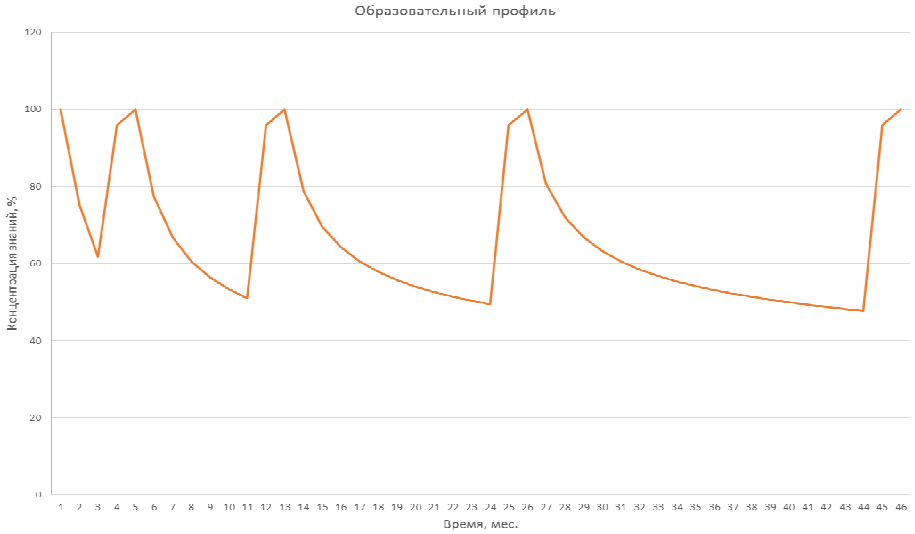


Рисунок 1. Отображение на диаграмме образовательного профиля специалиста

За счёт компенсирующего влияния динамического изменения коэффициентов c и k в (*), которые в примере последовательно принимали следующие значения:

– на участке 1 (соответствует 1-му межсессионному интервалу)

c = 1,15 и k = 2,24;

– на участке 2 (соответствует 2-му межсессионному интервалу)

c = 1,05 и k = 2,54;

– на участке 3 (соответствует 3-му межсессионному интервалу)

c = 1,03 и k = 2,84,

удаётся добиться эффекта сохранения знаний на уровне не ниже 50% (см. амплитуду минимумов на рис. 1) от требуемого объёма при последовательном увеличении продолжительности пауз между курсами учебной подготовки.

Это означает, что каждый последующий курс повышения квалификации даёт не только определённую совокупность полезных сведений, но и стимулирует формирование логических связей, являющихся каркасом для информационного наполнения базы знаний слушателя, и помогающие удерживать в памяти достаточно большие систематизированные массивы данных за счёт задействования алгоритмических механизмов их обработки.

Выявление оптимального соотношения продолжительности профильной производительной трудовой деятельности и различных форм непосредственно учебно-тренировочных занятий, в том числе, предусматривающих отрыв от производственного процесса позволит поддерживать и сохранять требуемый компетентностный уровень специалиста при экономии времени на мероприятия учебно-экзаменационного характера.

Анализ имеющихся статистических данных позволил выработать рекомендации по периодичности прохождения специалистами курсов повышения квалификации. В настоящее время нормативные сроки прохождения курсов повышения квалификации регламентируются на законодательном уровне различными правоустанавливающими документами, например, для специалистов по архитектурно-строительному проектированию, – Градостроительным кодексом РФ (п. 4 ч. 6 ст. 55.5-1) и составляют 5 лет.

Рекомендации по повышению эффективности совершенствования теоретических знаний и практических навыков в соответствии с действующими требованиями к профессиональной компетентности инженерно-технических кадров включают:

– предложение по сокращению длительности циклов с 5-ти до 2,5 лет;

– предложение по реализации в каждом цикле до трёх промежуточных сессионных стадий: через 3-4 мес., через 10-12 мес., через 30 мес. Последнее может совпадать с началом нового (последующего) цикла.

В этой связи возникает задача подготовки соответствующих образовательных программ. Решению такой задачи будет способствовать внедрение в деятельность учреждений системы отраслевого ДПО разработанных на базе ООО “СПб Институт Теплоэнергетики”, ООО “58 ЦПИ”, АНО ДПО УМИТЦ модели функционирования учебного продукта [7] и обеспечения организационно-педагогического сопровождения образовательного процесса учреждения ДПО [11], которыми предусматривается возможность конструирования в цифровой среде гибких модульных практико-ориентированных образовательных программ. По сути, предлагается (выдвигается) концепция автоматизированной разработки программного материала и соблюдения рекомендаций по периодичности прохождения специалистами курсов повышения квалификации.

Выводы.

1. Непрерывность образовательного процесса подразумевает постоянное последовательное обновление профессиональных знаний специалистов по мере развития и совершенствования отраслевой производственно-технологической базы. Обеспечить успешное освоение профессиональных программ курсов повышения квалификации становится возможным лишь при условии сочетания правильного подбора структуры, содержания и распределения во времени образовательного процесса.

2. Непрерывность образовательного процесса связана с непрерывностью образовательного сопровождения, формирующего индивидуальный образовательный профиль, отображающий заданное функциональное состояние специалиста на циклограмме интенсивности учебной нагрузки относительно временной координатной оси.

3. Реализация моделей [7], [11] на унифицированной цифровой платформе не только создаст удобный инструмент быстрого конструирования и коррекции учебного продукта, но и позволит как сравнительно легко переносить систему разработки на любое совместимое программное оборудование, так и комбинировать формы обучения и масштабировать охват аудитории.

4. Разработка (подготовка) программ для реализации интервального метода образовательной квалификационной подготовки слушателей по модели [7], [11] на цифровой платформе даст возможность структурировать учебный материал в гибкой практико-ориентированной модульной форме, соответствующей большей эффективности достижения образовательных целей.

Литература:

1. Бордовская, Н.В. Психология и педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2014. – С. Раздел: Память и Внимание. – 624 с.

2. Волегжанина, И.С. Становление и развитие компетентности будущего инженера в научно-образовательном комплексе: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.08 / Волегжанина Ирина Сергеевна. – Красноярск, 2020. – 412 с.

3. Герман, М.В. Госслужба и обновление профессиональных знаний / М.В. Герман // Материалы Сибирского кадрового форума «Тренды рынка соискателей, предложения работодателей и актуальные проблемы отрасли» (г. Новосибирск, 02-03 мая 2024 г.). – Новосибирск: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», 2024. – URL: https://nsuem.ru/university/news-and-announces/2024/05/143428?ysclid=lvqu3tkt70915715532/ (дата обращения: 06.05.2024)

4. Информативность математической модели процесса обучения / Даниловский М.М., Степанов И.И., Ефремов О. М. [и др.] // Информационно-управляющие системы. – 2011. – №(1). – С. 34-40

5. Красильникова, В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учеб. пособие / В.А. Красильникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2012. – 291 с.

6. Немцев, А.Д. Методика экономической оценки необходимости и целесообразности развития персонала / А.Д. Немцов, И.Н. Махмудова // Вестник ВУиТ. – 2012. – № 1. – С. 99-110

7. Панов, Н.А. Модель организационно-педагогического сопровождения образовательного процесса учреждения ДПО / Н.А. Панов, Д.И. Старченко // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 77. – Ч. 4. – С. 288-291

8. Панов, Н.А. Совершенствование процесса повышения квалификации специалистов по техническому проектированию / Н.А. Панов, Д.И. Старченко // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Вып. 82. – Ч. 2. – С. 208-211
9. Ремчуков, К.В. Московский стандарт профессиональной подготовки – актуальный ответ на запрос экономики на новые эффективные кадры / К.В. Ремчуков // Независимая газета. – 2024. – URL: https://www.ng.ru/education/2024-04-18/7_8997_transformation.html?ysclid=lvqq82jdw0869588986/ (дата обращения: 04.06.2024)
10. Смирнов, И.Н. Оценка причин срыва сроков в реализации крупных и мегапроектах в ТЭК / И.Н. Смирнов // РБК Компании. – 2023. – URL: https://companies.rbc.ru/news/FIVJDNQB2L/otsenka-prichin-sryiva-srokov-v-realizatsii-krupnyih-i-megaproektah-v-tek/ (дата обращения: 04.06.2024)
11. Старченко, Д.И. Модель функционирования учебного продукта в системе отраслевого ДПО /Д.И. Старченко // Материалы Всероссийской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования «Педагогика и современное образование» / ред.-сост. М.М. Буркина. – СПб.: СПб АППО, 2022. – С. 162-168
12. Хорошевский, Н.И. Современные методы развития памяти и мышления / Н.И. Хорошевский. – М.: Идательско-торговая корпорация "Дашков и К"; Изд-во "Наука-Спектр", 2015. – С. 111-113
13. «Human Memory: Theory and Practice», Alan D. Baddeley, 1997.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Панцева Елена Юрьевна
Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук, доцент Кислякова Ольга Петровна
Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);
старший преподаватель кафедры математики и естественнонаучных дисциплин Хазова Алёна Александровна
Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

МЕТОДЫ АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТА И ФОРМУЛИРОВКИ ВЫВОДА

Аннотация. В статье авторы делятся накопленным опытом работы преподавательского состава кафедры по разработке и внедрению в учебный процесс методов анализа результатов эксперимента и формулировки вывода по его результатам. Прежде всего процедуре анализа результатов экспериментального исследования способствует метод проблемного обучения. Авторы раскрывают особенности его применения в конкретной ситуации, подчёркивают его успешность в решении важнейших задач обучения. Заслуженное внимание уделяется методу учебных демонстраций. Подчёркивается о высоком обучающем эффекте в совокупности с методом проблемного обучения и в сопровождении с фронтальной беседой. В связи с этим, даётся описание фронтальным физическим опытам и приводятся основные виды (согласно познавательной цели) экспериментальных заданий. Авторами предлагается перечень форм организации учебных занятий, направленных на развитие у обучающихся опыта самостоятельного экспериментирования с учетом современных тенденций компьютеризации учебного процесса. Даны рекомендации к разработке обобщённой модели деятельности на этапе формулирования вывода. Отдельно отмечено, что наибольшую сложность для обучающихся представляют эксперименты-исследования функциональных зависимостей и даются рекомендации преподавателю. Авторами предлагается обобщенный план анализа графика, включающий в себя структурные элементы. Предлагаются содержания этапов формирования у обучающихся умения анализировать графики функций. В заключение, предлагаются общие правила работы с графиками функциональных зависимостей.

Ключевые слова: обучающиеся, методы анализа результатов эксперимента, демонстрации, график функциональной зависимости.

Annotation. In the article, the authors share the accumulated experience of the teaching staff of the department in developing and implementing in the educational process methods for analyzing the results of an experiment and formulating a conclusion based on its results. First of all, the problem-based learning method contributes to the procedure for analyzing the results of an experimental study. The authors reveal the features of its application in a specific situation, emphasize its success in solving the most important learning problems. Deserved attention is paid to the method of educational demonstrations. It is emphasized about the high learning effect in combination with the problem-based learning method and accompanied by a frontal conversation. In this regard, a description of frontal physical experiments is given and the main types (according to the cognitive goal) of experimental tasks are given. The authors propose a list of forms of organizing educational classes aimed at developing students' experience of independent experimentation, taking into account modern trends in the computerization of the educational process. Recommendations are given for developing a generalized model of activity at the stage of formulating a conclusion. It is separately noted that the greatest difficulty for students is represented by experiments-studies of functional dependencies and recommendations are given to the teacher. The authors propose a generalized plan for analyzing a graph, including structural elements. The contents of the stages of forming students' ability to analyze graphs of functions are proposed. In conclusion, general rules for working with graphs of functional dependencies are proposed.

Key words: students, methods of analyzing experimental results, demonstrations, functional dependence graph.

Введение. Неоценимая роль физического эксперимента отводится в ходе изучения физики и математики. Физический эксперимент нуждается в обработке результатов, что невозможно без участия запаса знаний по математике. Безусловно, обучающимся необходима подушка безопасности конкретных знаний по этим дисциплинам для вхождения в мир, с целью доказать его материальность, познаваемость. Физический эксперимент для обучающегося служит инструментом исследования окружающей природы, открывает двери к получению новых научных фактов. Выполняя лабораторные работы, наблюдая протекание физических явлений и процессов в результате выполнения демонстрационного эксперимента, обучающиеся чувствуют себя сопричастными к научным открытиям, сопоставляя их с результатом собственных размышлений. Таким образом, накопленные знания превращаются в убеждения. Следовательно, формируются научное мировоззрение, мыслительные способности обучающихся, пробуждаются их эмоции.

Изложение основного материала статьи. Осознанию обучающимися процедуры анализа результатов экспериментального исследования способствует прежде всего метод проблемного обучения. Хотя при его использовании самостоятельность в «добывании» знаний минимальна: обучающиеся сами не моделируют способ познания конкретного явления (в том числе и экспериментальный способ исследования) и не реализуют его на практике, однако они наблюдают за тем, как это делает преподаватель. Преподаватель комментирует процедурную основу метода, в эмоциональной и образной форме раскрывает перед ними особенности его применения в конкретной ситуации, например, при анализе проблем, возникавших в случае постановки конкретного исторического эксперимента, описании технических трудностей и возможных путей их преодоления, при сопоставлении различных интерпретаций результатов эксперимента, сравнении возможных способов преодоления противоречий, возникших на этапе обобщения опытных фактов, и т.п.

Метод проблемного изложения обеспечивает успешность решения двух важнейших задач обучения: формирования у обучающихся активного восприятия учебного материала и осознания ими процедурной основы формируемого действия. Применение этого метода позволяет обучающимся получить полное представление о деятельности исследователя на различных этапах его экспериментальной работы, в том числе и на завершающем ее этапе, связанном с формулировкой выводов из данных эксперимента [1, С. 319-320].

Практическое же овладение обучающимися умением самостоятельно анализировать полученные результаты, соотносить их с гипотезой экспериментального исследования и его целью достигается только в условиях их самостоятельной экспериментальной работы. Но начать целенаправленное обучение этому умению целесообразно с использования метода учебных демонстраций. В совокупности с методом проблемного обучения он дает высокий обучающий эффект, так как хотя постановка демонстрационных опытов отличается от проведения научного исследования относительной простотой решаемых проблем, выдвинутых гипотез и сформулированных целей, тем не менее в демонстрациях на занятиях практически все указанные ранее их соотношения с результатами эксперимента имеют место [3, С. 88-89].

Учебные демонстрации можно сопровождать фронтальной беседой, в том числе проблемной, направленной на формирование у обучающихся отдельных экспериментальных умений, в частности умения самостоятельно формулировать выводы из результатов опыта. Поскольку демонстрационный эксперимент на занятиях весьма разнообразен, он обеспечивает необходимые условия для обсуждения с обучающимися всех возможных вариантов процедуры формулирования вывода. Коллективный анализ результатов демонстрационного опыта предоставляет преподавателю отличную возможность не только управлять первыми самостоятельными познавательными «шагами» обучающихся, но и сосредоточить их внимание на общих методологических основах организации исследования.

В итоге такой работы появляются первоначальные, но уже достаточно обобщенные результаты обучающихся о содержании экспериментальных действий. Ее эффективность значительно возрастает, если демонстрационный эксперимент будут готовить и осуществлять сами обучающиеся.

Первоначальная практика выполнения этих действий приобретается обучающимися в процессе выполнения фронтальных физических опытов, а вполне самостоятельные экспериментальные исследования обучающихся завершают их формирование. Для его успешности важно обеспечить разнообразие экспериментальных заданий, предлагаемых обучающимся для самостоятельной работы. Система заданий должна содержать такие разновидности опытов, которые соответствуют многообразию познавательных целей и допускают разные уровни сложности учебной деятельности обучающихся. Основные виды (согласно познавательной цели) экспериментальных заданий таковы:

обнаружение материальных объектов: вещества (разнообразной структурной организации) и поля;

выявление и исследование их свойств;

обнаружение различных видов движения (взаимодействия) материальных объектов;

изучение и определение характеристик их движения (взаимодействия);

изучение законов движения (взаимодействия).

Анализ экспериментальных задач, включенных в современные учебники показывает, что в них можно представить задачи в большем объеме и разнообразии. Безусловный лидер в учебной практике – измерительный эксперимент, а явно недостаточно экспериментальных заданий, имеющих целью исследование закономерностей протекания природных явлений. Это в известной мере причина тех трудностей, которые возникают у обучающихся при решении экспериментальных задач, построенных на анализе связей между явлениями (объектами, процессами).

Формы организации учебных занятий, направленные на развитие у обучающихся опыта самостоятельного экспериментирования, весьма разнообразны. Ниже приведен их достаточно полный перечень, составленный с учетом современных тенденций компьютеризации учебного процесса:

занятие, в содержание которого входит демонстрационный эксперимент, подготовленный и осуществляемый обучающимся;

фронтальная лабораторная работа;

задание на самостоятельную работу;

физический практикум на занятии;

компьютерный лабораторный практикум;

занятие, коллективного учебного исследования;

творческий лабораторный практикум;

индивидуальное учебное исследование.

Каждая форма занятий обладает своим спектром возможностей в развитии самостоятельности обучающихся в экспериментальном исследовании. Рост уровня их экспериментальной подготовки позволяет использовать и те формы обучения, которые предполагают выполнение развернутых учебных исследований и высокий уровень творческой активности. Но самостоятельное обобщение накопленного познавательного опыта даже при условии его целенаправленного приобретения под руководством преподавателя для большинства обучающихся – сложная проблема. Преподавателю следует специально обратить внимание обучающихся на наиболее общие элементы, из которых «складывается» формируемое умение. Система таких элементов может быть предложена им в готовом виде, но можно организовать и коллективный поиск этих элементов с помощью вопросов, направляющих мыслительную деятельность обучающихся. В итоге должна будет построена обобщенная модель аналитической деятельности экспериментатора на этапе формулирования вывода из результатов проведенного исследования.

Обобщённая модель деятельности на этапе формулирования вывода должна показывать, что его содержание должно существенно зависеть от вида эксперимента. Поэтому целесообразно отрабатывать у обучающихся сначала умение формулировать выводы на основе экспериментов какого-либо одного (реже двух) вида (скорее всего, наиболее распространенного – измерительного), затем других видов. Успех в значительной мере зависит и от качества овладения обучающимися другими экспериментальными действиями, в частности от выразительной фиксации полученных данных.

Использование точных рисунков (в отдельных случаях фотосъемки или видеозаписи) наблюдаемого экспериментального эффекта, правильное измерение величин, безошибочное построение графиков функций для представления связей между явлениями – все это основа для формулирования обучающимися верных выводов [4, С. 134-135]

Практика обучения физике показывает, что наибольшую сложность для обучающихся представляют эксперименты-исследования функциональных зависимостей. Такие эксперименты обычно сопровождаются построением графиков, которые призваны облегчить анализ и интерпретацию полученных результатов. Но это не всегда так. Графический способ исследования функциональных зависимостей «работает» только при условии предварительного и целенаправленного обучения обучающихся построению и анализу графиков функций, отображающих результат эксперимента.

Виды графиков, используемых в курсе физики, разнообразны, что обусловлено многообразием функций, и координатных систем, с помощью которых осуществляется их графическое представление. В практике обучения математике и физике используются декартовы прямоугольные координатные системы. Если система координат выбрана, то график функции $f(x)$ есть не что иное, как множество тех точек плоскости, координаты которых удовлетворяют уравнению $y = f(x)$. Вид этой зависимости до проведения физического эксперимента может быть неизвестен обучающимся. Анализ построенного графика должен помочь им (по крайней мере, качественно) его определить.

Чтобы обучающиеся научились самостоятельно извлекать из графика всю необходимую информацию, надо формировать у них соответствующее обобщенное познавательное умение. Обобщенный план анализа графика должен включать в себя, как минимум, следующие структурные элементы:

уточнить, связь между какими величинами представлена на графике;

обратить внимание на единицы измерения этих величин и их масштаб по осям координат;

по произвольному значению аргумента определить значение функции и наоборот;

изменяя произвольно значения аргумента, найти изменение значений функции и наоборот;

используя график процесса, определить все возможные его количественные характеристики;

выявить вид зависимости (прямая пропорциональность, обратная пропорциональность, степенной закон и т.д.), отображенной графиком, записать уравнение функциональной зависимости.

Формирование у обучающихся умения анализировать графики функций проводится поэтапно.

На первом этапе необходимо разъяснить обучающимся суть и достоинства графического способа описания различных физических процессов, показать его связь с другими способами (в виде уравнения, таблицы).

На втором этапе – обучить их строить графики процессов, используя либо уравнения, либо готовые таблицы; при этом важно научить обучающихся самостоятельно строить таблицу данных по известному уравнению функции, а затем по таблице – соответствующий ее график. Следует обратить внимание на операцию проведения линии через нанесенные на плоскость точки и познакомить обучающихся с основными правилами ее выполнения.

Третий этап связан с формированием у обучающихся умения анализировать график по обобщенному плану (он должен быть представлен в тетрадях обучающихся). Преподаватель дает образец развернутого анализа графика – по этому плану и представляет его как эталон деятельности (эталон ответа) [2, С. 19-25].

На четвертом этапе необходимо обобщить познавательный и практический опыт обучающихся работы с графиками функциональных зависимостей в виде общих правил их построения и анализа. Правила могут быть предъявлены преподавателем в готовом виде, но можно предложить обучающимся самим путем анализа уже приобретенного ими опыта деятельности определить состав и содержание «свода» правил.

Перечень правил может быть таким:

1. В прямоугольной системе координат масштабы по осям обычно одинаковы, но в ряде случаев от этого ограничения можно отказаться и выбрать разные масштабы, что позволит лучше использовать площадь листа бумаги, отводимую под график. К тому же искомая зависимость между величинами выступит более наглядно.

2. Если вид функциональной зависимости, которую следует представить графически, изначально известен и достаточно прост (например, прямая пропорциональность), то график можно строить с помощью чертежных принадлежностей (линейки, циркуля) по ограниченному числу точек (двум, трем).

3. Если вид зависимости неизвестен и явно не «виден» из уравнения, то для вычерчивания графика следует наносить на координатную плоскость довольно большое число точек и проводить через них линию «на глаз». Эта операция всегда несколько произвольна и имеет смысл лишь в предположении непрерывности функции.

4. В случае представления функциональной зависимости таблицей, построенной по данным физического эксперимента, необходимо помнить, что значения функции и аргумента в каждом из опытов приблизительны. Истинное значение каждого из них лежит в интервалах:

$$x = x \pm \Delta x; \quad y = y \pm \Delta y.$$

Поэтому точка на плоскости заменяется в этом случае некоторым множеством точек, находящихся в прямоугольнике со сторонами $2\Delta x$ и $2\Delta y$. Линия графика проводится с условием пересечения ею данных множеств. (В любом случае она должна быть как можно ближе к ним.) Численность множеств (или точек с координатами *x*, *y*), находящихся по разные стороны от проведенной линии, может быть различной, но в среднем их «разброс» должен быть примерно одинаков. Так как построение кривой связано с интерполяцией и экстраполяцией результатов на те области координатной плоскости, для которых конкретные экспериментальные данные отсутствуют, вид кривой в этих областях носит гипотетический характер, и не исключено, что может не подтвердиться при более тщательных измерениях.

5. Выявление квадратичной, кубической или какой-либо другой зависимости по виду кривой весьма затруднительно. Поэтому для упрощения вида графика целесообразно принимать за координаты точки те или иные функции от переменных *x* и y. Например, по одной из осей координат откладывать значения не самой величины, а ее квадрата, куба, логарифма и т.п. Получение прямой линии при одном из таких построений позволяет сделать достаточно точное заключение о виде функциональной связи (соответствующей этому построению) исследуемых в опыте величин.

6. Определение вида функциональной зависимости физических величин предполагает нахождение коэффициентов пропорциональности между ними. Эти коэффициенты можно найти из уравнения (или их системы) функциональной зависимости, записанного для конкретной точки (точек) координатной плоскости.

7. В случае сложной функциональной зависимости (или при больших числовых интервалах изменения аргумента) целесообразно выделять характерные области графика и исследовать их в отдельности.

8. Характерные (а также сомнительные) точки или области графика в ряде случаев лучше повторно проконтролировать в эксперименте.

Выводы. Итак, экспериментальное исследование нуждается в подведении итога. Можно рекомендовать к использованию в практике преподавания:

– наиболее удачные методы анализа результатов эксперимента: метод проблемного обучения, метод учебных демонстраций, метод фронтальной беседы;

– основные виды (согласно познавательной цели) экспериментальных заданий к фронтальным физическим опытам;

– перечень форм организации учебных занятий, направленных на развитие у обучающихся опыта самостоятельного экспериментирования с учетом современных тенденций компьютеризации учебного процесса;

– рекомендации к разработке обобщённой модели деятельности на этапе формулирования вывода;

– содержания этапов формирования у обучающихся умения анализировать графики функций;

– общие правила работы с графиками функциональных зависимостей.

Разумеется, возможно совершенствование структуры приведенных в статье моделей и уточнение состава образующих их элементов. Это может служить целью дальнейших исследований.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Каз. унив., 1996. – 567 с.

2. Кислякова, О.П. Система развивающего лабораторного практикума по физике / О.П. Кислякова // Методические особенности преподавания дисциплин естественнонаучного цикла в военном вузе. Сборник трудов. – Киров, 2020. – С. 19-25

3. Учебно-воспитательные проблемы и пути их решения / Е. Панцева, О. Кислякова, Л. Снежкина, А. Хазова // Современные вызовы образования и психология формирования личности. – 2020. – С. 88-89

4. Снадченко, С.В. Профессиональное саморазвитие преподавателя военного вуза / С.В. Снадченко // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2018. – Т. 12. – № 51. – С. 134-135

Педагогика

УДК:37.011.33

кандидат филологических наук, доцент Панченко Наталья Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Иркутский национальный исследовательский технический университет» (г. Иркутск);
преподаватель Журавлев Валерий Евгеньевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

«ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ» КАК КАТЕГОРИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается категория «гражданственность» как фундаментальная идеологема образовательного пространства высшей школы. Данная категория восходит к парадигме Высших Ценностей. Искажение пространства образования происходит при утрате ориентации на гражданственность. Аттракция на принципах свободы индивидуализма поглощает гражданственность. В фокусе историзма гражданственность инкорпорирует ценности государственности в пространство вуза. Индивидуализм в отечественной традиции уравновешивается идеей солидарности. Гражданственность образовательного пространства является глобальной государственной стратегией. Она делает это пространство открытым по отношению к другим системам социума. Категория «гражданственность» как мировоззренческая ценность выступает связующим элементом в выстраивании баланса внутри педагогического пространства вуза. Параллельно формированию гражданской идентичности на уровне «я-дискурса» происходит усиление солидарного «мы дискурса» в диалоге с педагогом-прогрессором.

Ключевые слова: гражданственность, категория, социум, высшие ценности, я-дискурс, мы-дискурс, образовательное пространство, солидарность, индивидуализм, баланс.

Annotation. The article deals with the category of ‘civic consciousness’ as the basic concept of the educational space of higher school. The category under consideration goes back to the paradigm of Higher Values. A loss of focus on civic consciousness may entail the distortion of the educational space. Excessive individual freedom absorbs civic consciousness. In view of history the concept incorporates the values of statesmanship into the university sphere. In Russian tradition individualism is balanced by the idea of solidarity. Civic consciousness in the educational sphere is a global government strategy. It opens up space for other social systems. The category of ‘civic consciousness’ as a worldview value counterbalances the internal pedagogical space. The formation of civic identity in terms of ‘I-discourse’ runs parallel to the strengthening of solidarity discourse in dialogues with teachers-progressors.

Key words: civic consciousness, concept, social sphere, higher values, ‘I-discourse’, ‘We-discourse’, educational space, solidarity, individualism, balance.

Введение. Нынешнее положение социума можно охарактеризовать как переходное, неустойчивое, нестабильное, хаотичное. Переход из одного состояние в другое чреват искажением в зеркале цивилизации, что отражено в кризисе логики постмодерна, кризисе антропоцентризма. Бытие в хаосе подразумевает и выход из него: хаос и «клей», и механизм деградации, спасающий систему от распада путём перебрасывания её на противоположный режим [6, С. 154]. Пространство образования в целом, как и пространство высшей школы в частности, оказывается на острие этих процессов, происходящих, казалось бы, извне.

Для системы образования кризис и структурен, и системен одновременно.

Структурность находит выражение в слабой взаимосвязи элементов педагогической системы: внешних и внутренних конституэнтов, что создаёт почву для симулякров, и первопричиной чего является искусственно внедрённая реформа, нацеленная на чуждые ценности.

Системность кризиса – в комплексности типичных для системы проблем, что, применительно к высшей школе, находит выражение в «прекаризации» и «патогонизации» образования (согласно терминологии А.И. Фурсова).

Состояние полифуркации характеризуется множественностью вариантов дальнейшего функционирования системы (либо её распада). Однако исходя из положения о структурности кризиса, провозглашение определённых идеологем может, наряду со способностью системы к самоорганизации, сформировать вектор её позитивной направленности в Будущее. Полагаем, что категория «гражданственность» как раз и является фундаментальной идеологемой для образовательного пространства высшей школы.

Видение образовательного пространства через призму синергетики, философии, истории, теории систем,

конструктивизма, социологии позволяет расширить горизонты анализируемой проблемы и поднять уровень её понимания. Положения, сформированные в трудах И.Р. Пригожина, С.П. Капицы, Г.Г. Малинецкого, С.П. Курдюмова, Е.Л. Князевой, А.И. Фурсова служат основой рассмотрения вопроса.

Педагогическое наследие К.Д. Ушинского и А.С. Макаренко является соединительным звеном между прошлым и будущим в выстраивании педагогического пространства и позволяет инволюционно переосмыслить проблематику данного материала.

Актуальность вопроса представляется неоспоримой в свете глобального формационного перехода к иному укладу, где объектом присвоения становятся не вещественные, а духовные и информационные факторы (согласно А.И. Фурсову) [16]. Система образования пребывает на передней линии этого перехода.

Цель статьи усматривается в прогностике развития высшей школы с опорой на категорию «гражданственность».

Задачи статьи состоят:

– в определении понятийного аппарата исследуемого вопроса;

– в выявлении ценностных компонентов модели образовательного пространства с доминантой «гражданственность»;

– в раскрытии значимости категории «гражданственность» относительно пространства высшей школы и национальных интересов.

Изложение основного материала статьи. Исходным понятием настоящего материала является категория «гражданственность», восходящая к парадигме высших ценностей. Гражданственность отчасти идентична государственности, на которой изначально зиждилась система образования в России, в противовес изначальной обособленности западного университета – «нации» или «корпорации», на что мы указывали ранее [3]. Само становление гражданского общества в России шло параллельно становлению педагогической мысли. Достаточно обратиться к трудам К.Д. Ушинского, провозглашавшего «антропологический принцип» связи общественного и частного и объявившего патриотизм результатом знания, осмысления истории и культуры народа и отечества [13, С. 195]. Становление личности свободного гражданина, патриота стало доктриной образовательной парадигмы 19 века.

Преодолев пороки космополитизма на изломе постреволюционного времени, сфера советского высшего образования неизменно продолжала традиции, заложенные русской педагогической мыслью. Образование и воспитание мыслилось как единое целое, ориентировавшее выпускников школ и вузов на приоритеты государственности и гражданственности. Искажение педагогического пространства происходило на фоне внедрения в него концептов индивидуализма, конкурентоспособности, успешности, этического релятивизма. Идеи солидарности, здорового соревнования, гармонично развитой личности выхолащивались: принцип гражданственности оставался далеко за пределами системы образования. По мере того как образование обретало форму «услуги», категории государственности и гражданственности отступали на дальнюю периферию образовательного пространства, которое становилось замкнутым, неоткрытым. Вследствие этого утрачивалась взаимосвязь педагогической системы с другими системами, в том числе экономической и политической. Заявленная «открытость миру» и мировым стандартам не интегрировала полноценно систему образования в европейскую, но ослабила ее как национальную ценность.

Гражданственность как категория, которая в национально-культурном поле несла идею общественно-государственного патриотизма, поглощалась категорией эгоцентризма с аттракцией на свободе индивидуализма и консюмеризма.

Для полного раскрытия заданной тематики, обратимся к понятийной составляющей категории «гражданственность».

Диапазон значений категории «гражданственность» варьируется от терминов относительно нейтральных до обладающих социальной и морально-нравственной маркированностью.

Толковый словарь живого великорусского языка определяет гражданственность как состояние общины, как понятие и степень образования, необходимые для составления гражданского общества [2]. Гражданственность (по Далю) восходит к высшим ценностям – доблестям: чести, любви, правде [2].

Гражданственность – это нравственная позиция, которая находит выражение в чувстве долга человека перед коллективом, государством семьёй, церковью или иной общностью. Чувство гражданственности вытекает из самосознания человеком себя как личности, члена общества, имеющего права и обязанности, закреплённые в законодательстве [15].

Кроме того, гражданственность – это нечто, восходящее к интегральному качеству личности – тому, что позволяет человеку чувствовать себя юридически, социально, морально и политически дееспособным [12].

Ю.Н. Никифоров и А.Н. Скалина, глубоко исследовавшие феномен, определяют гражданственность с позиций историзма как совокупность убеждений, предполагающих как высокую степень независимости суждений об обществе, так и социальную солидарность с социумом: гражданственность проявляется в виде индивидуального поведения, но опосредуется социокультурной обстановкой и может быть развита в соответствии с «высшей волей» [10, С. 189]. Гражданственность выступает свойством, стержнем личности, вокруг которого формируются остальные качества. И, конечно же, гражданские качества воспитываются институтами социализации, в том числе и высшими образовательными учреждениями [10, С. 191].

Суммируя сказанное, отметим, что данные определения соотносят категорию «гражданственность» с категориями «честь», «правда», «мораль», «закон», «воля», «право», «обязанность», «патриотизм», «независимость», «самостоятельность», «солидарность». Все эти категории в той или иной степени актуализируются в образовательно-воспитательном процессе. Отметим также, что все представленные дефиниции фокусируются на бинарности понятия. С одной стороны категория «гражданственность» сконцентрирована на личности (я – дискурс), а с другой – на ценностях социума (мы – дискурс), что также является неотъемлемой частью образовательного пространства вуза. Следовательно, вопрос в том и состоит, как «уравновесить» в этой модели личность и социум, независимость и обязанность, волю и закон, самостоятельность, индивидуальность и солидарность? И здесь невозможно не обратиться к педагогике А.С. Макаренко, в которой индивидуализм «поглощался» или, точнее. «уравновешивался» идеей солидарности. Эта идея и являла собой, по сути, гражданственность. Но ведь и нравственность вырастает из идеи солидарности [9, С. 346].

Таким образом, можно предположить, что основными компонентами модели образовательного пространства с базовой ценностной доминантой «гражданственность» являются «солидарность», «патриотизм», «индивидуальность», «личность», «право», «обязанность», «независимость», «воля», «правда», «мораль», «честь». Данное поле можно расширять, но все элементы будут несомненно определяться парадигмой Высших Ценностей и составлять ядро образовательно-воспитательного процесса: ведь именно на воспитании, определяемом этими ценностями, и основывается образование.

В глобальном понимании для системы образования гражданственность может осмысливаться как целостная стратегия и тогда особую значимость приобретает открытость, незамкнутость системы по отношению к другим системам и сферам социума: научной, культурной, информационной, технологической, экономической, политической, семейной и иным. В этом случае «гражданственность» как категория обретает тесное родство с категорией «государственность». Эта «незамкнутость» относительно иных сфер долгое время игнорировалась, что и привело в итоге к «прекаризации» образования, когда системой стали преследоваться исключительно коммерческие цели: утрачивалась её целостность, ориентация на Будущее и, как следствие, выпускники пополняли ряды прекариата.

Выдающиеся учёные С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий выделяли три категории вузов, различие между которыми определяется не специальностью, а масштабами влияния на общество (текущее и перспективное), их ориентацией на «государственность», «гражданственность». Соответственно этому выпускники делятся на «элиту», «хранителей существующих технологий» и специалистов «текущих профессий» (врачей, учителей и пр.) [5, С. 95]. Данная классификация определяет стратегическую направленность высшей школы, которую авторы усматривали в её нацеленности на долговременные национальные интересы, интеллектуальный потенциал, перспективные технологии, экономику, науку, культуру [5, С. 104] – всё то, что и подразумевает открытость системам социума – то, что и выводит её за пределы вуза, при этом политическое, культурно-историческое, экономическое поля пересекаются; обретается целостность с опорой на национальную стратегию [4]. Открытость национальным и государственным интересам и есть гражданственность в широком глобальном смысле. Она определяется государственной направленностью, и является главным приоритетом государственной политики в широком смысле.

Гражданственность, понимаемая как ценность мировоззренческого содержания вузовского образования, определяется информационной политикой государства.

Так, в Указе Президента РФ «О стратегии национальной безопасности» заявлено, что патриотизм, гражданственность, ответственность за судьбу Отечества, приоритет духовного над материальным, коллективизм, преемственность рассматриваются как традиционные российские духовно-нравственные ценности и развитие системы образования и воспитания нацелено на формирование развитой и социально ответственной личности [14] – личности Гражданина.

Полагаем, что в свете вышесказанного качественной переоценки требуется то, что именуется образовательным пространством высшей школы. Категория «гражданственность» может послужить связующим элементом в выстраивании баланса внутри педагогического пространства вуза – баланса между внешней целесообразностью и внутренней логикой развития.

В первую очередь, необходимым представляется пересмотр и усиление внешних элементов структуры этого пространства, к которым мы относим дискурс «прошлого» – традицию, ритуал, преемственность вуза, так как именно это поле формирует внешние признаки проявления гражданственности – сопричастности к культурно-историческому коду. Здесь гражданственность как категория восходит к идеям солидарности, исторического опыта, культурной памяти, патриотизма, определяет вектор корпоративной направленности вузовского сообщества, на основе которого укрепляется гражданская идентичность. Важно в создании этой атмосферы избегать бюрократизма и формализма. Подобная гражданская консолидация вузовского социума может находить воплощение в этических кодексах, предписывающих следование традициям, моральным нормам, а также бережное отношение к духовным ценностям [7, С. 217].

Касательно внутренней структуры вузовского пространства необходимо усиление солидарного корпоративного «мы-дискурса» в образовательно-воспитательном процессе. Несомненно, такой возврат к ценностной компоненте сложен: предстоит исправить многолетний перекос и дополнить модель выпускника, которая ранее характеризовалась исключительно с позиций приобретаемых компетенций, образом гражданина и профессионала, который наряду с дипломом получает и новый уровень ответственности перед обществом [7, С. 209].

Авторы работы «Синергетика и прогнозы будущего» приводят в пример слова выдающегося физика и педагога Р. Фейнмана, считавшего наилучшим способом получения высшего образования длительное постоянное общение студента со специалистом высокого класса [5, С. 44]. Несмотря на то, что данное утверждение относится к элитарным вузам, оно в определённой мере значимо и для массового высшего образования, особенно, когда речь идёт о педагогике Высших Ценностей. Дискурс «настоящего» формируется в образовательно-воспитательном пространстве вуза на уровне этого вечного диалога.

Вместе с тем важным остаётся и самоопределение личности, и формирование гражданской идентичности на уровне «я-дискурса». В настоящее время большое внимание уделяется персонификации, персонализации, образования: система образования выстраивается вокруг обучаемого, чьи способности и потребности можно улучшать. Основной акцент смещается к максимальному уровню достижений [1, С. 7]. Несомненно, усиление личностных смыслов, самосозидание и самообучение необходимы в нынешний цифровой век, но не излишне ли смещается «я-дискурс» от «образа» педагога к «образу» студента? Не смещается ли гражданская идентичность в этом дискурсе к коллаборации, конкурентоспособности и успешности? Полагаем, здесь важно инволюционное осмысление проблемы: ведь идея обратимости/необратимости (по Пригожину) помогает системе в переходе к иному состоянию [11] и аттрактор из прошлого на цивилизационном витке может придать импульс и открыть новые горизонты. Не случайно частое обращение к наследию А.С. Макаренко в наше осевое время способствует такому осмыслению: понятие «образ» не вполне покрывает требования к жизни. В нём иногда чувствуется некоторый избыток индивидуализма. Гораздо важнее, чем раньше стали категории единства, солидарности, сочувствия, координирования. Понятия зависимости внутренней и многие другие, которые в отличие от образа можно назвать «междуобразными» категориями [8, С. 458].

Иными словами, внутренняя логика воспитательно-образовательного пространства движется относительно ядерного компонента внутренней структуры этого пространства – педагога-прогрессора, носителя когнитивного знания, культурно-исторического кода, опыта, информации, и обладающего гражданской идентичностью, критичностью, независимостью суждений, иными словами – авангардной модальной личности. В потоке преподавания, в русле общения с такой личностью и созидается та «междуобразность», о которой говорил А.С. Макаренко, а следовательно, и пишется дискурс гражданственности.

Выводы. Категория «гражданственность» представляет собой фундаментальную идеологему образовательного пространства высшей школы, формирующую вектор позитивной направленности в Будущее. В осевое время при переходе к иному укладу, когда объектом присвоения становятся духовные факторы, данная категория приобретает неоспоримую важность.

Гражданственность как категория восходит к парадигме Высших Ценностей. В фокусе историзма гражданственность изначально инкорпорирует ценности государственности и патриотизма в пространство образования. Искажение образовательного пространства происходит при утрате ориентации на принципы гражданственности с внедрением принципа свободы индивидуализма и аттракцией на консюмеризме и этическом релятивизме.

Анализ понятийной составляющей категории «гражданственность» демонстрирует бинарность понятия применительно к образовательному пространству высшей школы, так как оно реализует ценности и социума (мы-дискурс), и личности (я-дискурс). Возврат к истокам исследуемой категории в русле русской педагогики уравновешивает индивидуализм идеей солидарности.

«Гражданственность» в образовательном пространстве – это государственная стратегия, нацеленная на открытость этого пространства иным системам и сферам социума: политической, экономической, информационной, культурно-исторической, технологической и пр. Данная стратегия выводит «гражданственность» за пределы вуза и определяет долговременный национальный и государственный интерес.

Являясь мировоззренческой ценностью вузовского образования, гражданственность определяется информационной политикой государства и служит связующим элементом в выстраивании баланса внутри педагогического пространства высшей школы: между внешней целесообразностью и внутренней логикой развития. Усиление солидарного «мы-дискурса» происходит параллельно формированию гражданской идентичности на уровне «я-дискурса». Дискурс гражданственности созидается в потоке диалога с авангардной модальной личностью – преподавателем высшей школы, прогрессором, носителем когнитивного знания, культурно-исторического кода и обладателем гражданской идентичности.

Литература:

1. Бессонова, Е.А. Персонификация образования как тенденция трансформации современного образования / Е.А. Бессонова, С.В. Ривкина // Человек и образование. – 2021. – № 1 (66). – С. 4-10
2. Даль, В. Толковый словарь / В. Даль. – Москва: Гослитиздат, 1935. – Т. 1. – С. 400.
3. Журавлев, В.Е. К вопросу об искажении образовательного пространства вуза в фокусе историзма / В.Е. Журавлев, Н.Н. Панченко // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Вып. 83. – Ч. 2. – С. 310-313
4. Журавлев, В.Е. К постановке вопроса о высших ценностях в образовательном пространстве Вуза / В.Е. Журавлев, Н.Н. Панченко // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Вып. 85. – Ч. 1. – С. 286-289
5. Капица, С.П. Синергетика и прогнозы будущего: Образование. Демография. Проблемы прогноза / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – Москва: Ленанд, 2020. – 384 с.
6. Князева, Е.Л. Синергетика: нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е.Л. Князева, С.П. Курдюмов. – Москва: КомКнига, 2007 – 268 с.
7. Кропачёв, Н.М. Ценности в образовании и современный университет / Н.М. Кропачёв, Д.В. Шмонин // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. – 2023. – Т. 39. – Вып. 2. – С. 208-223
8. Макаренко, А.С. Собрание сочинений в 5 томах / А.С. Макаренко. – Москва: Правда, 1971. – Т. 3. – 461 с.
9. Макаренко, А.С. Собрание сочинений в 5 томах / А.С. Макаренко. – Москва: Правда, 1971. – Т. 4. – 431 с.
10. Никифоров, Ю.Н. О понятии «гражданственность» / Ю.Н. Никифоров, А.Н. Скалина // Вестник Башкирского университета. Раздел философия, социология, политология и культурология. – 2007. – Т. 12. – №4. – С. 188-191
11. Пригожин, И.Р., Кость еще не брошена. Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. [Текст] / И.Р. Пригожин. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 15-21
12. Российская педагогическая энциклопедия: сайт. – 2025. – URL: http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/articles/593/grazhdanskoe-vospitanie.htm (дата обращения: 26.03.2025)
13. Торосян, В.Г История образования и педагогической мысли / В.Г. Торосян. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
14. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации». Сайт КонсультантПлюс: [сайт], 2024. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=389271#UUzTjRUOMB4D45UN (дата обращения: 26.03.2025)
15. Философский словарь: сайт. – 2025. – URL: https://gufo.me/dict/philosophy_dict/%D0%93%D1%80%D0%B0%D0%B6%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C/ (дата обращения: 26.03.2025)
16. Фурсов, А.И. 12 целей мировой элиты / А.И. Фурсов. – Сайт завтра.ру: [сайт], 2023. – URL: https://www.zavtra.ru/blogs/12_tcelej_mirovoj_eliti (дата обращения: 26.03.2025)

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Паршута Ольга Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
кандидат педагогических наук, доцент Павленкович Ольга Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ И АУДИАЛЬНАЯ СРЕДА В ПЛЕНЭРНОЙ ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье поднимаются вопросы комплексного подхода к развитию творческой индивидуальности студентов при обучении живописи на пленэре. В контексте изобразительной практики рассмотрены межпредметные связи со специальными дисциплинами: историей искусств, живописью, региональным краеведением. Подчеркивается значимость регионального контекста, как основы эстетического воспитания, формирования национальной идентичности и любви к малой Родине. Погружение в культурную среду родного края через изобразительное искусство позволяет глубоко прочувствовать особенности жизни и быта местных народов, познать красоту и гармонию окружающего мира. В статье описаны приемы использования аудио контента на занятиях пленэром. Отмечено влияние аудиальной среды на творческую деятельность художника. Авторы подчеркивают, что аудиальная среда, при правильном ее применении, выступает инновационным каналом получения информации/знания непосредственно перед началом и/или в процессе изобразительной деятельности. Применение учебных аудиоматериалов существенно обогащает процесс познания. Данный метод своевременного получения информации можно рассматривать как интеграцию аудио технологий в учебно-творческий процесс студентов художественных специальностей. По результатам проведенного исследования авторами разработаны практические рекомендации по применению учебных аудиоматериалов.

Ключевые слова: межпредметные связи, региональный контекст, творческая индивидуальность, аудио контент, аудиальная среда.

Annotation. The article raises the issue of a comprehensive approach to the development of students' creative individuality when teaching painting enplein air. In the context of fine art practice, interdisciplinary connections with special disciplines are considered: art history, painting, regional studies. The importance of the regional context as the basis of aesthetic education, the formation of national identity and love for the small homeland in plein air classes is emphasized. Immersion in the cultural environment of the native land through fine art allows one to deeply feel the peculiarities of life and everyday life of local peoples, to know the beauty and harmony of native nature. The article describes the techniques of using audio content in plein air classes. The influence of the

auditory environment as a whole on the artist's creative activity is noted. The authors emphasize that the auditory environment, when used correctly, acts as an innovative channel for obtaining information/knowledge immediately before and/or during the process of visual activity. The use of educational audio materials significantly enriches the process of cognition. This method of timely receipt of information can be considered the integration of audio technologies into the educational and creative process of students of art specialties. Based on the results of the study, the authors developed practical recommendations for the use of educational audio materials.
Key words: interdisciplinary connections, regional context, creative individuality, audio content, auditory environment.

Введение. Синтез искусств – феномен культурной жизни общества, означающий взаимодействие отдельных направлений искусства в целях создания наиболее гармоничного впечатления от арт-объекта. Педагогическая ценность применения такого метода заключается в том, что он расширяет творческие горизонты возможностей, развивает у учащихся навыки критического анализа и создает условия для более полного раскрытия творческого потенциала личности в целом. На практике это проявляется в способности целостного восприятия объекта изображения, не ограничиваясь рамками конкретного вида искусства или учебной дисциплины.

Изложение основного материала статьи. В истории русской культуры практика работы на открытом воздухе – пленэр занимает особое место. Способствуя развитию наблюдательности, чувства композиции и цветовосприятия, пленэрная практика является неотъемлемой частью образовательного процесса студентов художественных специальностей. «Природа, окружающая действительность являются неиссякаемыми источниками вдохновения, как для зрелого мастера, так и для начинающего живописца. Чем глубже студенты познают объективные законы природы, жизни, тем больше у них накапливается знаний и навыков для проявления индивидуальности» [2, С. 3]. Пленэрное творчество не сводится к изобразительной технике, оно имеет тесную связь со специальными дисциплинами: живописью, пластической анатомией, ботаникой, физикой света, культурологией, психологией восприятия, историей искусства, краеведением и другими областями знания.

Умение увидеть красоту окружающего мира в контексте культурно-исторического наследия делает занятие живописью на пленэре полноценными и глубокими. Работая на пленэре, художники косвенно изучают особенности природы, делают зарисовки людей, населяющих конкретную местность, запечатлевают их быт и культуру. В качестве примера могут служить работы известных русских художников-пейзажистов Исаака Левитана, Алексея Саврасова и др., которые вдохновляясь видами подмосковных деревень и городов, в красках запечатлевали своеобразие их архитектуры и народного быта.

Алексей Саврасов подчеркивал, что: «Творчески активная профессиональная подготовка, основанная на знании изображаемой природы, ее структуры в соединении с умением передавать в живописи свое эмоциональное отношение к увиденному» – одна из основных задач истинного художника-педагога. Художник говорил, что: «Мало срисовать мотив, описать его глазами ботаника – важно уловить жизнь, настроение природы, которая вызывает в человеке созвучное состояние, задевает неуловимые душевные струны» [3, С. 21].

Студенты художественных вузов проходят важную проверку своего мастерства, работая на природе – пленэр становится настоящим испытанием на умение действовать самостоятельно. Отсутствие готовых решений заставляет их полагаться исключительно на собственный опыт и знания. «Творческая самостоятельность есть основа развития личности в направлении к творчеству вообще и к творчеству в области изобразительного искусства в частности. Понятие «творческая самостоятельность» студентов имеет свое дальнейшее развитие в ходе их творческой деятельности и в итоге приобретает смысл понятия, определяющего творческое лицо художника, его оригинальность и неповторимость творческого пути в искусстве» [1, С. 10].

Работа на пленэре ставит перед будущим художником задачу передать природные явления через призму других форм искусства. Например, архитектурные детали могут обогатить пространство картины новыми смыслами; музыкальный ритм может подсказывать выбор цветовой гаммы; литературные описания – вдохновить на новые композиционные решения и т.д. Только так, воспринимая окружающую среду всеми органами чувств, художник сможет развить свое воображение и обогатить эмоционально-чувственный опыт.

При правильном педагогическом подходе интеграция смежных областей знаний в процессе занятий живописью на пленэре позволит учащимся не только воплотить в каждом мазке кисти многовековой опыт развития отечественной школы пейзажа, но и одновременно погрузится в изучение художественного контекста своего региона, страны, обогащая личную творческую практику новыми знаниями и идеями. «Правдиво передавая красоту природы и вместе с тем выражая эмоциональное отношение к ней художника, пейзаж является и важным средством воспитания чувства любви к Родине» [3, С. 3].

Погружение в среду и ее изображение на пленэре происходит непосредственно в процессе выполнения этюдов и зарисовок, однако возможности применения межпредметных знаний, к примеру, культурного наследия родного региона, остаются за рамками художественных задач. В большей степени художники-педагоги это связывают с недостатком времени на установочные консультации, невозможностью полноценной передачи знания из-за пленэрных условий, уличного шума, расстояния между субъектами учебного процесса и другими факторами.

«Современные тенденции развития информационных технологий диктуют необходимость расширения форм, методов и средств обучения за счет широкого использования современных электронных информационно-коммуникативных подходов. Их применение в учебно-воспитательном процессе позволит значительно повысить эффективность наглядности в обучении, полнее и точнее информировать студентов об изучаемом предмете или явлении, расширять арсенал методических приемов педагога в учебном процессе изложения знаний [5].

Для своевременного и результативного применения в учебном процессе пленэра межпредметных знаний, авторы исследования предлагают применять в качестве средства передачи информации – аудиозапись.

Конечно предварительное изучение источников информации об особенностях пейзажа, природы, культуры региона, где будет проходить пленэр, потребуют определенного времени. Но специально подготовленный в формате аудиозаписи материал и прослушанный учащимся посредством наушников, станет своевременным и востребованным непосредственно на занятиях пленэрной практикой. Правильное и своевременное применение учебного аудио контента – важная учебно-методическая задача художника-педагога.

Несмотря на то, что аудиоформаты находят применение во многих учебных дисциплинах, их потенциал в художественной педагогике, в частности на занятиях пленэром, остается недостаточно исследованным. Это обуславливается доминирующим для художника каналом получения информации – визуальным восприятием. Традиционно считается, что контекстно-звуковое сопровождение является дополнительным, а порой и отвлекающим от художественной деятельности. Вместе с тем, использование аудиоматериалов может существенно обогатить процесс познания, предоставляя новые каналы получения информации/знания непосредственно перед началом и/или в процессе изобразительной деятельности и, как следствие, найти новые решения для художественного воплощения натурного сюжета. Данный метод

своевременного получения информации следует рассматривать как интеграцию аудио технологий в учебно-творческий процесс студентов художественных специальностей.

Но не только учебный контент может стать инструментом активизации творческого потенциала.

Когда художник выходит на природу, он сталкивается с аудиальной средой – звуками окружающего мира. Природные звуки – пение птиц, шелест листьев, журчание воды и другие создают уникальную атмосферу, оказывающую благотворное влияние на эмоциональный настрой и творческое воображение, помогая создавать уникальные произведения искусства. Звуки природы создают особое настроение, которое передается через краски и линии в картине. Они помогают художнику лучше почувствовать окружающую среду, уловить ее ритм и динамику. Например, спокойный плеск волн может вдохновить на создание мягких, плавных линий, классическая музыка способствует созданию гармоничных и уравновешенных композиций, рок-музыка может привести к более экспрессивному и динамичному стилю живописи.

При работе в парке или на городской улице, происходящее вокруг формирует впечатление и настрой художника, – картина обретает характер момента запечатления. Музыка может значительно влиять на восприятие действительности, на формирование эмоции и ассоциации, которые найдут отражение в цветовой гамме и композиции картины.

Музыка – это не шум, а мощный инструмент в выражении эмоций, настроений и идей. Музыка обогащает творческий настрой художника, расширяет границы восприятия и способствует развитию креативного мышления. Музыкальные произведения, как и звуки природы – источник вдохновения для художников, стимул для выражения внутренних переживаний и впечатлений. Некоторые художники используют музыку непосредственно в процессе работы, создавая тем своеобразный внутренний диалог между звуком и изображением. Звуковая среда оказывает значительное воздействие на психоэмоциональное состояние человека, мотивируя его на создание новых образов.

В целях выявления предпочтений художников в выборе аудиальной среды, окружающей их в процессе работы, авторами исследования разработан и проведен опрос как молодых художников (возрастной диапазоне 18-35 лет), так и опытных художников-профессионалов (возрастной диапазоне 36-50 лет), в долевом соотношении один к одному по каждой возрастной группе. Основные задачи опроса – узнать какие звуки, по мнению респондентов, способствуют вдохновению; мешают ли им посторонние разговоры сосредоточиться на процессе; используют ли респонденты аудио сопровождение на пленэре и др. С помощью тщательно подобранных вопросов было важно выяснить насколько аудиальная среда влияет на процесс создания картины (этюда) в условиях пленэра.

В результате анализа полученных данных выяснилось, что у каждого художника своя стратегия взаимодействия со звуком. 48% опрошенных заявили, что предпочитают контролировать аудиальную среду и используют для этого наушники, что позволяет им абстрагироваться от внешнего мира и целиком посвятить себя работе над этюдом.

52% респондента, напротив, считает важным слышать естественные звуки вокруг и даже рады разговорам окружающих людей, считая, что живые диалоги, щебетание птиц, шорохи ветвей деревьев и др. создают особую ауру для возникновения свежих идей. 16% из них заявили, что «необходимо, общение с публикой», т.к. это позволяет им понять восприятие своего произведения зрителем и своевременно внести корректировки в ход выполнения работы.

Результаты опроса представляют практическую ценность и лягут в основу дальнейших исследований авторов по данной теме.

И.П. Павлов, известный русский и советский учёный, физиолог, создатель науки о высшей нервной деятельности, писал: «Изучая, экспериментируя, наблюдая, старайтесь не оставаться на поверхности фактов. Пытайтесь проникнуть в тайну их возникновения» [4].

Формирование профессиональных компетенций художника невозможно без глубокого понимания культурного наследия своего народа и внимательного отношения к историческим памятникам своей малой родины. Руководствуясь задачей становления специалиста в учебном процессе вуза, авторы исследования активно применяют принцип межпредметных связей. Особая значимость такого подхода проявляется в условиях регионального контекста, где уникальные архитектурные объекты являются основой формирования национальной идентичности и эстетического воспитания молодежи. В данном процессе большое значение имеет опосредованное погружение студентов в культурную среду родного края через изобразительное искусство.

Занятия живописью на пленэре предоставляют уникальную возможность углубленного изучения родного края через призму творчества. Работа студента, будущего художника в условиях конкретной географической среды способствует осмыслению культурного ландшафта конкретного региона, формирует эстетическое восприятие особенностей местной природы и архитектурной среды. Город Хабаровск, являясь крупным административным центром ДВФО, обладает богатой историей и разнообразием архитектурных стилей: от деревянного зодчества XIX века до монументальных сооружений советского периода. Благодаря уникальному сочетанию природных условий (берег реки Амур), историко-культурному наследию и современной урбанистической среде город представляет собой идеальный объект для исследовательской и творческой работы студентов-художников. К примеру, участники пленэрной практики, жители Дальнего Востока, сталкиваются с уникальными ландшафтами, богатой флорой и фауной, специфическими архитектурными памятниками и историческим прошлым территории. Именно в данных аспектах искусство сопряжено с региональным краеведением, помогая осознать неповторимость места, в котором живет человек. Работа студентов над изображением видов реки Амур, сопок Хехцирского и Дусе-Алиньского заповедников, или купеческой застройки центра города Хабаровска помогает им почувствовать уникальный дух Дальневосточного региона, развить чувство любви к родному краю и сохранить в памяти детали его культурно-исторического облика.

Одним из популярных маршрутов для художников Хабаровского края является немногочисленное по населению село Сикачи-Алян, расположенное в 70 километрах от города вниз по правому берегу реки Амур. Сикачи-Алян – национальное нанайское село, знаменитое своими петроглифами – этническими наскальными рисунками, возраст которых – 4-12 тысяч лет до нашей эры. Это место ежегодно привлекает студентов и педагогов художественных вузов Хабаровска, Благовещенска и Владивостока, став любимым местом для пленэрной практики. Здесь студенты могут познакомиться с традиционной культурой и бытом народа, узнать историю возникновения села и знаменитых петроглифов, запечатлеть памятники культурного наследия непосредственно в естественной природной среде Приамурья.

Авторы исследования в своей художественно-педагогической деятельности активно применяют заблаговременно подготовленный материал в формате аудиозаписи, который прослушивается учащимся посредством наушников перед и в процессе выполнения пленэрной работы. Такой формат предоставления важной информации помогает студентам осознать и погрузиться в атмосферу места, уловить его особенности и передать их на холсте. Это подспорье и для преподавателя, т.к. позволяет эффективнее решить важные организационные и педагогические задачи на пленэре.

Для достижения эффективного результата межпредметной интеграции авторы статьи разработали практические рекомендации по применению учебных аудиоматериалов и способы их использования на занятиях. Приведем в пример некоторые из них:

– Педагог заранее изучает местность, выбирая объекты, имеющие особую ценность с точки зрения истории и

местного краеведения (например, старинную архитектуру или уникальные природные зоны). Студенты получают задания написать картину именно такого объекта, параллельно знакомясь с его значимостью в региональной культуре.

– Перед началом живописных работ педагог организует небольшие экскурсионные мероприятия, используя аудио контент, во время которого студенты слушают рассказы о местных достопримечательностях, исторических событиях, связанных с данным местом, традициях народонаселения и особенностях природы. Такие мероприятия помогают лучше понять мотивы и образы будущих картин.

– Для повышения эффективности учебной деятельности студентов художник-педагог может внедрить интерактивную форму – квест-игру, направленную на изучение особенностей местности во время пленэра. Использование игровых методов позволяет значительно повысить мотивацию учащихся, а также углубляет понимание материала.

Выводы. Интеграция знаний истории искусств, краеведения и других областей культуры в процессе практических занятий живописью на пленэре создает мощный инструмент формирования всесторонне развитой личности и специалиста, способного органично сочетать профессиональное мастерство с глубоким пониманием культурного богатства родного края.

Пленэрная практика – площадка творческого поиска, где студенты имеют возможность объединить знания из разных областей искусства, чтобы создать уникальные произведения, отражающие многогранность окружающего мира. Применения в учебном процессе пленэра межпредметных знаний и аудио учебного контента позволяет преподавателю и студенту эффективно использовать время на организацию практической деятельности, а также своевременно получать необходимую информацию.

Аудиоматериалы обладают рядом преимуществ перед непосредственно вербальным и письменным способом передачи информации, позволяя учащимся сосредоточиться на процессе восприятия звукового контента без отвлечения внимания на посторонние шумы, а также предоставляют возможность повторного прослушивания информации и ее анализа.

Литература:

1. Зинченко, Н.В. Развитие творческой самостоятельности студентов на пленэрной практике (в работе над пейзажем) [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук / Н.В. Зинченко. – М., 2008.
2. Ломов, С.П. Живопись / С.П. Ломов. – М.: Агар, 2008. – 232 с.
3. Маслов, Н.Я. Пленэр: практика по изобразительному искусству: учеб.пособие для студентов ХГФ пед. ин-тов / Н.Я. Маслов. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
4. Павлов, И.П. Письмо И.П. Павлова к молодежи. Мемуары. ФГБУН Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН. – Электронный ресурс: https://www.infran.ru/об-институте/история-института/статьи, фотографии, мемуары/письмо И.П.Павлова к молодежи.
5. Слепенькин, А.Е. Современные аудиовизуальные и информационные технологии в образовании / А.Е. Слепенькин. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. – С. 132-134. – https://moluch.ru/conf/ped/archive/18/778/ (дата обращения: 14.04.2025)

Pedagogy

UDC 378.1

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of humanities and socio-economic disciplines Pasechkina Tatyana Nikolaevna
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Siberian Fire and Rescue Academy» of EMERCOM of Russia (Zheleznogorsk)

METHODS AND PROCEDURES FOR ASSESSING THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCIES IN UNIVERSITY STUDENTS

Annotation. The article is devoted to one of the urgent problems of modern psychological and pedagogical research related to diagnostics of formation of university students' skills and qualities. In particular, it is about studying the formation of metaqualities that help a person to successfully function in society, understand themselves, be a subject of activity and communication in the full sense of the word. It is emphasized that pedagogical diagnostics should perform not only the function of assessing the formation of skills and abilities. First of all, it should perform the function of feedback. Namely, to show strengths and deficiencies, highlight immediate and long-term goals, motivate students to further development, promote their self-analysis and reflection. It is noted that diagnostics should be continuous and systemic. The experience of work on the development of diagnostic tools in the process of studying the formation of university students' communicative self-efficacy is presented. The subject and purpose of diagnostics are defined. The corresponding methods and techniques are selected. The article also describes several of the author's methods.

Key words: metaskills, self skills, awareness, reflection, communicative self-efficacy, assessment and diagnostic means, methods and techniques of pedagogical diagnostics.

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблем современных психолого - педагогических исследований, связанных с диагностикой сформированности умений и качеств обучающихся вуза. В том числе речь идет об изучении сформированности метакачеств, помогающих человеку успешно функционировать в социуме, понимать себя, быть субъектом деятельности и коммуникации в полном смысле слова. Подчеркивается, что педагогическая диагностика должна выполнять не только функцию оценки сформированности умений и навыков. Прежде всего, она должна выполнять функцию обратной связи. А именно, показывать сильные стороны и дефициты, высвечивать ближайшие и долгосрочные цели, мотивировать обучающихся к дальнейшему развитию, способствовать их самоанализу и рефлексии. Отмечено, что диагностика должна носить постоянный и системный характер. Представлен опыт работы по разработке диагностического инструментария в процессе изучения сформированности коммуникативной самоэффективности обучающихся вуза. Определены предмет и цель диагностики. Подобраны соответствующие методы и методики. В статье также описано несколько авторских методик.

Ключевые слова: метакачества, self-skills, осознанность, рефлексия, коммуникативная самоэффективность, оценочно-диагностический инструментарий, методы и методики педагогической диагностики.

Introduction. New tasks are emerging for university education, linked to the radical changes in the sociocultural, technological, axiological, and economic contexts of the lives of the younger generation. There are new challenges regarding the nature of professional training in higher education, which now requires a focus on self-development, the ability for individuals to reflect on their activities, mobilize themselves to accomplish tasks, choose strategies of persistence or flexibility, and enhance and reveal the personal potential of future labor reserves in Russia. This includes the formation of «metaskills» [10] or competencies related to self-interaction [9], often referred to as self skills [3; 4]. In educational standards, these skills are categorized as universal competencies.

These abilities enable individuals to analyze their state, recognize their needs, understand their resources, and utilize them effectively, which in turn enhances productivity and leads to a more fulfilling life.

This requires some rethinking in the educational process and the establishment of new methods and approaches aimed at developing a personality capable of stress resilience and successful adaptation to uncertain conditions. Among the increasingly complex requirements for the nature of professional and humanitarian activities, the task of specialized psychological and pedagogical training, particularly in the field of communication, becomes a priority. Communication accompanies any human activity and is often associated with difficulties, discomfort, uncertainty, and so on. At the same time, there are professions that are not just related to communication, but in which it plays a fundamental role. Therefore, when designing the content framework for working with students to enhance their communicative training, focusing on self-development and the actualization of their own potential in communication, it is essential to consider the specifics of their future professional activities. This is specified in educational standards, professional standards, and job profiles, primarily psychograms.

One of the important characteristics of communicative competence, and we can say its highest level, is the subjective perception of a student regarding their competence in the field of professional and educational communication, which is referred to as communicative self-efficacy [6]. This metaskill manifests itself in the conviction of one's own effectiveness and is formed based on the awareness and reflection of one's success in communication and the acquisition of personal communicative experience. It predetermines an individual's communicative readiness for effective actions, especially in complex, ambiguous, and stressful conditions of activity [7, P. 5].

At the same time, in real educational practice at universities, the subjective position of learners towards the communication process is often insufficiently considered. In our opinion, there is a clear contradiction between the personal capabilities of learners for self-realization and the inadequate orientation of the educational process towards the development of skills for adequate assessment of communicative situations, effective actions aimed at achieving positive outcomes, confidence in one's abilities, and self-trust in communication.

It is evident that one of the tasks is the development and proper use of evaluative and diagnostic means for studying the formation of universal competencies in learners, including communicative self-efficacy. The description of the criteria, indicators, and levels of communicative self-efficacy among students has been presented in more detail by us previously [2]. It should be noted that the development of the evaluative and diagnostic means has taken into account the research results of F.A. Baibanova, A. Bandura, T.V. Belykh, B. Bloom, T.I. Vasil'eva, V.N. Kobets, M.I. Shilova, and others.

Presentation of the main content of the article. In this article, we will focus on the evaluative and diagnostic procedures that allow us to identify the level of communicative self-efficacy formation among students − future specialists in various fields of activity (Table 1). It is important to note that the diagnosis of this metaskill (as well as any other) is intended not so much to record the existing level but to assist learners in identifying and reflecting on their own level of communicative self-efficacy, recognizing existing deficits, and forming a conscious reflective attitude toward communicative self-efficacy and its manifestations.

The developed authorial pedagogical diagnostics is based on the ideas of V.V. Ignatova, M.I. Shilova, M.I. Gaidar, T.I. Vasil'eva, and S.V. Bogomazov. It is supplemented by well-known standardized methods (tests, questionnaires) aimed at identifying the formation of qualities, abilities, and skills related to the manifestations of self-efficacy among students, including in the area of communication. This allows us to better understand the characteristics of the formation of the considered metaskill that are not accessible to direct observation and have not been addressed in pedagogical diagnostics. We agree with the researchers' opinion that the task of initial diagnostics conducted in the first year should be considered from the same perspectives as those from which the student's progress will be analyzed in subsequent stages of education [8].

As can be seen from the table, each criterion of communicative self-efficacy has three indicators, which makes it possible to analyze the level of development of the considered metaskill in more details. For each indicator, three methods are proposed that clarify the specifics of the formation of communicative self-efficacy among learners at a given moment, as well as suggesting the development of a system of further actions to address existing deficits.

The main methods used to identify the level of self-efficacy in communication include surveys, questionnaires; observation of learners during the analysis of communicative situations and the performance of professionally oriented communicative tasks; testing; self-assessment, peer assessment, and expert evaluation.

Table 1

Evaluative and diagnostic means for studying the level of formation of communicative self-efficacy among students

Subject of diagnostics	Purpose of diagnostics	Methods and techniques of diagnostics
Cognitive component of communi-cative self-efficacy	To determine whether the student has, and to what extent: − understanding of the essence of communicative self-efficacy in general and their own level of communicative self-efficacy	– Questionnaire «Self-asses-sment of communicative self-efficacy»; – Self-efficacy test (J. Maddox); – Self-monitoring scheme.
	− understanding of the appropriate, standard communicative behavior for the chosen profession in various situations and awareness of their communicative goals	– Questionnaire «Understanding of appropriate communicative behavior»; – Projective technique (unfinished sentences) «Self-perception»; – Self-monitoring scheme.
	− understanding of the most optimal communicative strategies, tactics, and awareness of the effectiveness / ineffectiveness of communicative actions, both their own and those of others	– Questionnaire «Self-assessment of knowledge in professional communication»; – Questionnaire «Assessment of communicative skills»; – Self-monitoring scheme.
Affective component of communi-cative self-efficacy	To determine whether the student demonstrates, and to what extent: − attitude towards communicative self-efficacy as an important meta-skill	– Questionnaire «A specialist of my chosen profession should...»; – Projective technique (continue the list of qualities of a communicatively self-efficacious specialist); – Self-monitoring scheme.

	− orientation towards effective and harmonious communication	– Test for diagnosing motivational orientations in interpersonal communications (I.D. Ladanov, V.A. Urazaeva); – Test on human behavior in conflict situations (K. Thomas); – Self-monitoring scheme.
	− aspiration towards communi-cative self-efficacy in educational and professional activities	– Achievement motivation questionnaire (Y.M. Orlov); – Self-monitoring test (M. Snyder); – Self-monitoring scheme.
Activity component of communi-cative self-efficacy	To determine the level of the student's: − mastery and constructive use of necessary communicative skills and tactics for future specialists	– Mutual assessment scheme; – Self-monitoring scheme.
	− demonstration of confidence in conducting effective professional-educational communi-cation	
	− expression of creativity in communicative behavior, characterized by flexibility in choosing the content of communication in various situations	

Alongside this, we propose that students maintain a virtual self-observation diary throughout the entire period of their training. In this diary, they will record the results of their self-assessments regarding the manifestation of communicative skills and abilities during the execution of professionally oriented communicative tasks, the analysis of specific situations, as well as their participation in communicatively oriented types of educational and professional practices that vary in levels of psycho-emotional tension. Additionally, learners will include the results of pedagogical diagnostics and an action plan aimed at enhancing their level of communicative competence and self-efficacy in the diary.

Through this process, students engage in reflection and re-evaluation of their own experiences related to communicative actions, the outcomes achieved feedback from others, and their own emotional states. We recommend that students periodically revisit this self-observation diary and analyze its contents, as this contributes to their self-improvement.

Indeed, communicative self-efficacy is not solely about the actual level of developed communicative skills and abilities but also about how individuals perceive themselves − whether they feel competent and confident when engaging in communication in various situations [8]. It involves the activation and development of their reflective capabilities, strengthening realistic self-assessment, and fostering a positive attitude toward their own potential, among other aspects. As O.M. Krasnoyartseva rightly points out, self-efficacy is the result of complex processes of self-persuasion that occur based on cognitive processing of various sources contributing to its formation [5].

Thus, comprehensive evaluative and diagnostic work allows both the educator and the learners themselves to identify strengths and weaknesses, uncover current skills and areas for improvement, gain motivation for development, assess their readiness for self-change, and track this progress. In other words, it serves not so much as a means of control, but as a means of forming and developing metaskills.

As the primary method for implementing pedagogical diagnostics, we have chosen the survey method (primarily questionnaires) as it is the most convenient for processing large amounts of data. In designing the questionnaire, we adhered to key principles: clear and precise wording of questions, exclusion of complex and ambiguous terms, a manageable number of questions, and the use of items that assess the degree of sincerity.

Below, we provide a brief description of several original methodologies. When developing the questionnaires, we took into account the specifics of communicative behavior among specialists in fire and rescue services, as we work with this category of students. The objectivity of the proposed statements was verified through expert evaluation. The experts included employees of the Ministry of Emergency Situations with over five years of experience, as well as teachers from the Siberian Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia.

Questionnaire: «Assessment of own level of communicative self-efficacy».

Instructions: Carefully read the statements below. Express your level of agreement with them using the following scale: completely disagree, somewhat disagree, somewhat agree, completely agree.

1. I am confident that in an emergency, I will be able to clearly and accurately report to my superiors about the situation / the work done. 2. I am convinced that I can give clear commands (if necessary). 3. While observing the activities of professionals, I am not sure that I can solve professional tasks as effectively. 4. I know that I will be able to choose an effective communication strategy with victims and their relatives. 5. I know that I possess qualities such as composure, non-confrontational nature, and tact, and therefore I will always be able to interact effectively when resolving work-related issues. 6. I am not sure that I can learn to speak in coherent, connected, and logical statements, especially when I am speaking in public or in front of the media. 7. I believe that I can set a goal for my professional development (including improving my communicative competence) and achieve it. 8. If I have a conflict with colleagues or superiors, my qualities are unlikely to allow me to organize effective communication with them. 9. I would not change my manner of speaking just to gain the favor of my colleagues. 10. I am convinced that I am well-versed in presentation skills and speaking on professional topics, as well as in conducting professional dialogues, and I can argue my point of view effectively. 11. People say that I do not know how to organize communication effectively. 12. Some believe that I do not know how to listen to others or show empathy and responsiveness. 13. I believe that I can demonstrate creativity when discussing and solving business issues. 14. I am confident that it will not be difficult for me to maintain a conversation on professional topics. If necessary, I can easily establish the meanings of professional terms that are unfamiliar to me.

Direct statements (Numbers: 1, 2, 4, 5, 7, 10, 13, 14)		Reverse statements (Numbers: 3, 6, 8, 9, 11, 12)	
Completely disagree	1 point	Completely agree	4 points
Rather disagree than agree	2 points	Rather agree than disagree	3 points
Rather agree than disagree	3 points	Rather disagree than agree	2 points
Completely agree	4 points	Completely disagree	1 point
Summary quantitative criterion (points)		Level of formation	
43 – 56 points		Stable-productive (high)	
28 – 42 points		Situationally-productive (middle)	
14 – 27 points		Unstable-reproductive (low)	

Projective method (incomplete sentences) «Self-perceptions»

Instructions. Please answer the following questions: I possess the following communicative skills and qualities (list at least five). 2. I lack communicative skills and qualities such as (list at least five). 3. I would like to develop them because... 4. I think that the hardest for me will be to organize effective professional communication with: subordinates with extensive work experience, subordinates who are close in age, superiors, colleagues from other organizations, victims in need of assistance, «listeners» (in case you have to speak in front of an audience) because... 5. Am I the way a specialist in the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia should be? Why? 6. I want / do not want to work on my improvement in the field of professional communication because... 7. I am ready / not ready to work on my improvement in the field of professional communication, so I...

Quality criterion	Level of formation
Can answer questions accurately and thoroughly	Stable-productive (high)
Can answer questions with assistance, shows interest in their content	Situationally-productive (middle)
Struggles to answer questions, does not wish to think about them	Unstable-reproductive (low)

Questionnaire «A specialist in my chosen profession, a professional has to...».

Instructions: Carefully read the statements below. Indicate your agreement or disagreement with them (always / sometimes / never).

A high-class specialist, a professional has to… 1. Have a clear understanding of their communicative skills and abilities. 2. Possess the necessary knowledge in the field of professional communication. 3. Understand their strengths and weaknesses that reflect their communicative abilities and strive for self-improvement. 4. Be confident in their ability to use appropriate communicative tactics according to the specific situation. 5. Be confident in their ability to manage their communicative behavior regardless of the situation. 6. Be confident in their ability to provide communicative support to other participants in the situation. 7. Use the norms of professional communication regardless of circumstances and communication partners. 8. Demonstrate confidence and creativity in the process of professional communication. 9. Select the necessary communicative tactics depending on the situation and approach their selection consciously. 10. Show the ability to overcome communicative difficulties, demonstrating self-control, empathy, and responsiveness. 11. Engage in self-development: re-evaluate stereotypes of their own behavior, vary their set of communicative strategies and tactics for solving various professional situations

Keys: each response of «always» is assigned 3 points, «sometimes» − 2 points, «never» − 1 point.

Total quantitative criterion (points)	Level of formation
From 27 to 33 points	Stable-productive (high)
From 19 to 26 points	Situationally-productive (middle)
From 11 to 18 points	Unstable-reproductive (low)

The diagnostic procedure must comply with a number of specific requirements [8]: it is necessary to identify the main basic elements of the diagnosed competence and describe them; adequate methods and quality measurement means must be selected for the diagnosis; the created means should be certified for their quality, particularly in terms of validity and reliability; an appropriate assessment scale should be chosen (developed); a specification must be developed for each means, providing an overview of the proposed tasks (questions, tests, etc.) and instructions for their execution; the conditions for diagnosis must be objectively the same and comfortable for each participant; the diagnosis should be constant and systematic; based on the results obtained using various diagnostic methods, a comprehensive assessment of the level of development of the studied metaskills in students is determined, feedback is provided, and pathways for further self-improvement are planned.

Conclusion. It should be noted that the modern world is characterized as unstable, complex, fragile, unpredictable, and conflict-prone. Therefore, individuals who are increasingly in demand in society are those who: strive for development and are willing to gain new experiences and grow professionally; have a clear understanding of their development goals and a specific self-improvement plan; are ready to take risks and step out of their «comfort zone»; analyze their actions and their results, attempting to find the reasons for their successes and failures within their own actions rather than external circumstances; seek feedback from others regarding the success of their actions. Thus, successful individuals are those who possess awareness, empathy, the ability to take responsibility, demonstrate flexibility, exhibit unconventional behavior, and possess intuition along with other meta-qualities or self-skills. These qualities and skills help individuals function effectively in society, understand themselves, regulate their state, and be active participants in activities and communication.

Therefore, the primary goal of educators today is to teach students independence, develop their reflective abilities, and assist them in building and constructing their own reality (A.G. Asmolov, G.N. Prozumentova, V.I. Slobodchikov, et al.). Emphasizing the issue of an individual's readiness for constant self-development through self-analysis, self-confidence, awareness of their strengths and weaknesses, as well as their perception of effectiveness in activities and communication requires a special approach to organizing the educational process in higher education establishments. This includes the use of well-developed and theoretically grounded assessment and diagnostic tools.

References:

1. Bandura, A. Social learning theory / A. Bandura. − SPb.: Eurasia, 2000. − 320 p.

2. Ignatova, V.V. On the communicative self-efficacy of university students in the context of their professional training for multichannel communication / V.V. Ignatova, T.N. Pasechkina // Problems of modern education. − 2020. − No. 2. − Pp. 192-200

3. Kovaleva, T.M. Self skills are the most important skills in a world of change / T.M. Kovaleva. – URL: https://teacher.yandex.ru/posts/self-skills-samye-vazhnye-navyki-uchitelya-v-mire-izmeneniy (date accessed: 01.03.2025)

4. Kovaleva, T.M. Self skills group as a competence language for the formation of «ontological self-care» / T.M. Kovaleva // «Tutoring in an open educational space: ways of description and work with the «self» − personality development; formation of subjectivity; formation of self skills» // XIII International Scientific and Practical Conference / Scientific editors: E.A. Voloshina, T.M. Kovaleva, A.A. Terov. − M.: Resource, 2020. − 384 p.

5. Krasnoryadtseva, O.M. Psychological practices for diagnosing and developing self-efficacy of student youth: a tutorial / O.M. Krasnoryadtseva, V.I. Kabrin, O.I. Muravyova et al. − Tomsk: TSU Publishing House, 2014. − 274 p.

6. Pasechkina, T.N. Formation of communicative competence and communicative self-efficacy as “soft skills” of future specialists / T.N. Pasechkina // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. − 2019. − No. 2 (48). − Pp. 178-188

7. Pasechkina, T.N. Formation of communicative self-efficacy of university students: dissertation ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / Pasechkina Tatyana Nikolaevna. − Tomsk, 2022. − 296 p.

8. Savolainen, G.S. Scientific and methodological approaches to the implementation of input diagnostics of professional and pedagogical competence of 1st-year students of a pedagogical university / G.S. Savolainen, M.B. Shashkina // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. − 2006. − No. 1. – Pp. 96-103

9. Universal competencies and new literacy: what to teach today for tomorrow's success. Preliminary findings of the international report on trends in the transformation of school education / I.D. Froumin, M.S. Dobryakova, K.A. Barannikov, I.M. Remorenko; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. − Moscow: National Research University Higher School of Economics, 2018. − 28 p.

10. Mindell, A. Metaskills: The Spiritual Art of Therapy / A. Mindell. – Lao Tse Pr Ltd, 2001. – 192 p.

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Седых Иван Вячеславович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена осмыслению событийного подхода образовательных событий как инструментов реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся. Описаны основные тенденции развития современного образования, одной из которых является возрастание запроса на индивидуализацию и всемерный учет потребностей, возможностей и интересов самих обучающихся. Образовательное событие как особый формат образовательной деятельности рассмотрен в статье как образовательная технология, элемент событийно-образовательной среды и способ проектирвоания личностно-профессионального развития, смыслообразования и профессионального самоопределения обучающегося. Отмечена высокий потенциал образовательных событий для формирования self-компетенций, востребованных в современных условиях. Перечислены условия, при которых образовательные события становятся инструментом индивидуализации образования.

Ключевые слова: образовательное событие, событийный подход, индивидуальная образовательная траектория.

Annotation. The article is devoted to understanding the event approach of educational events as tools for implementing the individual educational trajectory of students. The main trends in the development of modern education are described, one of which is the growing demand for individualization and comprehensive consideration of the needs, capabilities and interests of the students themselves. An educational event as a special format of educational activity is considered in the article as an educational technology, an element of the event-educational environment and a way of designing personal and professional development, meaning-making and professional self-determination of a student. The high potential of educational events for the formation of self-competences in demand in modern conditions is noted. The conditions under which educational events become a tool for the individualization of education are listed.

Key words: educational event, event-based approach, individual educational trajectory.

Введение. Переход к эпохе пост-знания, состоящий из комплекса глубоких цивилизационных изменений, привел к значительным изменениям образовательной системы, преобразовав её смысловые, функциональные и инструментальные основы. В современном мире ведущую роль в общественном прогрессе приобретает образовательный потенциал человека, который формируется и развивается на протяжении всей его жизни, что закономерно определяет возрастание ценности образования «через всю жизнь». Новые реалии развития системы образования связаны с такими важными социальными изменениями как:

– переход от готовой технологии к знаниям, которые потенциально способны изменить мир в условиях неопределенности и хрупкости;

– развитие сетей и экосистем, стремящихся к самоидентичности;

– формирование полноценных условий для индивидуализации образовательного процесса и пр.

Все перечисленное определяет возрастание потребности в пересмотре и переосмыслении образовательной теории и практики не только в контексте качества образования и воспитания, их результативности и продуктивности, но и в контексте новых личностных и социальных смыслов и ценностей. Здесь необходимо отметить, что для современного образования до сих пор характерна традиционная парадигма, основу которой заложили Я.А. Коменский, И. Песталоцци, Ф. Фребель и А. Дистервег. В традиционной парадигме обучающийся трактуется как некий обобщенный индивид, который усваивает единое содержание образования в рамках классно-урочной системы по заказу общества и государства. Идеалом образованности в такой парадигме является специалист-профессионал, владеющий знанием и технологией на высоком уровне [10, С. 162]. Традиционная образовательная парадигма в сущности своей не допускает индивидуализации, которая ориентирована на дифференциацию подходов к образованию и воспитанию через свободный выбор направлений, путей и инструментов развития самим обучающимся.

При этом заказ на индивидуализацию образования стремительно растет – индивидуализация в образовании становится вариантом кастомизации образования как услуги, в результате которого обучающиеся ориентированы на осознанное овладение именно теми знаниями и навыками, которые соответствуют их интересам и пригодятся в будущем. Как отмечено в статье Т.А.Климовой и др., в образовании распространяется стратегия антропологического подхода, в рамках которой обеспечивается личное присутствие человека в образовании (по М. Мамардашвили), этому подходу в полной мере соответствует индивидуализация образования [6].

Цель публикации – раскрыть и аргументировать потенциал событийного подхода и образовательных событий для индивидуализации образовательного процесса.

В качестве задач публикации выступали:

– анализ понятий «индивидуализация образования» и «образовательное событие»;

– указать на содержательно-смысловые интерпретации понятия «образовательное событие»;

– раскрыть особенности образовательных событий как способа индивидуализации образования;

– сформулировать условия, при которых возможна индивидуализация образовательного процесса средствами событийного подхода.

Изложение основного материала статьи. В широком философском смысле индивидуализация в образовании – это процесс и результат, охватывающий то, как человек формирует, раскрывает и строит образ себя в соответствии с собственными потребностями, смыслами и идеалами в течение всей жизни. Индивидуализация образования дает возможность человеку найти опору в самом себе, чтобы адекватно ответить вызовам новой реальности.

В педагогическом смысле индивидуализация сводится к особому способу проектирования и реализации образовательной деятельности в форму индивидуальной образовательной траектории (ИОТ). По мнению М.В. Ивановой и Т.В. Ртищевой, индивидуальная образовательная траектория представляет собой индивидуальный путь, который выстраивается и реализуется самостоятельно субъектом образовательного процесса при осуществлении педагогической поддержки педагогом-наставником его самоопределения и самореализации [4]. Другими словами, это процесс и результат индивидуального выбора обучающимся содержания, уровня и пути получения образования, осуществляемый самостоятельно при целенаправленной психолого-педагогической поддержке. Реализация ИОТ в образовании возможна различными путями: с помощью погружения в активную проектную деятельность, соответствующую интересам и способностям обучающихся (Б.А. Сазонов) [11], посредством выбора отдельных дисциплин и модулей в рамках образовательной программы (Э.Ф. Зеер и др.) [3], в форме полноценных индивидуальных учебных планов (И.С. Морозова и др.) [9]. В качестве результата индивидуализации образования выступает персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося как полноценного субъекта образовательных отношений и будущей профессиональной деятельности.

Реализация индивидуализации образования в любой её степени и форме требует образовательной среды особого типа, характеризующейся вариативностью, открытостью, избыточностью, неструктурированностью и провокативностью, которые обеспечивают наполненность возможностями такой среды для развития человека [6]. Поэтому с позиций обеспечения индивидуализации значительными перспективами, на наш взгляд, обладает событийный подход к образованию.

Положения событийного подхода раскрыты в работах В.И. Слободчикова, М.И. Рожкова, С.В. Фроловой, И.Ю. Шустовой, Е.Б. Куркина, Н.В. Волковой, О.В. Тихомировой и др. С позиций событийного подхода важнейшим инструментом образовательной деятельности и преобразования требуемой педагогической реальности становится совокупность образовательных событий [7]. С.В. Фролова определяет образовательное событие как педагогический инструмент, позволяющий переходить от традиционных форм организации обучения и воспитания к инновационным, интегрировать несколько видов познавательной активности обучающихся, осваивать новые форматы взаимоотношений и совместной деятельности, эффективно выстраивать коммуникации, создавать новые совместные смыслы и перспективы [12].

Рассматривая индивидуализацию образования в контексте событийного подхода, необходимо указать на содержательно-смысловые интерпретации образовательного события:

1. Образовательное событие как технология организации образовательной деятельности, способ сопряжения усилий педагогов и обучающихся, отбора и конструирования учебного материала вокруг особенного предметного содержания, построенного на принципах активности, добровольности выбора, неограниченности продолжения [8].
2. Образовательное событие как элемент событийно-образовательной среды, включающей совокупность пересекающихся траекторий, возможностей, уровней, форматов индивидуально-группового взаимодействия, а также сообщество разнообразных участников образовательных отношений [5].
3. Образовательное событие как процессуально-содержательное описание плана личностно-профессионального развития, смыслообразования и профессионального самоопределения, который непрерывно формируется и реализуется самим субъектом образовательных отношений [1].

Образовательные события как особый формат педагогического взаимодействия и воздействия на обучающихся могут выступать эффективными инструментами индивидуализации образовательного процесса за счет:

– тесной связи с целями личного и профессионального развития, корреляции с направлением образования, уровнем подготовки и содержанием образовательной программы – в таком случае результаты события неслучайны, появляется возможность проектировать и корректировать направление развития субъекта;

– наличие личностного значения происходящих в событии действий для всех его участников;

– активного обмена опытом, творческого переосмысления, обогащения собственных смыслов и выхода за рамки субъективного контекста, в результате чего происходит внутреннее обогащение его участников;

– осознания роли образовательного события в личностном развитии и потенциальном продолжении участия в подобных событиях, если событие оправдало его ожидания;

– эмоционального вовлечения обучающихся в содержание события и формирования личностного смысла производимых действий;

– формирования необходимой среды педагогической, экспертной поддержки, которая необходима для диагностики дефицитов личности и ее дальнейшего развития [2].

Особое значение образовательные события приобретают в условиях внимания к развитию так называемых self-компетенций, К ним относятся умения и навыки, связанные с личностным смыслом профессиональной деятельности, потребностью в самореализации, способностью актуализировать собственные потребности во взаимодействии с окружающим миром. К self-компетенциям относятся самонавигация (эффективная ориентация во внешней среде), самоорганизация (ответственное и продуктивное управление собой для достижения поставленных целей), самооценка (способность к критическому осмыслению собственных ресурсов и дефицитов) и рефлексия (самоанализ для дальнейшего

совершенствования). Такие компетенции невозможно сформировать без личного активного осознанного участия в деятельности и общении, что обуславливает значимость событийного подхода к этому процессу [6].

Индивидуализации образовательного процесса средствами событийного подхода и образовательных событий возможно при соблюдении следующих условий:

– признание принципиальной возможности учитывать результаты образовательных событий в качестве формальных результатов образовательной деятельности наряду с результатами освоения образовательных программ;

– четкость и единство содержательных, организационно-процессуальных и функционально-ролевых характеристик образовательных событий для разных категорий участников при сохранении возможности выбора степени вовлеченности, формата участия индивидуально для каждого обучающегося;

– трансформация образовательных, научно-исследовательских, социокультурных и прочих треков образовательной организации путем интеграции в образовательные программы цепочек образовательных событий разного уровня и направленности;

– наличие развитой системы поддержки инициатив со стороны всех участников образовательного процесса и внешних заинтересованных сторон;

– наличие прочной знаниевой составляющей образовательных событий с тем, чтобы добиться оптимального сочетания когнитивной, деятельностной и эмоционально-ценностной составляющих образовательного процесса в рамках проводимых событий;

– обеспечение высокой вовлеченности и субъектной обучающихся через подготовку к самоопределению, самоорганизации, самоконтролю и рефлексии;

– трансформация роли педагогов в образовательном процессе в направлении усиления функций тьютора и наставника.

Выводы. Можно с полным правом утверждать, что событийный подход и образовательные события имеют большой потенциал для индивидуализации образования. Формат образовательных событий дает возможность обучающимся осознанно, самостоятельно выбирать направления, формы, степень вовлечения в разнообразные активности, в результате чего обеспечивается получение нового опыта и выход за пределы собственной субъектности.

Литература:

1. Артюхина, А.И. Событийное образование в профессиональном обучении будущих специалистов / А.И. Артюхина, О.Ф. Великанова, В.В. Великанов // Архитектурно-строительный и дорожно-транспортный комплексы: проблемы, перспективы, инновации: сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Омск, 15-16 ноября 2017 г. – Омск: Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, 2017. – С. 402-405
2. Вотинцев, А.В. Теоретические подходы к определению событийной компетентности педагогического работника образовательного технопарка / А.В. Вотинцев // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 7-1. – С. 175-186
3. Зеер, Э.Ф. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, М.В. Зиннатова, Е.В. Лебедева // Научный диалог. – 2017. – №1. – С. 1-5
4. Иванова, М.В. Проектный подход в формировании индивидуальных образовательных траекторий / М.В. Иванова, Т.В. Ртищева // Инновации в образовании. – 2018. – №1. – С. 4-16
5. Качалова, Л.П., Событийная педагогическая среда: функционально-содержательная характеристика / Н.И. Колмогорова, Т.А. Колосовская // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2024. – № 06 (95).
6. Климова, Т.А. Индивидуальные образовательные траектории студентов как условие качественного университетского образования / Т.А. Климова, А.Т. Ким, М.А. Отт // Университетское управление: практика и анализ. – 2023. – Т. 27. – № 1. – С. 23-33. – DOI 10.15826/umpa.2023.01.003
7. Кузнецов, Ю.В. От фундаментальной онтологии к философии события / Ю.В. Кузнецов // Вестник Московского университета. Серия Философия. – 2019. – № 4. – С. 17-24
8. Куркин, Е.Б. Событийное образование – технология будущего / Е.Б. Куркин // Образовательная политика. – 2016. – № 1 (71). – С. 24-33
9. Морозова, И.С. Выбор студентом индивидуальной образовательной траектории: субъектная позиция и стратегии выбора / И.С. Морозова, Н.А. Бугрова, З.В. Крецан, Е.В. Евсеенкова // Психологическая наука и образование. – 2023. – Том 28. – № 2. – С. 30-45. – DOI: 10.17759/pse.2023280203
10. Розин, В.М. Условия мыслимости индивидуализации в новой парадигме образования / В.М. Розин // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 4. – С. 161-172
11. Сазонов, Б.А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения / Б.А. Сазонов // Высшее образование в России. – 2020. – №6.
12. Фролова, С.В. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования / С.В. Фролова, Е.Ю. Илалтдинова // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 1 (18). – С. 1-9
13. Шустова, И.Ю. Событийный подход к воспитанию школьников / И.Ю. Шустова // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 438. – С. 186-193

УДК 377.44
кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат технических наук, доцент Булганина Светлана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье представлено описание результатов опроса студентов Мининского университета об особенностях их профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение понимается как важнейший процесс и результат приобретения студентами социального статуса и интеграции их в общественную структуру. Проведенный опрос был направлен на уточнение следующих аспектов данного вопроса: как был осуществлен выбор направления подготовки, имеется ли план профессионального развития, какие цели и ценности значимы при построении карьерного плана, какие факторы влияют на успех профессиональной деятельности. Анализ полученных в результате опроса данных позволяет делать выводы о наличии противоречивых тенденций в профессиональном самоопределении студентов, что, в первую очередь, связано со значительной долей респондентов, не определившихся с готовностью продолжать трудовую деятельность по специальности и не имеющих карьерного плана.
Ключевые слова: профессиональное самоопределение, студенты, университет.
Annotation. The article presents a description of the results of a survey of students of Minin University on the features of their professional self-determination. Professional self-determination is understood as the most important process and result of students acquiring social status and integrating them into the social structure. The survey was aimed at clarifying the following aspects of this issue: how the choice of training direction was made, whether there is a professional development plan, what goals and values are significant when building a career plan, what factors influence the success of professional activity. The analysis of the data obtained as a result of the survey allows us to draw conclusions about the presence of contradictory trends in the professional self-determination of students, which, first of all, is associated with a significant proportion of respondents who have not decided on their readiness to continue working in their specialty and do not have a career plan.
Key words: professional self-determination, students, university.

Введение. Профессиональное самоопределение молодежи представляет собой длительный последовательный процесс формирования профессионального плана развития молодых людей, основанный на выборе профессии и развитии в ней [5]. В ходе профессионального самоопределения молодых людей происходит приобретение ими социального статуса и интеграция в общественную структуру.

Профессиональное самоопределение для молодежи как для особой социально-демографической группы имеет особенное значение. Так, в социологии понятие молодежь определяется как поколение людей, которое характеризуется активной социализацией, усвоением образовательных, профессиональных, культурных и других социальных функций, а также специфическими интересами и ценностями и особым местом в социальной структуре общества [7, С. 103]. Результатом профессионального самоопределения молодежи становится самостоятельное осознание человеком своих профессионально-психологических возможностей в соответствии с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также обретение смысла трудовой деятельности в условиях конкретной социально-экономической ситуации [4, 9].

Важность своевременного профессионального самоопределения коррелирует с качественной образовательной подготовкой: чем лучше образовательный уровень человека, тем выше уровень экономической активности; у таких людей снижается риск безработицы; выше уровень дохода и шире доступ к привлекательным рабочим местам; интенсивнее профессиональная территориальная мобильность. Более образованная молодёжь успешнее адаптируется к технологическим институциональным и социальным сдвигам, активнее включается в освоение новых знаний и навыков, быстрее осваивает достижения научно-технического прогресса и внедряет инновации.

Однако, многие авторы, изучающие характеристики и особенности профессионального самоопределения молодежи, указывают, что в современных условиях наблюдается тенденция к затягиванию этого процесса и увеличению временных рамок, этом способствует высокая неопределенность тенденций общественного развития, динамика изменений в профессиональной и социальной сферах, смена социальных ценностей [1, 3, 6]. Так, Я.А. Ардельянова, Б.Ш. Саидов описывают такую важную тенденцию как инфантилизация молодежи, определяя её как неспособность принимать самостоятельные жизненные решения. Данная тенденция проявляется через стремление молодых людей к индивидуализации, потреблении, самопрезентации, неспособность к личному и профессиональному самоутверждению через личные заслуги в сфере трудовой деятельности и учебы [1, 2].

Можно указать, что для профессионального самоопределения молодежи в современных условиях большое значение приобретают такие противоречия как:

– противоречие между благоприятными условиями для своевременного и осознанного профессионального самоопределения и высоким динамизмом экономической и социальной среды, который не позволяет выстраивать долгосрочные прогнозы относительно профессионального успеха в той или иной области;

– противоречие между представлениями молодежи о выбираемой профессии и объективными требованиями, предъявляемыми к специалистам;

– противоречие между недостаточно развитой трудовой мотивацией молодежи для быстрого и успешного профессионального становления и высокой потребностью экономики в молодых и компетентных специалистах и пр. [8, 10].

В связи с этим изучение особенностей профессионального определения молодежи в условиях университета имеют так теоретическое, так и прикладное значение.

Цель публикации – описать результаты опроса студентов университета относительно особенностей их профессионального самоопределения.

Задачи исследования:

– изучить теоретические аспекты профессионального самоопределения молодежи, сформировать его особенности;

– описать результаты опроса студентов о особенностях выбора профессии и карьерных планах;
– интерпретировать полученные результаты опроса;
– сформулировать особенности профессионального самоопределения студентов университета в современных условиях.

Изложение основного материала статьи. Исследование особенностей профессионального самоопределения студентов университета проведено на базе Мининского университета в марте-апреле 2025 г. Опрос был организован с использованием Yandex-форм, анкета содержала 12 вопросов закрытого типа. Общая численность респондентов составила 109 человек. Опрос проводился среди обучающихся очной формы обучения по направлениям подготовки 38.03.02 Менеджмент (24 чел., 22%), 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (49 чел., 45%), 38.03.01 Экономика (36 чел., 33%). 78% опрошенных составляли респонденты женского пола, 22% – мужского. 22 чел. (20%) обучаются на первом курсе, 56 чел. (51%) – на втором, 29 чел. (27%) – на третьем, 2 чел. (2%) – на четвертом. 101 респондент (93 %) уже совмещает учебы в университете с работой.

В начале опроса представлялось важным определить, как студенты осуществляли выбор своей будущей профессии (направление подготовки). Подавляющее большинство опрошенных 73,4% указали, что сделали это выбор самостоятельно, чуть более 9% выбирали будущую профессию по совету родителей, случайно сделали такой выбор 7,3% респондентов.

Работать по окончанию университета по полученной специальности планируют 48% респондентов, 46% еще не определились с выбором, 10% уже сегодня понимают ошибочность своего выбора.

На следующий вопрос «Насколько хорошо вы представляете себе требования к вашей профессии со стороны рынка труда?» респонденты дали следующие ответы. Более половины опрошенных (66%) представляют требования к профессии в общих чертах, 2% признались, что ничего не знают об актуальных требованиях. Хорошо представляют требования к профессии лишь треть опрошенных (32%).

Далее в ходе опроса задавались вопросы, связанные с целями и смыслом будущей профессиональной деятельности. Отвечая на вопрос «Что для вас значит ваша будущая профессия в первую очередь?», большинство опрошенных отметили её как источник стабильного дохода (56%), для 27% опрошенных это, прежде всего, сфера самовыражения и саморазвития и только для 12% будущая профессия связана с возможностью выполнять общественно важную функцию. Ответ «другое» выбрать 5% респондентов.

Затем уточнялись цели студентов университета в построении карьеры. При ответе на этот вопрос они могли выбирать только один вариант ответа (рисунок 1). Чуть более половины студентов в качестве основой цели указывают достойный заработок (57%), профессиональное развитие и рост важны как цель для 18% опрошенных. Остальные предложенные варианты (стабильность, статус, расширение горизонтов) получили незначительное число ответов – по 7%, еще меньшее количество студентов выбирают власть (3%).

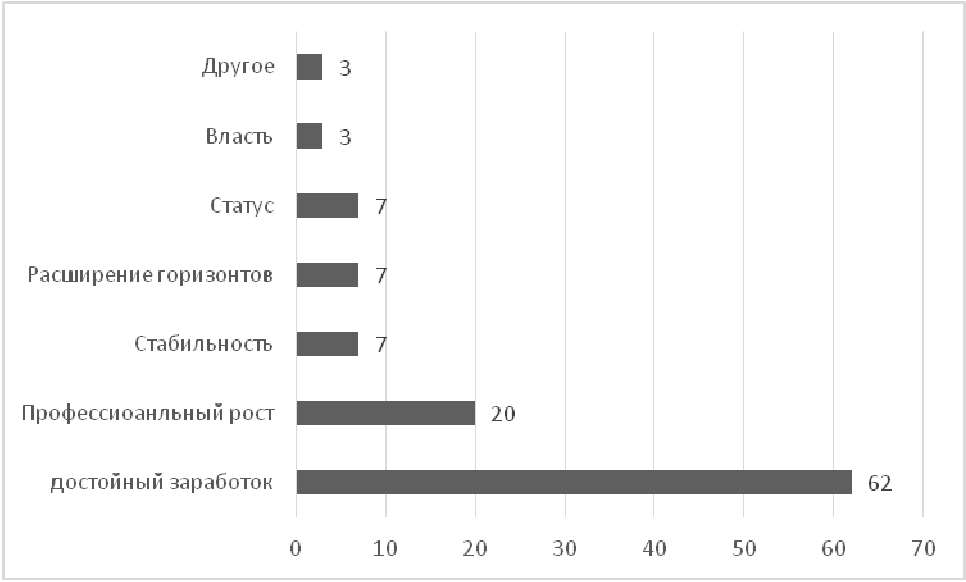


Рисунок 1. Цели студентов в построении карьеры, чел.

Ответы студентов на следующий вопрос «С какими факторами, на ваш взгляд, связано успешное построение карьеры?» распределились более равномерно: «эффективный труд» для построения карьеры выбрали 29,6% опрошенных, «постоянное обучение и развитие» – 28,6%, «проявление инициативы и предприимчивости» – 24,5%. Для 14,3% опрошенных на первое место были поставлены «связи с руководством организации/подразделения», вариант «другое» выбрали 3% респондентов.

В конце опроса представлялось интересным уточнить, имеются ли у студентов карьерные планы на ближайшие пять лет. Четкие представление о том, как будет строится их карьера, имеют 63,4% опрошенных; общие представления о построении карьеры имеют 24,4% студентов, 12,22% никакого представления не имеют.

Уточнение карьерных планов студентов университета дало следующие результаты (рисунок 2).

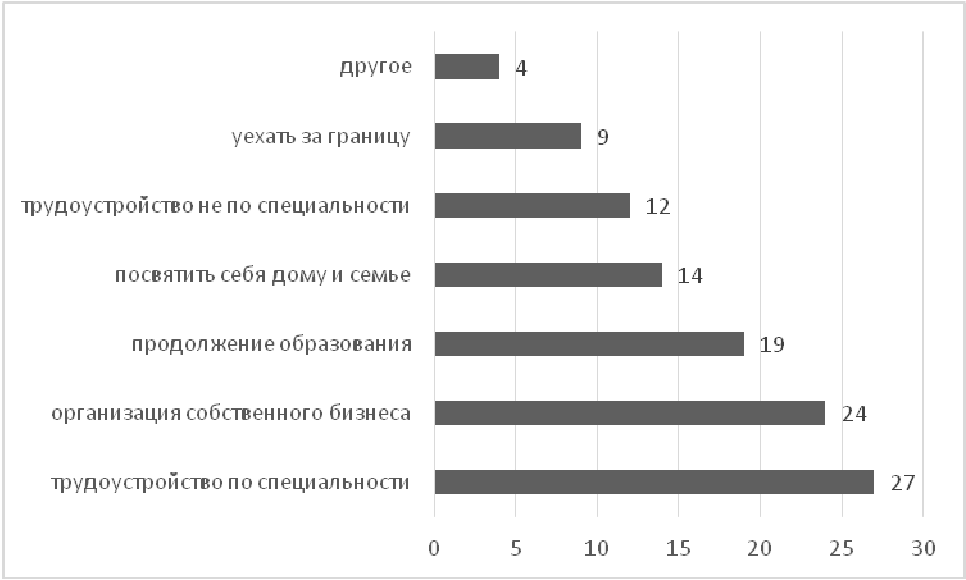


Рисунок 2. Карьерные планы студентов университета на ближайшие пять лет, чел.

Можно констатировать, что приблизительно четверть опрошенных готовы трудоустраиваться по специальности организовывать собственное дела (25% и 22,4% соответственно). 17,1% опрошенных намерены продолжать свое образование, 13,2% готовы посвятить себя дому и семье. 10,5% респондентов будущее планируют трудоустраиваться не по специальности, а 8% – уехать за границу. Вариант «другое» выбрали 4% опрошенных.

Выводы. Полученные в ходе опроса результаты дают возможность обобщить важные характеристики профессионального самоопределения студентов университета в современной ситуации. В целом, результаты исследования нельзя оценивать как однозначные.

С одной стороны, прослеживается ориентация студентов на самостоятельный выбор профессии, осознание значимости карьерного роста и проявление готовности развиваться в сфере выбранного направления подготовки. Ведущей ценностью в профессиональном самоопределении выступает достойный заработок, который сильно превалирует над профессиональным ростом и другими карьерными целями (что, вероятно, естественно для студентов в условиях рыночной экономики).

Однако есть основания полагать, что довольно большая часть обучающихся до конца не определилась с карьерными планами или даже осознала ошибочность собственного выбора. Настораживает, что 46% опрошенных еще не определились с готовностью работать по специальности, и указание работы по специальности в карьерных планах лишь 22,4% студентов.

Литература:

1. Ардельянова, Я.А. Факторы и условия инфантилизации современной молодежи / Я.А. Ардельянова, Б.Ш.Саидов // Теория и практика общественного развития. – 2018. – №1. – С. 1-5. – DOI: https://doi.org/10.24158/tipor.2018.4.6
2. Габдуллина, А.Ш. Влияние цифровизации на когнитивные функции обучающихся в вузе в рамках иноязычного обучения / А.Ш. Габдуллина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Том 7. – Выпуск 4. – С. 395-403
3. Горовая, Н.В. Основные тенденции профессионального самоопределения молодежи и возможные пути управления формированием ее развития (на примере выпускников школ города Хабаровска) / Н.В. Горовая // Евразийский Союз Ученых. – 2016. – №1. – С. 159-163
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. / Э.Ф.Зеер. – М.: 2003. – 236 с.
5. Капелюшников, Р. Российская модель рынка труда / Р. Капелюшников // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. – 2004. – № 3 (71). – С. 26-34
6. Лесникова, С.Л. Профессиональное самоопределение студентов вуза как условие неформальной идентичности: аспект отношения к профессиональной карьере / С.Л. Лесникова, М.Г. Леухова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – №3. – С. 253-256
7. Накашидзе, Д.Д. Молодежь как особая социально-возрастная группа в современном обществе / Д.Д. Накашидзе // Science Time. – 2016. – №1. – С. 102-106
8. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования [монография] / Д.Л. Константиновский, М.А. Абрамова, Е.Д. Вознесенская, Г.С. Гончарова, В.Г. Костюк, Е.С. Попова, Г.А. Чередниченко. – М.: ЦСП и М, 2015. – 232 с.
9. Разуваев, С.Г. Профессиональная социализация и профессиональное самоопределение обучающихся в многоуровневом образовательном комплексе / С.Г. Разуваев, И.С. Разуваев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – № 4 (9). – С. 99-102
10. Чередниченко, Г.А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований) / Г.А. Чередниченко. – М.: ЦСПиМ, 2014. – С. 43-44

УДК 378.4
старший преподаватель Рахманова Алсу Рамилевна
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
старший преподаватель Салимуллина Елена Викторовна
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ШКОЛЫ: ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В МУНИЦИПАЛЬНОМ РАЙОНЕ НА ПРИМЕРЕ ЕЛАБУЖСКОГО ИНСТИТУТА КФУ

Аннотация. Повышение качества образования требует слаженной работы всех участников образовательного процесса. Исследования выявляют влияние таких факторов, как квалификация педагогов, материально-техническая база образовательных учреждений, социально-экономический статус семей учащихся, уровень мотивации учащихся и педагогов, эффективность управления образовательным процессом, содержание образовательных программ. В статье представлена модель взаимодействия Елабужского института КФУ и школ Елабужского муниципального района, направленная на повышение качества образования. Описываются ключевые направления сотрудничества. Они включают развитие познавательной активности и подготовка к олимпиадам, профессиональное развитие учителей, организация комфортной психологической среды в педагогических коллективах и для всех участников образовательного процесса. Немаловажным указываются направления работы для повышения мотивации учащихся, для взаимодействия с родителями, для привлечения и удержания молодых специалистов. Описываются особенности совместной подготовки к ЕГЭ и ОГЭ, возможности культурного развития и профессионального роста педагогов. Выделяют развитие образования через грантовую деятельность. Авторы анализируют перспективы развития данной модели, подчеркивая ее важность для формирования единого образовательного пространства и обеспечения преемственности между школьным и высшим образованием. Модель представляет практический интерес для других вузов и муниципальных образований, стремящихся к повышению качества образования.

Ключевые слова: качество образования, профессиональное развитие учителей, психологический комфорт, повышение мотивации учащихся, работа с молодыми педагогами, образовательная среда.

Annotation. The pursuit of quality education demands a collaborative effort among all stakeholders. Factors such as teacher expertise, resource availability, socio-economic context, student and teacher motivation, effective leadership, and curriculum design all play a significant role. This article presents a model of interaction between the Elabuga Institute of Kazan Federal University (KFU) and schools in the Elabuga municipal district, aimed at improving the quality of education. It describes key areas of collaboration, including developing cognitive activity and preparation for academic competitions (Olympiads), professional development for teachers, and fostering a comfortable psychological environment within teaching teams and for all participants in the educational process. Significant emphasis is placed on areas of work aimed at increasing student motivation, interacting with parents, and attracting and retaining young professionals. The article also describes the specifics of joint preparation for the Unified State Exam (EGE) and the Main State Exam (OGE), opportunities for cultural development and professional growth for teachers, and highlights the development of education through grant activities. The authors analyze the prospects for developing this model, emphasizing its importance in forming a unified educational space and ensuring continuity between school and higher education. The model is of practical interest to other universities and municipalities striving to improve the quality of education.

Key words: educational quality, teacher professional development, psychological comfort, increasing student motivation, working with young teachers, educational environment.

Введение. Тема повышения качества образования является одной из центральных в педагогической науке и практике. Многочисленные исследования посвящены различным аспектам этой проблемы, включая факторы, влияющие на качество образования. Исследования выявляют влияние таких факторов, как квалификация педагогов, материально-техническая база образовательных учреждений, социально-экономический статус семей учащихся, уровень мотивации учащихся и педагогов, эффективность управления образовательным процессом, содержание образовательных программ и др. (работы Ю.К. Бабанского [4, С. 10], В.И. Загвязинского [2, С. 67], А.М. Новикова [5, С. 12], М.М. Поташника [7, С. 244] и др.).

Ученые рассматривают различные подходы к повышению качества образования, такие как системный, личностно-ориентированный, компетентностный, деятельностный и др. (работы И.А. Зимней [3, С. 34], В.В. Краевского, А.В. Хуторского [11, С. 1] и др.).

Активно обсуждаются вопросы использования информационно-коммуникационных технологий, проектного обучения, развития критического мышления, индивидуализации обучения и др. (работы Е.С. Полат [6, С. 253], А.Г. Асмолова [1, С. 129] и др.). Разрабатываются различные методы и инструменты оценки качества образования на разных уровнях (от оценки знаний учащихся до оценки эффективности работы образовательных учреждений) (работы В.А. Кальней, А.Н. Майорова и др. [10, С. 34]).

Роль социальных партнеров в повышении качества образования велика. Активно исследуются взаимодействие образовательных учреждений с родителями, предприятиями, общественными организациями и другими социальными партнерами (работы В.А. Ясвина и др. [9, С. 359]).

Нормативно-правовая база в сфере образования направлена на обеспечение качества образовательных услуг. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" № 273-ФЗ: определяет основные принципы государственной политики в сфере образования, права и обязанности участников образовательных отношений, требования к качеству образования. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС): устанавливают требования к структуре, содержанию и результатам образования на разных уровнях. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности: регламентирует различные аспекты образовательного процесса, включая прием учащихся, формы обучения, аттестацию, контроль качества образования. Национальные проекты в сфере образования: направлены на достижение стратегических целей развития образования, включая повышение качества образования, развитие цифровой образовательной среды, поддержку талантливых детей и молодежи. (например, национальный проект "Образование"). Региональные нормативные акты конкретизируют федеральное законодательство с учетом особенностей региональной системы образования.

Слаженная работа всех участников образовательного процесса, основанная на современных научных достижениях и нормативно-правовой базе, является необходимым условием повышения качества образования.

Сотрудничество вуза и школ – это стратегически важное направление и реализация совместных проектов позволит повысить качество образования, привлечь и удержать талантливых педагогов, создать комфортную и безопасную образовательную среду для всех участников образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Повышение качества образования требует слаженной работы всех участников образовательного процесса. Опыт совместного проведения августовской конференции Елабужского муниципального района и Елабужского института КФУ выявил ряд актуальных проблем и наметил пути их решения. Проектная сессия, объединившая администрацию города и работников образования, позволила взглянуть на ситуацию с разных сторон.

Администрация района подчеркнула необходимость вовлечения всех заинтересованных лиц – от руководства района и общественных организаций до учителей и родителей – в решение задач повышения качества образования. Ключевой вопрос, который был поставлен перед каждым участником: «Что я делаю для повышения качества образования?».

Начальник управления образования акцентировал внимание на проблемах кадрового обеспечения школ: удержание педагогов, поддержка молодых специалистов, привлечение выпускников ЕИ КФУ в школы района. В качестве инструментов решения были предложены проекты «Психолого-педагогические классы», «Школа молодого учителя», создание психологической службы поддержки учителей, организация тренингов, семинаров и встреч с выпускниками института. Отток молодых учителей из школ – серьезная проблема, подтвержденная экспертными оценками. Низкая заработная плата, высокая бюрократическая нагрузка, сложности профессионального и личностного роста, а также проблемы взаимодействия с родителями – вот основные факторы, вынуждающие молодых специалистов покидать профессию.

Особое значение придается мнению родителей, которых в первую очередь волнуют вопросы безопасности и эффективности образовательной среды. Создание комфортных и безопасных условий для детей и учителей, удовлетворяющих требованиям родителей, – важнейшая задача.

Одним из перспективных направлений развития образования является грантовая деятельность. Совместные проекты вузов, школ и городских организаций, поддержанные грантами, позволяют реализовывать масштабные идеи. Для повышения эффективности грантовой деятельности необходимо оказывать методическую помощь учителям в подготовке заявок.

Для детального обсуждения проблем и выработки конкретных решений было организовано совместное заседание методических объединений учителей муниципального района и кафедр Елабужского института КФУ.

Был сформирован план совместной работы методических объединений учителей Елабужского муниципального района (ЕМР) и кафедр Елабужского института Казанского федерального университета (КФУ). Цель сотрудничества – повышение качества образования в ЕМР. План разбит на несколько разделов, включающих различные мероприятия.

I. Повышение эффективности работы педагогов на региональных инновационных площадках. Этот раздел предполагает мероприятия, направленные на совершенствование работы учителей в рамках инновационных площадок.

II. Определение тематики совместных научных исследований с последующей апробацией и публикацией результатов. В рамках данного раздела планируется проведение совместных научных исследований преподавателями вуза и учителями школ. Результаты исследований будут опубликованы в научных изданиях.

III. Разработка тематики возможных проектов и плана по подготовке заявок на гранты. Этот раздел посвящен разработке проектов и подготовке заявок на грантовое финансирование.

IV. Разработка плана образовательных и научных мероприятий с использованием базы ДНК (конференции, конкурсы, олимпиады и др.). Здесь планируется разработка и проведение различных образовательных и научных мероприятий, используя ресурсы и возможности базы Дома научной коллаборации.

V. Участие на муниципальных и региональных методических семинарах образовательных организаций ЕМР. Раздел предполагает участие представителей методических объединений и КФУ в различных семинарах.

VI. Психолого-педагогическая поддержка молодых педагогов (помощь в адаптации молодых педагогов, совместная работа, поддержка, сопровождение, наставничество). Этот раздел направлен на поддержку молодых педагогов, включая помощь в адаптации, наставничество и сопровождение.

VIII. Подведение итогов. Итоги совместной работы планируется подвести на Всероссийском научно-методическом семинаре «Инновации и традиции в современном школьном образовании: теория и практика».

Анализ планов совместной работы методических объединений учителей ЕМР и кафедр Елабужского института КФУ выявляет несколько ключевых направлений повышения качества образования.

Развитие познавательной активности и подготовка к олимпиадам: Предлагается разработка интегрированных музейных уроков совместно с городскими музеями. Для повышения эффективности подготовки к предметным олимпиадам планируется использовать вебинары с членами предметных комиссий, выездные сессии с разбором заданий и ожиданий, организацию дополнительных факультативных занятий, проведение сборов для решения сложных задач ЕГЭ и ОГЭ, профильные каникулярные смены с конкурсным отбором, встречи с успешными выпускниками и олимпиадниками, а также встречи с родителями. Ожидаемый результат – повышение баллов ЕГЭ и ОГЭ, увеличение числа призеров олимпиад и конкурсов. Для выявления способностей и интересов обучающихся будет создан «Цифровой ресурс» – диагностический инструментарий для педагогов-психологов.

Профессиональное развитие учителей: Для решения актуальных проблем школ предлагается ежеквартальный мониторинг запросов учителей через онлайн-анкетирование. Результаты мониторинга будут представлены в отчетах и дайджестах. Непрерывное совершенствование профессионального мастерства педагогов будет осуществляться через образовательные программы, семинары, мастер-классы и круглые столы. Предусмотрена помощь в подготовке к конкурсам профессионального мастерства, разработка авторских программ и трансляция передового опыта.

Психологический комфорт: Для создания комфортной психологической среды в педагогических коллективах и для всех участников образовательного процесса планируется внедрение службы медиации с привлечением специалистов. Формирование педагогического иммунитета к стрессам будет проходить через очные курсы повышения квалификации, направленные на развитие эмоционального интеллекта учителей и учеников.

Повышение мотивации учащихся: Выявление и устранение причин потери интереса к школе будет проводиться с помощью диагностики школьными психологами. Для создания комфортной среды в школе предлагается разработка и визуализация правил поведения, организация игровых зон, спортивно-интерактивных и арт-зон, проведение тематических дней. Повышение психологической культуры обучающихся будет осуществляться через профилактические программы, например, «Уроки психологии в школе». Формирование внутренней мотивации учащихся предполагает участие в конкурсах и олимпиадах, организованных кафедрой всеобщей и отечественной истории ЕИ КФУ (например, конкурс «История вокруг меня»), активное использование цифровых технологий на уроках и привлечение учащихся к учебно-исследовательской деятельности.

Подготовка к ЕГЭ и ОГЭ: В рамках подготовки к экзаменам будет оказываться психологическая помощь с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Школьные психологи будут проводить диагностику индивидуально-личностных особенностей старшеклассников и тренинги по подготовке к ЕГЭ.

Культурное развитие и профессиональный рост педагогов: Для повышения мотивации учителей к посещению культурных объектов предлагается провести опрос для выявления их культурных потребностей, размещать информацию о городских культурных мероприятиях на всех информационных ресурсах образовательных организаций, создать удобный сайт музея-заповедника и Telegram-канал с афишей, проводить методические объединения на базе музея-заповедника, предоставить учителям льготные абонементы на посещение музеев и выставок, а также организовывать единые дни культуры в школах с поездками на выставки, спектакли и концерты.

Для повышения культурного уровня учителей предлагается внедрить «Шишкинскую карту» по аналогии с «Пушкинской картой» для бесплатного посещения культурных мероприятий, а также организовывать туры выходного дня по достопримечательностям Татарстана и России в рамках проекта «Моя Россия». В качестве поощрения за подготовку призеров и победителей конкурсов учителям будут предоставляться культурные мероприятия, стимулируя работу с одаренными детьми. Также для повышения профессиональных навыков будут проводиться методические семинары с разбором практических заданий по истории, праву и экономике для подготовки к олимпиадам и конкурсам.

Взаимодействие с родителями: Для формирования культуры личностного роста ребенка в семье планируется привлекать родителей к совместным внеурочным мероприятиям по истории и обществознанию. Информирование родителей о работе школы будет осуществляться через дни открытых дверей и цифровой ресурс «Семейный советник», предоставляющий информацию о возрастных особенностях детей и онлайн-консультации. Для повышения вовлеченности родителей в учебно-воспитательный процесс и повышения авторитета учителя будет организован родительский клуб «Мой ребенок любит школу» со встречами, тренингами, квестами, круглыми столами, дебатами, дискуссиями и вебинарами. Для обеспечения безопасности школы предлагается совместная работа с учащимися, родителями, педагогическим коллективом, общественными организациями и полицией, а также внедрение службы медиации.

Работа с молодыми педагогами: Для привлечения и удержания молодых специалистов предлагается регламентировать их деятельность на учебный год, ознакомив с учебной и дополнительной нагрузкой. Проект «Школа молодого педагога» предусматривает консультирование с опытными учителями, психологами и ветеранами, стажировки в школах «нового» типа, помощь в создании цифровых платформ и ежегодные бесплатные вебинары. Для привлечения выпускников ЕИ КФУ в школы ЕМР предлагается сопровождение студентов со стороны школ на протяжении обучения, заключение соглашений об организации студенческих практик по планируемому месту трудоустройства, проведение квестов по школам для знакомства с будущими работодателями. Психолого-педагогическая поддержка молодых учителей будет оказываться через занятия и мастер-классы. Для более комфортного вхождения молодых учителей в профессию и повышения их адаптивности предлагается внедрить систему индивидуального наставничества, закрепив за каждым молодым педагогом опытного наставника. Чтобы мотивировать педагогов высшей категории к работе с молодыми учителями, рекомендуется ввести оплачиваемую ставку наставничества.

Развитие образования через грантовую деятельность: Грантовая деятельность открывает широкие перспективы для развития образования. Совместные проекты вузов, школ и городских организаций, реализуемые благодаря грантовой поддержке, позволяют воплощать в жизнь масштабные идеи. Ключевым фактором успеха грантовой деятельности является методическая помощь учителям в подготовке заявок.

Проект "Вуз-Школа-Организация города" предполагает объединение ресурсов и потребностей всех участников. Рассмотрим несколько примеров таких проектов:

1. "Комплексная программа поддержки молодых педагогов": Вуз разрабатывает программы наставничества, тренинги по педагогическим инновациям, психологической поддержке, работе с родителями и управлению ресурсами, а также организует стажировки в инновационных школах. Школа предоставляет площадки для практики студентов и молодых учителей, внедряет разработанные вузом программы и создает систему менторства. Организация города софинансирует программу, предоставляет льготы молодым учителям (жилье, транспорт) и организует конкурсы профессионального мастерства.

2. "Цифровая трансформация образовательной среды для повышения ее безопасности и комфорта": Вуз разрабатывает цифровые инструменты для мониторинга психологического климата, платформы для взаимодействия участников образовательного процесса и обучающие программы по цифровой грамотности и безопасности. Школа внедряет и тестирует эти инструменты, оснащает классы современной техникой и обучает педагогов работе с новыми технологиями. Организация города финансирует закупку оборудования и программного обеспечения, обеспечивает доступ к высокоскоростному интернету и оказывает информационную поддержку.

3. "Развитие исследовательских компетенций учащихся через проектную деятельность": Вуз проводит мастер-классы и семинары по проектной деятельности, предоставляет доступ к своим ресурсам и организует научно-практические конференции школьников. Школа внедряет проектное обучение, создает научные общества и организует проектные конкурсы. Организация города финансирует проекты учащихся, создает центры молодежного инновационного творчества и привлекает представителей бизнеса в качестве экспертов и менторов.

Для повышения качества грантовых заявок рекомендуется организовать обучающие семинары по грантрайтингу с привлечением экспертов, создать базу данных успешных грантовых заявок в сфере образования, предоставить учителям индивидуальные консультации по подготовке заявок.

Выводы. Таким образом, результаты исследования позволяют утверждать, что комплексный подход к повышению качества образования, охватывающий все аспекты от музейных уроков до психологического комфорта учителей и учеников, является залогом успеха. Структурированные идеи и рекомендации, представленные выше, позволяют сформировать целостную стратегию развития образования в ЕМР. Для достижения наилучших результатов необходимо системное внедрение предложенных мер, постоянный мониторинг и оценка эффективности, а также тесное сотрудничество всех заинтересованных сторон. Только совместными усилиями школы, вуза, органов управления образованием и родителей можно создать благоприятную образовательную среду, способствующую развитию потенциала каждого ученика и повышению профессионализма педагогов.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Миры и смыслы Александра Асмолова (беседа с ученым) / А.Г. Асмолов // Культурно-историческая психология. – 2024. – Т. 20, № 1. – С. 128-136

2. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – Москва: Педагогика, 1987. – 159 с.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42

4. Неценко, О.В. Оптимизация учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной организации: методические рекомендации / сост. О.В. Неценко, ред. И.Р. Тамахина. – Выпуск 7. – Воронеж: ГБУ ВО «ЦПППиРД», 2019. – 20 с.
5. Новиков, А.М. Я – педагог / А.М. Новиков. – М.: Изд. «Эгвес», 2011. – 136 с.
6. Полат, Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е.С. Полат [и др.]; под редакцией Е.С. Полат. 3-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 392 с. – URL: https://urait.ru/bcode/449298 (дата обращения: 15.04.2025)
7. Поташник, М.М. Управление качеством образования: [монография] / М.М. Поташник [и др.]; под ред. М.М. Поташника. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва: Педагогическое о-во России, 2006. – 443 с.
8. Поташник, М.М. Эксклюзивные аспекты управления школой. Пособие для руководителей образовательных учреждений и их заместителей / М.М. Поташник. – М.: Легион, 2016. – 288 с.
9. Сараева, О.Н. Образовательная среда эмоционально-смысловых и коммуникативных возможностей личности / О.Н. Сараева, Ж.Б. Литвинова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 2(204). – С. 359-362
10. Третьякова, Т.В. Построение системы оценки качества образования в образовательных организациях общего и профессионального образования / Т.В. Третьякова. – СПб.: ООО "НИЦ АРТ", 2020. – 150 с.
11. Хуторской А.В. Педагогические предпосылки самореализации ученика в эвристическом обучении [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2020. – №1. – С. 1. – URL: https://eidos-institute.ru/journal/ (дата обращения 15.04.2025)

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры психологии Рудакова Ольга Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Аннотация. В статье рассматривается аксиологический подход как концептуальная основа для исследования проблемы адаптации студентов первого курса. Анализируется роль ценностных ориентиров в процессе успешного вхождения в новую образовательную среду и формирования мотивации обучающихся. Особое внимание уделяется теоретическим и методологическим возможностям аксиологии в педагогике, а также педагогическим условиям, способствующим развитию ценностных установок у первокурсников. Работа подчёркивает значимость интеграции ценностных аспектов в адаптационные программы для повышения эффективности образовательного процесса и личностного роста студентов. В заключение обозначены перспективы дальнейших исследований в области формирования устойчивых ценностных ориентиров в условиях высшего образования.
Ключевые слова: аксиологический подход, адаптация студентов, ценностные ориентиры, первокурсники, педагогическая поддержка.
Annotation. The article considers the axiological approach as a conceptual basis for studying the problem of adaptation of first-year students. The article analyzes the role of value orientations in the process of successfully entering a new educational environment and forming students' motivation. Special attention is paid to the theoretical and methodological possibilities of axiology in pedagogy, as well as pedagogical conditions conducive to the development of value attitudes among first-year students. The work emphasizes the importance of integrating value aspects into adaptation programs to improve the effectiveness of the educational process and personal growth of students. In conclusion, the prospects for further research in the field of the formation of sustainable value orientations in higher education are outlined.
Key words: axiological approach, student adaptation, value orientations, first-year students, pedagogical support.

Введение. Адаптация студентов первого курса к условиям высшего учебного заведения представляет собой многогранный и комплексный процесс, который оказывает значительное влияние на дальнейшее успешное обучение и личностное развитие. В современных условиях быстрого социального и образовательного изменения особенно важным становится понимание внутренних механизмов, обеспечивающих успешное вхождение студентов в новую среду. Одним из перспективных теоретических инструментов для исследования этой проблемы является аксиологический подход, который фокусируется на ценностных ориентирах личности и их роли в мотивации и поведении обучающихся.

Аксиологический подход в педагогике позволяет рассматривать адаптацию не только как внешнее приспособление к новым требованиям, но и как глубокий внутренний процесс формирования новых смыслов и ценностных установок. В связи с этим возникает необходимость комплексного анализа образовательной среды и личностных изменений студентов первого курса через призму ценностей. Несмотря на значительный интерес к проблеме адаптации, в современной педагогической науке остаётся недостаточно изученным именно аксиологический аспект этого процесса.

Цель данной статьи – раскрыть сущность аксиологического подхода как концептуальной основы исследования проблемы адаптации студентов первого курса, выявить теоретические и методологические возможности его применения в педагогической практике. В статье рассматриваются основные теоретические положения аксиологии, анализируется специфика адаптационного процесса в контексте формирования ценностных ориентиров, а также обсуждаются перспективы использования аксиологических принципов для повышения эффективности сопровождения первокурсников.

Таким образом, статья направлена на расширение теоретического понимания и практических подходов к решению актуальной проблемы адаптации студентов, что является важным шагом в развитии современной педагогической науки и образовательной практики.

Изложение основного материала статьи. Актуальность аксиологического подхода в педагогике обусловлена его способностью раскрывать роль ценностных ориентиров в образовательном процессе и формировании личности. По мнению Е.В. Артёмовой, аксиологический подход представляет собой системное осмысление ценностей, лежащих в основе педагогических практик и формирующих мотивационные и смысловые основания учебной деятельности [1]. Такой подход позволяет не только описывать поведение обучающихся, но и объяснять его через призму ценностных смыслов, что особенно важно при исследовании процессов адаптации.

Исторически аксиология, как наука о ценностях, получила развитие в философии и педагогике лишь в последние десятилетия XX-XXI вв. В работах Т.Н. Борисовой акцентируется внимание на том, что педагогическая аксиология выходит

за рамки простого выявления ценностей, трансформируясь в методологическую основу, которая помогает понять механизм формирования личностных ориентиров у студентов [2]. Борисова подчеркивает, что именно через призму ценностей можно анализировать внутренние изменения студента в период адаптации к новым образовательным условиям.

Ключевые категории аксиологического подхода – ценности, ценностные ориентации, смыслообразование – позволяют раскрыть субъективное восприятие студентами учебной среды. И.Л. Зиновьева выделяет, что ценности выступают в роли регуляторов поведения и мотивации, а их трансформация напрямую связана с успешностью адаптационного процесса [3]. По её мнению, именно через анализ ценностных установок можно предсказать степень адаптации первокурсника и выявить потенциальные проблемы.

Важным аспектом является также методологическое развитие аксиологического подхода в педагогике. М.А. Костина отмечает, что аксиология позволяет глубже понять педагогическую среду университета как комплекс ценностных отношений, в которых формируется личность студента [4]. Такая среда оказывает влияние на выбор студентом личностных смыслов, что является ключевым фактором его адаптации.

Следует выделить принципиальное значение ценностных ориентиров как структурных компонентов личности в педагогическом процессе. С.Р. Левин указывает, что формирование устойчивых ценностных ориентаций у первокурсников способствует не только успешной социальной и учебной адаптации, но и развитию внутренней мотивации к обучению [5]. В этом контексте аксиологический подход выступает не просто как теоретическая модель, а как практический инструмент создания условий для эффективного сопровождения студентов в период их вхождения в вуз.

Подытоживая изложенное, можно отметить, что аксиологический подход в педагогике – это комплексный теоретико-методологический инструмент, позволяющий исследовать и развивать ценностные основания личности обучающегося. По словам Н.И. Поляковой, понимание ценностных ориентиров первокурсников открывает новые возможности для создания адаптационных программ, направленных на гармонизацию образовательной среды и внутреннего мира студента [6]. Таким образом, аксиология в педагогике выступает как основа, способствующая не только анализу, но и активному формированию личности в образовательном процессе.

Проблема адаптации студентов первого курса в высших учебных заведениях приобрела особую значимость в связи с изменениями образовательных стандартов и возрастающей социальной динамикой современного общества. По мнению И.Л. Зиновьевой, адаптация первокурсников – это сложный многоаспектный процесс, включающий не только приспособление к новым условиям обучения, но и перестройку ценностных ориентаций, что является ключевым фактором успешного вхождения в университетскую среду [3]. В этом контексте особое внимание уделяется именно аксиологическим компонентам, которые влияют на формирование устойчивой внутренней позиции студента.

В педагогической практике выделяются различные трудности, с которыми сталкиваются студенты в период адаптации. Т.Н. Борисова отмечает, что основными факторами, затрудняющими процесс, являются социально-психологический стресс, несоответствие личностных и учебных ценностей, а также недостаточная поддержка со стороны образовательной среды [2]. Эти аспекты оказывают значительное влияние на мотивацию и поведенческие реакции первокурсников, что требует глубокого осмысления через призму аксиологического подхода.

Ценностные установки играют важную роль в процессе адаптации, выступая своеобразным внутренним ресурсом для студента. По словам В.П. Романова, успешная адаптация связана с формированием позитивного ценностного отношения к учебе, коллективу и вузовской культуре в целом [7]. Он подчеркивает, что именно через формирование таких ориентаций происходит интеграция личности в образовательное сообщество, что способствует снижению тревожности и повышению уровня самооценки.

Современные исследования подтверждают, что аксиологический аспект адаптации остается недостаточно изученным, несмотря на его важность. Е.А. Тарасенко обращает внимание на необходимость комплексного подхода, в котором ценности рассматриваются не только как объект восприятия, но и как активные механизмы регуляции поведения и мотивации студентов в новой социальной среде [8]. Такая позиция позволяет раскрыть внутренние процессы, обеспечивающие преодоление сложностей, возникающих в период перехода к вузовской жизни.

Особое значение имеют педагогические условия, способствующие развитию ценностных ориентаций у первокурсников. М.А. Костина выделяет, что создание ценностно насыщенной образовательной среды помогает формировать у студентов чувство принадлежности и внутреннюю готовность к активному участию в учебном процессе [4]. Это, в свою очередь, снижает уровень дезадаптации и способствует формированию устойчивых механизмов самоорганизации и саморегуляции.

Таким образом, проблема адаптации студентов первого курса рассматривается в контексте аксиологических исследований как процесс формирования новых ценностных ориентиров, необходимых для успешного вхождения в вузовскую среду. По словам Н.И. Поляковой, понимание и поддержка этих ценностных изменений открывают широкие возможности для разработки эффективных педагогических стратегий, направленных на гармонизацию образовательного пространства и повышение качества адаптации [6]. Следовательно, аксиологический подход становится ключевым инструментом для комплексного анализа и сопровождения адаптационного процесса в высшем образовании.

Проблема адаптации студентов первого курса в высших учебных заведениях приобрела особую значимость в связи с изменениями образовательных стандартов и возрастающей социальной динамикой современного общества. По мнению И.Л. Зиновьевой, адаптация первокурсников – это сложный многоаспектный процесс, включающий не только приспособление к новым условиям обучения, но и перестройку ценностных ориентаций, что является ключевым фактором успешного вхождения в университетскую среду [3]. В этом контексте особое внимание уделяется именно аксиологическим компонентам, которые влияют на формирование устойчивой внутренней позиции студента.

В педагогической практике выделяются различные трудности, с которыми сталкиваются студенты в период адаптации. Т.Н. Борисова отмечает, что основными факторами, затрудняющими процесс, являются социально-психологический стресс, несоответствие личностных и учебных ценностей, а также недостаточная поддержка со стороны образовательной среды [2]. Эти аспекты оказывают значительное влияние на мотивацию и поведенческие реакции первокурсников, что требует глубокого осмысления через призму аксиологического подхода.

Ценностные установки играют важную роль в процессе адаптации, выступая своеобразным внутренним ресурсом для студента. По словам В.П. Романова, успешная адаптация связана с формированием позитивного ценностного отношения к учебе, коллективу и вузовской культуре в целом [7]. Он подчеркивает, что именно через формирование таких ориентаций происходит интеграция личности в образовательное сообщество, что способствует снижению тревожности и повышению уровня самооценки.

Современные исследования подтверждают, что аксиологический аспект адаптации остается недостаточно изученным, несмотря на его важность. Е.А. Тарасенко обращает внимание на необходимость комплексного подхода, в котором ценности рассматриваются не только как объект восприятия, но и как активные механизмы регуляции поведения и

мотивации студентов в новой социальной среде [8]. Такая позиция позволяет раскрыть внутренние процессы, обеспечивающие преодоление сложностей, возникающих в период перехода к вузовской жизни.

Особое значение имеют педагогические условия, способствующие развитию ценностных ориентаций у первокурсников. М.А. Костина выделяет, что создание ценностно насыщенной образовательной среды помогает формировать у студентов чувство принадлежности и внутреннюю готовность к активному участию в учебном процессе [4]. Это, в свою очередь, снижает уровень дезадаптации и способствует формированию устойчивых механизмов самоорганизации и саморегуляции.

Таким образом, проблема адаптации студентов первого курса рассматривается в контексте аксиологических исследований как процесс формирования новых ценностных ориентиров, необходимых для успешного вхождения в вузовскую среду. По словам Н.И. Поляковой, понимание и поддержка этих ценностных изменений открывают широкие возможности для разработки эффективных педагогических стратегий, направленных на гармонизацию образовательного пространства и повышение качества адаптации [6]. Следовательно, аксиологический подход становится ключевым инструментом для комплексного анализа и сопровождения адаптационного процесса в высшем образовании.

Методологические возможности аксиологического подхода в исследовании адаптации студентов первого курса проявляются в его способности комплексно анализировать внутренние и внешние факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций. В работах В.П. Романова подчеркивается, что аксиология позволяет выявить взаимосвязь между личностными ценностями студента и его успешностью в преодолении адаптационных трудностей, что делает этот подход эффективным инструментом для исследования образовательной адаптации [7]. Такой анализ способствует не только пониманию механизмов адаптации, но и разработке целенаправленных педагогических воздействий.

Формирование ценностных ориентаций у первокурсников является сложным процессом, включающим переосмысление ранее усвоенных смыслов и интеграцию новых социальных и образовательных ценностей. По мнению Е.А. Тарасенко, данный процесс проходит через ряд этапов, на каждом из которых ключевую роль играют осознанность и внутреннее принятие ценностей как личностных ориентиров [8]. Автор выделяет, что педагогическая поддержка должна быть направлена на создание условий, способствующих активному рефлексивному осмыслению студентами своих ценностных установок.

Особое внимание в аксиологическом подходе уделяется педагогическим условиям и среде, которые формируют и поддерживают ценностные ориентации студентов. М.А. Костина отмечает, что образовательная среда, насыщенная ценностными смысловыми элементами, способствует формированию чувства принадлежности и повышению мотивации обучающихся [4]. Создание таких условий позволяет существенно повысить эффективность адаптации, способствуя развитию личностных ресурсов и социальной компетентности студентов.

Важным аспектом является также возможность применения аксиологического подхода в разработке практических рекомендаций и программ поддержки первокурсников. По словам Н.И. Поляковой, учет ценностных установок студентов при построении адаптационных стратегий позволяет обеспечить более индивидуализированный и гуманистический подход к обучению, что существенно повышает его результативность [6]. Это подчеркивает значимость интеграции аксиологических знаний в образовательную практику.

Перспективы дальнейших исследований связаны с углублением понимания механизмов формирования и трансформации ценностных ориентиров в условиях высшего образования. Т.Н. Борисова акцентирует внимание на необходимости междисциплинарного подхода, объединяющего педагогические, психологические и социокультурные аспекты для более полного раскрытия аксиологических процессов адаптации [2]. Такой комплексный анализ позволит разработать эффективные модели сопровождения студентов, учитывающие их индивидуальные особенности и потребности.

Таким образом, аксиологический подход является не только теоретической основой, но и практическим инструментом исследования и поддержки адаптации студентов первого курса. Его применение способствует созданию условий для формирования устойчивых ценностных ориентиров, что является ключевым фактором успешного вхождения студентов в образовательную среду и развития их личностного потенциала.

В педагогической науке всё более очевидной становится необходимость интеграции аксиологических принципов в процесс формирования личности студента. Современный этап развития образования характеризуется усилением внимания к ценностным ориентирам как фундаменту не только учебной мотивации, но и успешной социальной адаптации. По словам Е.В. Артёмовой, именно ценностные структуры личности определяют направление и качество учебной деятельности, что особенно важно в период перехода к новой образовательной среде [1]. Это подчеркивает значимость разработки педагогических стратегий, учитывающих аксиологические аспекты адаптации.

Одной из перспективных задач педагогики является создание образовательной среды, способствующей развитию ценностного потенциала студентов. М.А. Костина отмечает, что такая среда должна обеспечивать условия для формирования положительных ценностных установок, стимулировать их осмысление и интеграцию в личностную структуру обучающегося [4]. При этом важна роль педагогического коллектива, который через ценностное взаимодействие формирует у первокурсников чувство принадлежности и уверенности.

Важным направлением развития аксиологического подхода становится внедрение в практику образовательных технологий, ориентированных на ценностное воспитание. По мнению Н.И. Поляковой, применение методов активного вовлечения студентов в рефлексивный анализ собственных ценностей способствует не только адаптации, но и формированию у них ответственности за собственное обучение и жизненный выбор [6]. Это поднимает вопрос о необходимости системного подхода к реализации аксиологических принципов в учебных программах.

Исследования Е.А. Тарасенко показывают, что значимый эффект достигается через организацию специальных тренингов и групповых форм работы, направленных на развитие ценностной рефлексии и личностного смысла [8]. Такие методы способствуют формированию устойчивых внутренних ресурсов, необходимых для преодоления стрессовых ситуаций, связанных с адаптацией в вузе. В результате студенты становятся более готовыми к самостоятельному принятию решений и успешной социальной интеграции.

Таким образом, интеграция аксиологических принципов в образовательный процесс не только способствует успешной адаптации первокурсников, но и формирует у них устойчивые ценностные ориентиры, которые становятся основой личностного и профессионального развития. В перспективе важным направлением остаётся дальнейшее изучение механизмов взаимодействия ценностных структур личности и образовательной среды с целью создания максимально поддерживающей и развивающей системы сопровождения студентов в период адаптации.

Выводы. В ходе проведённого теоретического исследования было выявлено, что аксиологический подход выступает важной концептуальной основой для анализа и понимания проблемы адаптации студентов первого курса в высших учебных заведениях. Рассмотрение процесса адаптации через призму ценностных ориентаций позволяет глубже осмыслить внутренние механизмы, обеспечивающие успешное включение студентов в новую образовательную и социальную среду.

Анализ литературы показал, что ценности и ценностные установки играют ключевую роль в формировании мотивации, поведения и психологического состояния первокурсников. По мнению исследователей, именно через преобразование личностных смыслов и освоение новых ценностных ориентиров происходит успешное преодоление адаптационных трудностей. Такой взгляд расширяет традиционные представления об адаптации, включая в них не только внешние факторы, но и внутренние психологические процессы.

Методологические возможности аксиологического подхода проявляются в комплексном анализе образовательной среды и личности студента, что позволяет выявлять взаимосвязи между ценностными ориентирами и эффективностью адаптационных стратегий. Это открывает новые перспективы для разработки педагогических условий и программ, направленных на поддержку первокурсников в период их вхождения в вузовскую среду.

Важным выводом является то, что формирование устойчивых ценностных ориентаций способствует не только успешной социальной и учебной адаптации, но и развитию внутренней мотивации, саморегуляции и личностного роста. Педагогические технологии, ориентированные на аксиологические принципы, способны обеспечить более глубокое включение студентов в образовательный процесс и создать благоприятные условия для их становления как самостоятельных и ответственных личностей.

В целом, аксиологический подход представляет собой перспективную концептуальную платформу для исследования и практической поддержки адаптации студентов первого курса. Его применение способствует интеграции теоретических знаний и практических решений, направленных на повышение качества образования и личностного развития обучающихся. В дальнейшем целесообразно продолжить междисциплинарные исследования, направленные на уточнение механизмов формирования ценностных ориентиров и их влияния на различные аспекты образовательной деятельности.

Таким образом, интеграция аксиологических принципов в педагогическую теорию и практику создаёт условия для комплексного сопровождения студентов в период адаптации, что является важным шагом на пути к формированию гармонично развитой личности и успешной социализации в высшем образовании.

Литература:

1. Артёмова, Е.В. Аксиологический подход в педагогическом исследовании адаптации студентов / Е.В. Артёмова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 4. – С. 45-52
2. Борисова, Т.Н. Ценностные основания личностной адаптации в вузе / Т.Н. Борисова. – Екатеринбург: УралГУ, 2020. – 156 с. – ISBN 978-5-7996-1245-7
3. Зиновьева, И.Л. Ценности и мотивация в процессе адаптации первокурсников / И.Л. Зиновьева // Вестник психологической науки. – 2018. – Т. 15, № 3. – С. 88-95
4. Костина, М.А. Аксиологический анализ педагогической среды университета / М.А. Костина // Современная педагогика. – 2021. – № 7. – С. 34-40
5. Левин, С.Р. Проблемы адаптации в высшей школе: аксиологический аспект / С.Р. Левин // Психолого-педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 77-83
6. Полякова, Н.И. Формирование ценностных ориентаций у студентов в период адаптации / Н.И. Полякова. – Москва: Педагогика, 2020. – 180 с. – ISBN 978-5-98745-339-2
7. Романов, В.П. Ценностно-смысловой подход к изучению образовательной адаптации / В.П. Романов // Вестник образовательных технологий. – 2017. – № 9. – С. 29-36
8. Тарасенко, Е.А. Адаптация первокурсников в вузе: аксиологический подход / Е.А. Тарасенко. – Санкт-Петербург: Наука и образование, 2019. – 142 с. – ISBN 978-5-403-01025-4

Педагогика

УДК 37.017.4

кандидат педагогических наук,
доцент Рыбалкин Дмитрий Александрович
Казанский юридический институт МВД России (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
общеобразовательных дисциплин Романюк Оксана Николаевна
Российский государственный университет правосудия (г. Казань)

РОЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Аннотация. Актуальность темы статьи обусловлена рядом значимых социально-политических, нравственных и профессиональных факторов, которыми определяется развитие современного общества и системы подготовки сотрудников правоохранительных органов. В условиях современной геополитической нестабильности, информационного давления, попыток пересмотра исторических ценностей и размывания традиционных ориентиров существенно возрастает значимость формирования устойчивого патриотического сознания у молодежи, особенно у курсантов учебных заведений МВД России. Именно они в дальнейшем будут нести ответственность за обеспечение правопорядка, защиту интересов государства и общества, что требует от них не только высокой профессиональной подготовки, но и четкой гражданской позиции, преданности Отечеству, понимания значимости своей службы. Патриотическое воспитание в системе подготовки сотрудников МВД должно быть неотъемлемой частью образовательного и воспитательного процесса, направленного на развитие у курсантов чувства долга, гордости за свою страну, готовности к самопожертвованию ради защиты общественного порядка и государственных интересов. При этом важно не просто транслировать патриотические идеи, а формировать у будущих сотрудников МВД осознанное и личностно значимое патриотическое мировоззрение. Современные вызовы требуют переосмысления подходов к патриотическому воспитанию, разработки новых форм и методов, адекватных изменяющимся условиям и запросам молодежи. В связи с этим необходима научная проработка вопроса, выявление эффективных педагогических условий, способствующих формированию патриотического мировоззрения курсантов. Таким образом, исследование роли патриотического воспитания в становлении патриотических убеждений у курсантов вузов МВД России приобретает особую значимость и востребованность, так как напрямую связано с формированием кадрового потенциала правоохранительной системы и укреплением государственной безопасности.

Ключевые слова: мировоззренческие ценности, патриотическое воспитание, патриотизм, гражданственность, традиции, курсанты вузов МВД РФ.

Annotation. The relevance of the topic of the article is due to a number of significant socio-political, moral and professional factors that determine the development of modern society and the system of training law enforcement officers. In the context of

modern geopolitical instability, information pressure, attempts to revise historical values and erosion of traditional guidelines, the importance of the formation of a stable patriotic consciousness among young people, especially among cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, is significantly increasing. It is they who will continue to be responsible for ensuring law and order, protecting the interests of the state and society, which requires not only high professional training, but also a clear civic position, devotion to the Fatherland, and an understanding of the importance of their service. Patriotic education in the training system for employees of the Ministry of Internal Affairs should be an integral part of the educational and educational process aimed at developing cadets' sense of duty, pride in their country, readiness for self-sacrifice in order to protect public order and state interests. At the same time, it is important not only to broadcast patriotic ideas, but to form a conscious and personally significant patriotic worldview among future employees of the Ministry of Internal Affairs. Modern challenges require rethinking approaches to patriotic education, developing new forms and methods adequate to the changing conditions and needs of young people. In this regard, it is necessary to scientifically study the issue, identify effective pedagogical conditions that contribute to the formation of the patriotic worldview of cadets. Thus, the study of the role of patriotic education in the formation of patriotic beliefs among cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia acquires special significance and relevance, as it is directly related to the formation of the personnel potential of the law enforcement system and the strengthening of state security.

Key words: worldview values, patriotic education, patriotism, citizenship, traditions, cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

Введение. Современное российское общество переживает этап серьёзных политических, социальных и культурных трансформаций, в которых особенно остро встаёт вопрос гражданской идентичности, нравственного самоопределения и патриотизма молодёжи. В этих условиях ключевое значение приобретает патриотическое воспитание, особенно в профессиональной подготовке курсантов образовательных организаций МВД РФ, которым предстоит нести службу в целях защиты правопорядка, обеспечения безопасности граждан и укрепления государственной стабильности.

Курсанты МВД – это будущие офицеры, от уровня их нравственного и патриотического сознания во многом зависит эффективность деятельности органов внутренних дел. Именно поэтому формирование патриотического мировоззрения как системы устойчивых ценностей, убеждений, эмоционального отношения к Родине, является приоритетным направлением воспитательной работы в ведомственных вузах.

Актуальность исследования определяется необходимостью поиска эффективных форм, методов и условий патриотического воспитания, адекватных современным реалиям и запросам молодёжи, способных обеспечить формирование у курсантов устойчивой гражданской позиции и готовности к выполнению служебного долга.

Цель исследования: выявить педагогическую роль патриотического воспитания в процессе формирования патриотического мировоззрения курсантов вузов МВД России и определить эффективные пути его реализации в условиях ведомственного образования.

Задачи исследования:

1. Раскрыть понятие патриотического мировоззрения и его значение в профессиональной подготовке сотрудников МВД.

2. Проанализировать содержание и направления патриотического воспитания в системе ведомственного образования.

3. Определить особенности формирования патриотических ценностей у курсантов в условиях образовательных организаций МВД.

5. Разработать практические рекомендации по совершенствованию процесса патриотического воспитания курсантов.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное обучение лиц, впервые поступающих на службу в полицию, имеет ключевое значение в формировании будущего сотрудника органов внутренних дел. Важна не только передача знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения служебных обязанностей, но и формирование целостного мировоззрения. Особое внимание в этом процессе уделяется патриотическому воспитанию, поскольку патриотизм является одной из важнейших нравственных ценностей сотрудника полиции. Это чувство любви к Родине, верности Присяге и служебному долгу.

По мнению Е.В. Сальникова, патриотизм выступает как фундаментальная морально-нравственная основа, без которой невозможно полноценное становление личности сотрудника полиции [3]. Поэтому формирование патриотического мировоззрения занимает особое место в системе профессиональной подготовки сотрудников, впервые принимаемых на службу.

Патриотическое мировоззрение представляет собой систему взглядов, убеждений, ценностных ориентиров и установок, отражающих осознанное и глубоко прочувствованное отношение личности к своей Родине. Оно включает в себя чувство гражданской ответственности, готовность к служению государству и народу, уважение к истории, культуре и традициям Отечества, а также стремление защищать интересы страны в любых обстоятельствах.

Формирование патриотического мировоззрения является важнейшим элементом воспитательной работы в системе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел. Оно обеспечивает не только устойчивость морально-нравственной позиции будущего полицейского, но и формирует внутреннюю готовность к выполнению служебного долга с полной самоотдачей, честью и достоинством.

В условиях современных вызовов, информационного давления, распространения антипатриотических настроений и попыток дискредитации государственных институтов, особенно возрастает потребность в сотрудниках МВД, обладающих высоким уровнем патриотического сознания. Патриотически ориентированное мировоззрение помогает формировать стойкость к идеологическим и психологическим угрозам, укрепляет чувство сопричастности к делу защиты правопорядка и государственной безопасности.

Таким образом, патриотическое мировоззрение – это не только нравственная основа личности сотрудника полиции, но и один из ключевых факторов обеспечения устойчивости, эффективности и ответственности в служебной деятельности. Его формирование должно быть неотъемлемой частью образовательного процесса в ведомственных вузах МВД России, наряду с правовой, физической и профессионально-тактической подготовкой.

В системе ведомственного образования органов внутренних дел РФ патриотическое воспитание занимает одно из приоритетных мест в структуре профессиональной подготовки будущих сотрудников полиции. Его содержание охватывает комплекс морально-нравственных, гражданских, правовых, историко-культурных и духовных ориентиров, направленных на формирование у курсантов устойчивого патриотического мировоззрения, чувства долга и ответственности перед государством и обществом.

Содержание патриотического воспитания включает в себя:

– формирование чувства любви и преданности Родине;

– воспитание уважения к Конституции РФ, законам и символам государства;

– развитие осознания сопричастности к службе в системе МВД и понимания важности выполняемых задач;

– формирование готовности к защите Отечества, служебной самоотдаче, добросовестному исполнению служебных обязанностей;

– привитие уважения к истории, культуре, традициям и подвигам предшествующих поколений сотрудников МВД.

Основные направления патриотического воспитания в вузах МВД России представлены на рис. 1.

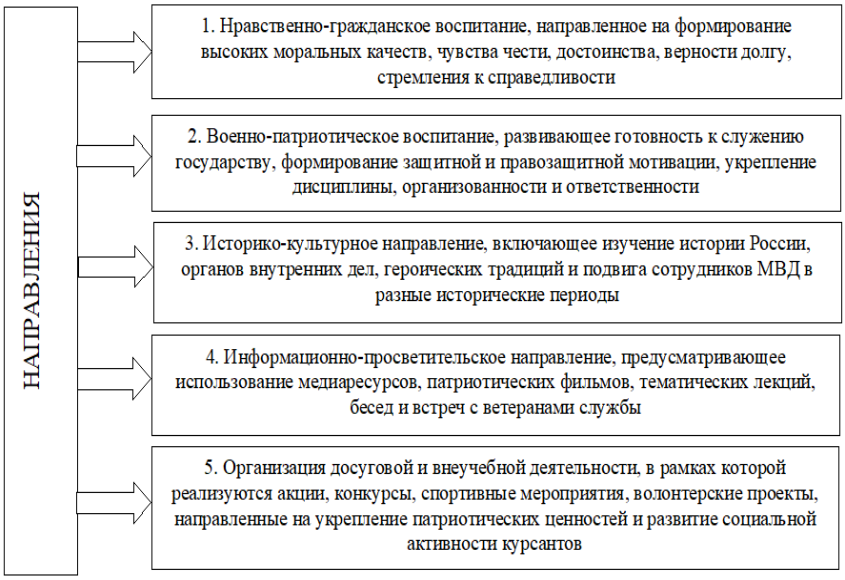


Рисунок 1. Основные направления патриотического воспитания в вузах МВД России

Таким образом, патриотическое воспитание в системе ведомственного образования представляет собой целенаправленную, системную работу по формированию у курсантов осознанной гражданской позиции, высокой правосознательности, приверженности идеалам служения и верности России. Оно играет важную роль в становлении профессионально зрелой личности сотрудника органов внутренних дел, способного достойно исполнять свой долг перед обществом и государством.

Одной из ключевых особенностей формирования патриотических установок у курсантов является тесная связь учебного процесса с будущей профессиональной деятельностью. С первых дней обучения курсанты не только получают знания, но и погружаются в корпоративную культуру органов внутренних дел, осваивают нормы поведения, основанные на преданности Родине, верности присяге и служебному долгу [1].

Особенности формирования патриотического мировоззрения курсантов вузов МВД РФ представлены в таблице 1.

Таблица 1

Особенности формирования патриотического мировоззрения курсантов вузов МВД РФ

Наименование	Характеристика
1. Целенаправленная воспитательная среда	Образовательные организации МВД являются не только местом получения знаний, но и пространством, где формируется личность будущего офицера.
2. Интеграция учебной, служебной и воспитательной деятельности	Теоретические занятия по истории, праву, обществознанию, а также изучение героических традиций МВД, дополняются практической подготовкой, строевой выучкой, выполнением обязанностей по распорядку дня, что укрепляет дисциплину и гражданскую ответственность.
3. Влияние примера старших поколений	Важную роль играет личностный пример офицеров-воспитателей, преподавателей, ветеранов органов внутренних дел, которые передают курсантам свой служебный опыт, демонстрируя верность служебному долгу и преданность Родине.
4. Формирование чувства коллективной ответственности	Обучение в замкнутом коллективе способствует сплоченности, взаимопомощи и развитию чувства долга не только перед государством, но и перед товарищами по службе.
5. Организация патриотических мероприятий	Проведение митингов, конкурсов, торжественных построений, участие в памятных акциях и днях воинской славы позволяет курсанту почувствовать сопричастность к великой истории своей страны и ведомства.
6. Формирование патриотического сознания через профессиональную идентичность	У курсантов формируется ощущение значимости своей будущей профессии.

Таким образом, патриотическое мировоззрение курсантов в образовательных организациях МВД строится на сочетании учебной, практической, нравственной и духовной подготовки. Формирование патриотических ценностей здесь неразрывно связано с процессом профессионального становления, и от его эффективности зависит не только личная готовность курсанта к службе, но и безопасность и стабильность общества в целом.

Для достижения высоких результатов в формировании установок патриотического мировоззрения у курсантов вузов МВД РФ необходимо применять комплекс эффективных форм, методов и средств воспитательной работы, адаптированных к специфике ведомственного образования.

Формирование патриотического мировоззрения у курсантов вузов МВД РФ в процессе их патриотического воспитания должно проходить с использованием современных цифровых технологий.

Инновационные цифровые технологии позволяют усилить воспитательное воздействие, сделать его более доступным, интересным и индивидуализированным.

1. Использование электронных образовательных платформ.

Одним из ведущих направлений является внедрение электронных образовательных платформ (Moodle, Zoom, Teams, и др.), где размещаются интерактивные курсы по истории Отечества, государственным символам, героическим страницам МВД, биографиям выдающихся сотрудников. Курсанты могут проходить тесты, смотреть видеолекции, выполнять задания и участвовать в форумах, что способствует осмысленному восприятию патриотических ценностей.

Например, Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – это многофункциональная платформа электронного обучения, предназначенная для создания интерактивных курсов, тестирования, контроля знаний и организации общения между преподавателями и обучающимися. Moodle активно используется в системе образования МВД, включая для реализации воспитательных задач.

Возможности Moodle в формировании патриотического мировоззрения у курсантов вузов МВД РФ представлены в таблице 2.

Таблица 2

Возможности Moodle в формировании патриотического мировоззрения у курсантов вузов МВД РФ

Наименование	Характеристика
Создание интерактивных курсов патриотической направленности	В системе Moodle можно разработать специальные модули, посвящённые истории органов внутренних дел, подвигам сотрудников МВД, государственной символике, законодательным основам патриотического воспитания.
Тестирование и рефлексия	Платформа позволяет использовать тесты и анкеты, направленные на диагностику уровня знаний курсантов о патриотических ценностях, а также их отношения к службе и гражданскому долгу. Результаты тестов дают возможность преподавателю корректировать воспитательную работу.
Обсуждения и дискуссионные форумы	Курсанты могут участвовать в обсуждении значимых тем: «Что значит быть патриотом?», «Гражданская позиция сотрудника МВД РФ», «Героизм в современной России». Такая форма активизирует мышление, способствует формированию убеждений и обмену ценностными ориентирами.
Публикация творческих и исследовательских работ	Moodle позволяет размещать творческие задания курсантов, посвящённые теме патриотизма. Это создаёт мотивацию к самовыражению и осмыслению своей будущей профессии.
Обратная связь и наставничество	Преподаватели и кураторы могут в индивидуальном формате взаимодействовать с курсантами.
Интеграция с другими цифровыми инструментами	Moodle легко интегрируется с внешними библиотеками и другими ресурсами, что позволяет использовать материалы о государственной истории, культуре, героических событиях для обогащения учебного контента.

Применение платформы Moodle в образовательном процессе вузов МВД России способствует не только освоению профессиональных знаний, но и формированию патриотического мировоззрения курсантов. Интерактивный формат, разнообразие форм подачи информации и возможность личностной включённости делают Moodle действенным инструментом патриотического воспитания в условиях цифровой трансформации образования.

2. Виртуальные музеи и экскурсии.

Создание виртуальных музеев МВД, онлайн-экскурсий по местам боевой славы, музеям МВД и мемориальным комплексам позволяют расширить кругозор курсантов, формируя эмоционально-ценностное отношение к истории и подвигам предшественников. Такие формы воспитания особенно актуальны при ограниченных возможностях выездных мероприятий.

3. Мультимедийные проекты и патриотическое видеотворчество.

Цифровые инструменты позволяют организовать проектную деятельность, в рамках которой курсанты создают видеоролики, презентации, инфографику, сайты и блоги патриотической направленности. Эти проекты могут быть посвящены важным событиям, героям МВД, памяти павших сотрудников, участию в конкурсах «Герои рядом» или «Мы – граждане России».

4. Интерактивные квесты и игры.

Применение патриотических квестов, веб-квестов и ролевых игр с использованием цифровых платформ (например, Kahoot, Quizizz) способствует повышению мотивации курсантов, вовлечению в воспитательный процесс. Такие формы позволяют в интерактивной, соревновательной форме закрепить знания о символах государства, истории службы, правовых основах патриотизма.

К примеру, Quizizz широко используется в образовательных организациях, включая ведомственные вузы, благодаря своей доступности, наглядности и возможностям вовлечения обучающихся в учебно-воспитательный процесс.

Основные возможности данной онлайн-платформы в формировании патриотического мировоззрения представлены в таблице 3.

Таблица 3

Возможности Quizizz в формировании патриотического мировоззрения у курсантов вузов МВД РФ

Наименование	Характеристика
Закрепление знаний по истории России и МВД	Создание викторин и тестов на темы истории страны, ключевых событий Великой Отечественной войны, подвигов сотрудников правоохранительных органов способствует закреплению знаний по истории России и МВД.
Актуализация нравственно-патриотических ценностей	Вопросы и задания в формате игры побуждают курсантов к размышлениям о долге, чести, гражданской ответственности, что усиливает эмоциональное восприятие и личностное осмысление патриотических идеалов.
Формирование командного духа	Совместное участие в командных квизах укрепляет коллектив, развивает чувство товарищества и содействует формированию социальной сплочённости.
Визуализация и геймификация	Яркий дизайн, возможность добавления изображений, аудио и видеофрагментов (например, фрагментов гимна, кадров военной хроники, речей государственных деятелей) повышают интерес и вовлечённость курсантов.
Самостоятельная работа и самоконтроль	Курсантам можно предлагать проходить квизы дома, закрепляя знания о государственных символах, Конституции, исторических личностях. Это формирует самостоятельную гражданскую позицию.

В качестве примеров можно предложить следующие темы для Quizizz-викторин:

1). «История МВД России: от истоков до современности»;

2). «Герои России: знать, помнить, гордиться»;

3). «Символы государства и их значение»;

4). «Правовые основы службы в органах внутренних дел»;

5). «Россия в годы Великой Отечественной войны».

Таким образом, интерактивные платформы – эффективные инструменты формирования патриотического мировоззрения курсантов в образовательных организациях МВД. Они позволяют неформально и доступно донести важные ценностные ориентиры, способствуют закреплению знаний о государстве и профессии, развивают эмоциональную вовлеченность и формируют активную гражданскую позицию, соответствующую миссии и задачам сотрудников органов внутренних дел.

5. Социальные сети и медиаплатформы.

Вовлечение курсантов в ведомственные медиапроекты, официальные аккаунты МВД в социальных сетях, а также в создание собственных страниц, где они делятся материалами на патриотическую тематику развивает активную гражданскую позицию и медиаграмотность.

6. Инструменты обратной связи и диагностики.

Цифровые технологии позволяют применять онлайн-анкетирование и опросы, в том числе с элементами психодиагностики, для определения уровня сформированности патриотических установок. К примеру, платформа SurveyMonkey и аналоги позволяют собирать и анализировать данные об эффективности воспитательных мероприятий.

Выводы. Таким образом, мы пришли к следующим выводам.

В условиях современных вызовов, информационного давления и антипатриотических тенденций особенно возрастает необходимость в сотрудниках МВД с высоким уровнем патриотического мировоззрения. Патриотическое мировоззрение помогает формировать устойчивость к идеологическим угрозам и укрепляет приверженность служебному долгу.

Особенности процесса формирования патриотического мировоззрения у курсантов вузов МВД РФ включают: создание воспитательной среды, интеграцию учебной и служебной деятельности, влияние наставничества, коллективную ответственность и использование цифровых технологий. Однако в современных условиях возникают и проблемы, такие как влияние деструктивной информации; формальный подход к воспитательной работе; слабая связь патриотических ценностей с профессиональными дисциплинами; угасание интереса к историко-культурному наследию.

Таким образом, системный и технологически подкреплённый подход к формированию патриотического мировоззрения способствует формированию устойчивых патриотических установок, необходимых для подготовки профессиональных и преданных своей Родине сотрудников МВД.

Литература:

1. Глущенко, О.П. Формирование патриотизма у обучающихся образовательных организаций МВД России командирами курсантских подразделений / О.П. Глущенко, С.Н. Кипреев // Полицейская деятельность. – 2023. – № 1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39643(дата обращения: 21.04.2025)

2. Мещеряков, В.С. О проблемах системы патриотического воспитания на современном этапе / В.С. Мещеряков, Е.И. Кокова // Научный журнал Дискурс. – 2017. – № 12(14). – С. 81-87. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=30775496(дата обращения: 12.04.2025)

3. Сальников, Е.В. Патриотизм в системе формирования мировоззрения сотрудника полиции в процессе профессионального обучения (профессиональной подготовки) / Е.В. Сальников, И.А. Леонова // Социально-политические науки. – 2018. – № 5. – С. 115-119. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=36409632(дата обращения: 11.04.2025)

УДК 796

кандидат педагогических наук Семёнов Сергей Александрович
Набережночелнинский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
кандидат социологических наук Карелкин Евгений Николаевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры огневой подготовки Конычев Александр Алексеевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородская академия МВД России» (г. Нижний Новгород)

АЛГОРИТМ ОСВОЕНИЯ УДАРНЫХ ТЕХНИК В ПРАКТИЧЕСКОМ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СЛУЖЕБНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА» КУРСАНТАМИ И СЛУШАТЕЛЯМИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. В современных условиях служебной деятельности профессиональная физическая подготовка сотрудников органов внутренних дел реализуется на системной основе и охватывает все этапы прохождения службы, которая организуется в соответствии с действующими нормативными актами и приказами министерства внутренних дел российской федерации, что подчеркивает её обязательный и целенаправленный характер. особое внимание заслуживают алгоритмы обучения технике ударов руками в физической подготовке курсантов вузов МВД России. Анализ анкетирования и практики показывает, что большинство курсантов до поступления в учебное заведение МВД России имеют опыт занятий различными видами единоборств – борьбой, самбо, дзюдо, боксом и другими. Однако практика демонстрирует необходимость углубленного освоения прикладной техники, в частности – ударов руками, поскольку именно этот элемент является одним из ключевых в обеспечении эффективности служебной деятельности при возникновении конфликтных ситуаций. Удары руками, как средство оперативного реагирования и принуждения, рассматриваются как один из наиболее действенных приёмов в нейтрализации правонарушителя, оказывающего активное сопротивление. Эффективность ударной техники напрямую влияет на безопасность как самого сотрудника, так и граждан, находящихся в зоне конфликта. Это предопределяет необходимость совершенствования методики их преподавания в рамках обучения курсантов и слушателей в ВУЗах МВД России.

Ключевые слова: удары руками, ВУЗ, МВД России, нормативно-правовая база, курсанты, слушатели.

Annotation. In modern conditions of professional activity, professional physical training of employees of internal affairs bodies is implemented on a systematic basis and covers all stages of service. It is organized in accordance with the current regulations and orders of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, which emphasizes its mandatory and purposeful nature. Special attention should be paid to algorithms for teaching the technique of punches in the physical training of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. An analysis of the survey and practice shows that the majority of cadets have experience in various types of martial arts – wrestling, sambo, judo, boxing and others – before entering the educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia. However, practice demonstrates the need for in – depth development of applied techniques, in particular, punches, since this element is one of the key elements in ensuring the effectiveness of professional activity in conflict situations. Punches, as a means of rapid response and coercion, are considered as one of the most effective methods in neutralizing an offender who actively resists. The effectiveness of shock technology directly affects the safety of both the employee himself and the citizens in the conflict zone. This determines the need to improve the methods of teaching them in the framework of training cadets and trainees in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Key words: punches, University, Ministry of Internal Affairs of Russia, regulatory framework, cadets, trainees.

Введение. Одним из ключевых аспектов подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов в образовательных учреждениях МВД России является грамотное построение учебного процесса, который позволяет сформировать все необходимые профессиональные компетенции. Формирование у курсантов и слушателей устойчивой дисциплины – неотъемлемая составляющая их профессионального роста, которая способствует повышению эффективности не только в сфере физической подготовки, но и в других направлениях служебной деятельности [3, С. 144]. Одной из актуальных задач образовательного процесса сегодня становится не только передача знаний и формирование практических умений, но и их системное закрепление, что возможно лишь при грамотной разработке методических подходов и педагогических стратегий.

На качество обучения существенное влияние оказывают такие параметры, как плотность занятий, разнообразие ученых занятий, объем тренировочной нагрузки и её интенсивность [2, С. 246]. Чем разнообразнее, активнее и продолжительнее курсанты вовлечены в выполнение учебных задач, тем более устойчивыми становятся их двигательные навыки, а также развиваются физические и волевые качества, необходимые для профессиональной деятельности. Одним из важнейших элементов такой подготовки является освоение ударных техник.

В соответствии с положениями Приказа МВД России от 02.02.2024 г. № 44, определён перечень базовых физических навыков и умений, которыми должны владеть сотрудники ОВД. В число таких навыков и умений входят приёмы ударной техники руками. Общаясь к выделенному приказу важно отметить пункт 311, который установил, что се сотрудники МВД России обязаны освоить удары, выполняемые кулаком, основанием ладони, её ребром, а также локтем. В последующих подпунктах пункта 311 описываются практические вопросы важности владения ударными техниками.

Изложение основного материала статьи. В целях совершенствования практики преподавания дисциплины «служебно-прикладная физическая подготовка» считаться важным уделить особое внимание алгоритмам освоения ударных техник курсантами и слушателями, где на практике такие алгоритмы не систематизированы и не имеют четкой структуры. В связи с чем был разработан унифицированный алгоритм обучения, направленный на поэтапное формирование ударной техники. В его основу положены положения Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации, предусматривающие логически выстроенную систему обучения:

1. Первичное ознакомление с техникой ударов в соответствии с требованиями нормативных документов. Важно, чтобы изначально у обучающихся было правильно сформировано понимание порядка применения ударных техник. В различных учебных сценариях разбирается правильность выполнения приема, как в целом, так и по частям. Каждое движение важно четко и правильно описать, где следует использовать интерактивные технологии, вести записи и зарисовки, что в конечном итоге должно позволить сформировать целостное представление о порядке выполнения боевых техник;

2. Определение организационно-методических условий и нюансов выполнения ударов, которые обсуждаются преподавательским составом перед началом проведения учебных занятий;

3. Отработка техники с использованием подводящих и имитационных упражнений;

4. Применение специализированных тренажёров и манекенов для отработки ударов в условиях, приближенных к реальным;

5. Интеграция ударной техники в тренировочный процесс (при выполнении боевых приёмов борьбы) с акцентом на устранение типичных ошибок, профилактику травматизма;

6. Многоуровневая отработка ударов в усложнённых условиях. Например, преподаватели могут ставить различных соперников, повышать интенсивность учебных занятий, устанавливать дополнительные препятствия и реализовывать ряд иных техник;

7. Завершающий этап – проведение учебных поединков, направленных на практическое закрепление навыков. Такие поединки следует организовывать в рамках проведения соревнований между учебными взводами с привлечением комиссии из преподавательского состава. Альтернативным на заключительном этапе может быть организована отработка ударных техник при выполнении упражнений задержания противника или при работе с манекенами.

Таким образом следует говорить о том, что предложенный алгоритм должен оказать значительное положительное воздействие на качество усвоения учебного материала. Выполняемые физические упражнения становятся известными обучающимся, а возникающие стрессовые ситуации не позволяют ухудшать качество их выполнения. Кроме этого, было установлено, что данный подход позволяет обучающимся развить устойчивость к стрессу, улучшить координацию движений и повысить эффективность выполнения учебных упражнений. Такой унифицированный алгоритм позволит сформировать все необходимые навыки и умения ударных техник, а для оценки эффективности разработанного алгоритма был организован педагогический эксперимент, длительность проведения которого составляла один учебный год. Обучающиеся были разделены на две группы:

– контрольная группа (К) (занимавшуюся по традиционной методике);

– экспериментальная группа (Э) (обучавшуюся по разработанному новому алгоритму).

Также обучающиеся использовали данный алгоритм при проведении тренировок в домашних условиях. После первого месяца проведения учебных занятий преподавательский состав заметил наличие положительных изменений в качестве выполнения упражнений обучающимися.

Такое всестороннее исследование позволит оценить результативность проведения учебных занятий с использованием алгоритмов ударных техник и без них в дисперсии сравнения. В рамках эксперимента оценивались следующие показатели:

1. Общее количество ударов, наносимых обучающимся во время выполнения контрольного упражнения или участии в поединке;

2. Коэффициент эффективности ударов (КОПЭ уд);

3. Показатель правильности выполнения контрольного упражнения или выигрышности по баллам (Вб).

Результаты оценки начальных и итоговых результатов проводимого эксперимента были представлены в Таблице 1.

Результаты анализа показали, что по завершении эксперимента наблюдается рост всех показателей в обеих группах.

Однако сотрудники экспериментальной группы продемонстрировали более выраженную положительную динамику:

1. Среднее количество ударов увеличилось с 24 до 32, в то время как в контрольной группе – с 23 до 28;

2. Коэффициент эффективности ударов вырос с 0,362 до 0,517 (против 0,386 до 0,488 в контрольной группе);

3. Показатель выигрышности по баллам увеличился с 0,588 до 0,671 (в контрольной – с 0,568 до 0,622).

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей выполнения контрольных упражнений по отработке техник ударов руками курсантами и слушателями (M±m) (n=24)

Показатели ударной техники приемов	До эксперимента		После эксперимента		Достоверность различий по t-критерию Стьюдента	
	К	Э	К	Э	t	p
Общее количество ударов	23± 1,12	24± 1,16	28± 1,18	32± 1,24	2,16	≤0,05
КОПЭ уд.	0,386± 0,16	0,362± 0,14	0,488± 0,22	0,517± 0,26	2,72	≤0,05
Вб	0,568± 0,18	0,588± 0,22	0,622± 0,28	0,671± 0,34	2,56	≤0,05

Итоговая динамика была графически отражена на Рисунке 1.

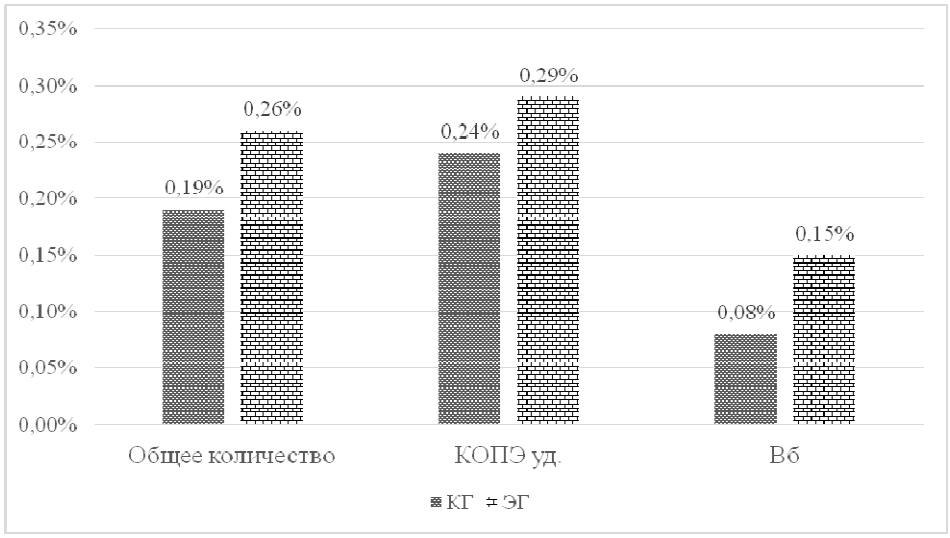


Рисунок 1. Сравнительный анализ динамики контрольных показателей проведённого педагогического эксперимента

Анализ прироста по ключевым метрикам подтвердил статистическую значимость и практическую эффективность предлагаемого алгоритма:

1. Общее количество ударов: прирост 25% (экспериментальная) против 18% (контрольная);
2. Коэффициент эффективности: 30% против 26%;
3. Выигрышность по баллам: 14% против 9%.

После проведённого учебного эксперимента обучающимся экспериментальной группы были заданы вопросы, которые позволяют определить личностные впечатления и мнения. При обсуждении вопроса: «смогли бы вы самостоятельно добиться таких же результатов за следующий учебный период?» все курсанты экспериментальной группы дали ответ: «да, так как есть конспект и четкое представление того, что от меня нужно». Данное решение было обосновано тем, что они благодаря полученным знаниям смогут самостоятельно прийти к тому, что получили во время прохождения программы изучения алгоритмов использования боевых техник. Кроме этого многие обучающееся положительно оценили результаты проведённого эксперимента и выступили с инициативой по внедрению данного алгоритма в практику проведения учебных занятий по дисциплине «прикладная-физическая подготовка» в ВУЗах МВД России.

Кроме это в рамках проведённого исследования командно-преподавательским составом были разработаны следующие рекомендации:

1. Внедрять в практику проведения занятий по служебно-прикладной физической подготовке алгоритмы ударной техники, а особенно изучаемые техники важны при освоении навыков боевых приёмов борьбы. Благодаря проведённому исследованию видна польза внедрения данного алгоритма ударной техники. При этом важно проводить сопутствующие теоретические занятий, на которых обучающиеся будут конспектировать и зарисовывать порядок нанесения ударов, что в конченом итоге позволит им самостоятельно отрабатывать упражнения в домашних условиях, уделяя при этом минимальное время.
2. Укрепление научной базы и проведение исследований в данном направлении, где необходимо использовать стимулирующие инструменты. Считается что научные исследования, направленные на анализ и совершенствование практики использования ударных техник в системе обучения МВД России, позволят разработать новые направления и повысить эффективность традиционных методов преподавания. Исходя из чего повышение интереса научного сообщества к этой теме позволит разработать более эффективные подходы к использованию ударных техник на практике.
3. Провести в рамках профессиональной подготовки преподавателей дополнительные тренинги и собрания, которые будут посвящены изучению практики проведения использования алгоритмов ударной техники на учебных занятиях по дисциплине «служебная-прикладная физическая подготовка». В рамках чего важно описать основные тонкости проведения таких занятий, создать теоретическую базу по данному направлению и создать методические рекомендации, основанные на предложенном унифицированном алгоритме. Всё это ляжет в основу развития такой практики и как итог будет повышен итоговый результат изучения дисциплины «служебно-прикладная физическая подготовка».

Выводы. Результаты проведённого педагогического эксперимента убедительно свидетельствуют о том, что внедрение алгоритмизированной модели обучения технике ударов руками способствует более эффективному формированию прикладных навыков у сотрудников МВД России. Разработанный алгоритм демонстрирует значительное преимущество перед традиционными методиками, обеспечивая высокую степень готовности к выполнению служебных задач, сопряжённых с применением физической силы в условиях реального противодействия.

Литература:

1. Нагорная, М.О. Эффективность методики обучения ударной технике у спортсменов рукопашного боя 12-13 лет / М.О. Нагорная, С.В. Небратенко // Инновации. Наука. Образование. – 2020. – № 24. – С. 1232-1242
2. Суровец, Д.В. Оценка эффективности дополнительных занятий по физической подготовке слабоуспевающих обучающихся образовательных организаций МВД России / Д.В. Суровец, С.С. Редько, А.С. Даньшин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-1. – С. 245-250
3. Таран, К.А. Особенности физической подготовки курсантов первого курса образовательных организаций системы МВД России / К.А. Таран // Актуальные вопросы развития рукопашного боя: проблемы, пути решения, перспективы: сборник научных трудов Междунар. науч.-практ. Конф., Москва, 05-06 октября 2023 года. – Москва: ФГКОУ ВО МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя, 2023. – С. 144-147

УДК 371
старший преподаватель кафедры актуальных культурных практик
Екатеринбургской академии современного искусства Сенник Анастасия Олеговна
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург);
кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедры теории
и методики физической культуры и спорта Пушкарева Инна Николаевна
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ДВИГАТЕЛЬНЫЕ АКТИВНОСТИ С ВКЛЮЧЕНИЕМ ТАНЦЕВАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию физического развития студентов через внедрение танцевальных элементов в двигательные активности. Рассматриваются методы, которые помогают эффективно интегрировать хореографические движения в физическую культуру. Анализируются положительные аспекты данного подхода, включая улучшение гибкости, координации и общей физической подготовки учащихся. Обсуждаются примеры успешной интеграции хореографии в образовательный процесс с демонстрацией его положительного влияния на здоровье студентов. Авторы представляют рекомендации для тренеров и педагогов, направленные на увеличение вовлеченности студентов в занятия физической культурой. Статья также затрагивает психологические аспекты танцевальной активности и их влияние на мотивацию студентов. Основное внимание уделяется технологиям и стратегиям, которые могут повысить уровень физической активности в учебных заведениях. Описываются успешные случаи внедрения хореографических методов в программы физического воспитания в разных странах. Кроме того, авторы подчеркивают значимость танцев для формирования активной жизненной позиции студентов. В заключение представляются выводы о потенциале танцевальных активностей для развития здоровья и укрепления социальных связей среди молодежи.
Ключевые слова: физическое развитие, студенты, двигательная деятельность, средства хореографии, технологии, теории.
Annotation. The article is devoted to the study of students' physical development through the introduction of dance elements in motor activities. Methods that help to effectively integrate choreographic movements into physical education are discussed. The positive aspects of this approach are analyzed, including improvements in students' flexibility, coordination, and overall physical fitness. Examples of successful integration of choreography into the educational process are discussed, demonstrating its positive impact on student health. The authors present recommendations for coaches and educators to increase student engagement in physical education. The article also touches upon psychological aspects of dance activity and their impact on students' motivation. The focus is on technologies and strategies that can increase physical activity in educational institutions. Successful cases of implementing choreographic methods in physical education programs in different countries are described. In addition, the authors emphasize the importance of dance in shaping students' active life stance. Finally, conclusions are drawn about the potential of dance activities to promote health and strengthen social ties among young people.
Key words: physical development, students, motor activity, means of choreography, technologies, theories.

Введение. Физическое развитие учащихся через спорт является важной составляющей их общего образования и культурного роста. Снижение уровня физической активности и рост малоподвижного образа жизни делают заботу о здоровье молодежи приоритетной задачей. В статье Кубиевой, Ботагариева и Жетимекова рассматривается важность физической подготовленности и физического развития студентов вузов различных профилей. Авторы выделяют, что физическое развитие молодежи играет ключевую роль в формировании не только физической, но и эмоциональной устойчивости, а также в создании благоприятной образовательной среды [12].

Занятия хореографией могут стать эффективным способом повышения физической активности студентов, улучшая не только их подготовку, но и развивая творческие способности и способствуя социальной адаптации. Анализ различных методик и успешных примеров использования танцевальных элементов для физического воспитания студентов показывает, что танцы способствуют развитию координации, гибкости, силы и выносливости [20].

Интеграция танцевальных элементов в спортивные программы привлекает всё больший интерес благодаря их положительному влиянию на физическую подготовку. Такие упражнения не только делают тренировки интереснее, но и значительно улучшают физические качества. Особенно полезны танцевальные элементы в видах спорта, где важны ловкость, плавность движений и устойчивость тела, таких как гимнастика, фигурное катание, плавание и боевые искусства. Танцевальная практика помогает развивать гармонию между телом и духом, что делает её полезной как для профессиональных спортсменов, так и для любителей, стремящихся улучшить свою физическую форму.

Изложение основного материала статьи. Физическое воспитание студентов активно использует разнообразные виды хореографических упражнений, специализированных на улучшение различных физических качеств. Прежде всего, внимание уделяется упражнениям на гибкость и растяжку, которые положительно влияют на подвижность суставов, эластичность позвоночника и мышц, что особенно важно для общей физической подготовки. Кроме того, основываясь на тренировках на силу и выносливость, студенты укрепляют мышцы, улучшают координацию и развивают общую спортивную форму. Упражнения на координацию и баланс играют критическую роль в обучении, позволяя студентам управлять своим телом и выполнять сложные комбинации движений. Пластика и выразительность, развиваемые через танцевальные движения, способствуют эмоциональному самовыражению студентов [7].

В работе Коришчиковой и Колесниковой рассматриваются методы физического воспитания студенток через призму хореографии. Авторы подчеркивают, что хореография как форма художественного выражения не только способствует развитию физической активности, но и формирует важные социальные навыки, подчеркивая взаимодействие и командный дух среди студенток [11].

Выбор конкретных видов хореографии определяется уровнем подготовки, возрастом и индивидуальными особенностями каждого студента. Хореография активно содействует развитию гибкости и равновесия через систематические занятия разнообразными двигательными упражнениями и техниками. Различные стили танца, такие как классический, современный и бальные танцы, предлагают специфические подходы для повышения физической формы и функциональных возможностей студентов. Спортивные танцы стали важным направлением в области физической культуры и спорта, способствуя формированию здорового молодого поколения [10].

Интеграция хореографических элементов в образовательный процесс значительно повышает уровень физического развития студентов, помогает формировать необходимые двигательные навыки и функциональные возможности. Гибкость улучшается благодаря растягивающим движениям, характерным для танцевальных дисциплин, например, балетные

позиции способствуют активации мышц и увеличению амплитуды движений. Баланс, в свою очередь, развивается через тренировки, включающие удержание тела в нестабильных положениях, таких как выполнение движений на одной ноге [13]. Кусякова и Кузнецова в своей работе подчеркивают, что «методика применения средств классического танца для развития координационных способностей студентов представляет собой эффективный инструмент, позволяющий не только улучшать физическую подготовку, но и способствовать гармоничному развитию личности» [14].

Таким образом, включение разнообразных элементов в тренировки помогает улучшать как статический, так и динамический баланс студентов. В рамках тренировок рекомендованы конкретные упражнения, такие как растяжки, упражнения для равновесия и танцевальные комбинации, которые включают переключение между различными темпами и динамикой, что способствует комплексному развитию физической формы [6].

Одна из значимых теорий принадлежит Д.Г. Эберту, который утверждал, что движение стимулирует умственное развитие, поскольку мозг активно обрабатывает сенсорную информацию при выполнении физических упражнений. Это особенно важно для студентов, так как их мыслительные способности продолжают совершенствоваться во время учебы [1].

Танцевальные тренировки развивают чувство ритма и синхронизацию движений, что имеет решающее значение в таких высокоточных видах спорта, как фигурное катание и синхронное плавание. Яркими примерами служат Ирина Роднина, которая использовала методику тренировок с метрономом для идеальной синхронизации с музыкой и партнером, и Тара Липински, чья танцевальная подготовка с раннего возраста помогла ей достичь элегантности и выразительности в выступлениях. Эти аспекты способствовали их успехам на Олимпийских играх и других крупных турнирах, демонстрируя, как танец может обогатить спортивную подготовку [9].

Хореографические элементы в спортивной подготовке играют ключевую роль в развитии психоэмоциональных качеств спортсменов, таких как уверенность в себе и способность контролировать свои эмоции. Занятия танцами способствуют повышению артистизма и выразительности, что делает спортсменов более открытыми и мотивированными. Эти качества особенно важны в тех видах спорта, где важно не только техническое исполнение, но и эмоциональная составляющая.

Танец как средство развития координационных и физических навыков находит широкое применение не только в традиционных танцевальных направлениях, но и в таких дисциплинах, как гимнастика. Ярким примером служит олимпийская чемпионка по гимнастике Симона Байлз, которая использует элементы танца для улучшения своего мастерства. Включение танцевальных упражнений в её тренировочные программы содействует развитию не только физических качеств, но и артистизма, что существенно повышает выразительность её выступлений [17]. Как отмечает Никитин, «интеграция танцевальных техник в спортивную подготовку позволяет гармонично сочетать физическую активность и художественное самовыражение» [16].

Синхронизация движений, освоенная через танцевальные тренировки, улучшает внимание и многозадачность, что критично для выполнения одновременно нескольких задач в спорте. Кроме того, такие тренировки помогают спортсменам справляться со стрессом и снижение тревожности, а также предоставляют возможности для творческого самовыражения. Это в свою очередь способствует улучшению концентрации и подготовленности к соревнованиям, позволяя спортсменам достигать больших успехов [8].

Р. Важную роль играет и модель Карпович, которая исследует взаимосвязь между физическим здоровьем и психологическим благополучием. Согласно ей, физическая активность положительно влияет на психику, снижая стресс и тревогу, повышая уверенность в себе и улучшая настроение [18].

Концепция Л.А. Бережновой о гармоничном развитии личности через физическую культуру применима и к использованию танцев. Этот подход ориентирован на комплексное воспитание и образование, способствующее развитию всех сторон личности − от физической до интеллектуальной и эмоциональной [5].

Теории и идеи, лежащие в основе внедрения танцевальных элементов в физическое воспитание студентов, подчеркивают многочисленные преимущества этого метода. Занятия физической культурой и танцами укрепляют здоровье, совершенствуют физические способности и формируют двигательные навыки.

Онлайн-платформы для изучения хореографии, такие как Ballet Studio Live, Dance Plug и The Bar Method Online, предоставляют интерактивные курсы, видео-уроки и тренировочные программы, адаптируемые под потребности учащихся, а также способствуют взаимодействию между студентами и преподавателями, улучшая понимание материала и коммуникацию [2].

Современные технологии, поддерживающие использование танцевальных элементов в физическом воспитании, разнообразны и включают в себя следующие направления:

1. Танцевальные видеоигры, такие как Just Dance и Dance Dance Revolution, которые делают процесс обучения танцам более веселым и интерактивным.
2. Виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR): эти технологии создают захватывающий опыт, имитируя реальные условия, что делает физическую активность более интересной и приятной.
3. Технология захвата движений помогает студентам отслеживать и анализировать свои движения, предоставляя обратную связь о результатах и прогрессе.
4. Онлайн-платформы и приложения, такие как DanceClass и MasterClass, предлагают виртуальные уроки танцев, доступные из любой точки мира [19].

Цифровизация хореографических практик открывает новые перспективы для улучшения физического воспитания студентов, делая обучение более привлекательным, доступным и эффективным.

Можно рассмотреть следующие рекомендации для тренеров и педагогов, направленных на увеличение вовлеченности студентов в занятия физической культурой. Во-первых, необходимым условием является внедрение разнообразных и увлекательных видов активности, соответствующих интересам студентов. Во-вторых, следует создавать поддерживающую образовательную атмосферу, способствующую проявлению индивидуальности учащихся без страха оценки со стороны других. В-третьих, вовлечение студентов в процесс планирования занятий способствует формированию у них чувства значимости и ответственности. Наконец, применение современных технологий и использование социальных сетей может значительно повысить привлекательность и доступность физической активности для молодежи.

Танцы играют ключевую роль в формировании активной жизненной позиции студентов, способствуя развитию коммуникативных навыков и навыков командной работы. Участие в танцах требует взаимодействия между участниками, что позволяет молодежи учиться находить общий язык и сотрудничать. Кроме того, занятия танцами повышают уровень физической активности, что способствует не только улучшению здоровья, но и снижению уровня стресса благодаря выработке эндорфинов [15].

Ряд стран уже внедрили танцевальные элементы в физическое воспитание с положительными результатами:

- США: Национальная организация танцевального образования (NDEO) создала комплексную программу, которая включает танцевальные техники в школьную программу [4];

- Австралия: Министерство здравоохранения страны инициировало проект «Танцы для здоровья», который пропагандирует физическую активность среди молодежи с помощью танцев;
- Великобритания: Королевская академия танца (RAD) разработала образовательные ресурсы для школ, включающие хореографические элементы для физического развития и творческого самовыражения [3];
- Россия: Московский государственный педагогический университет разработал специализированные курсы физического воспитания с элементами хореографии.

Использование танцевальных техник в физическом воспитании продемонстрировало свою эффективность для физического развития и вовлеченности учащихся. Во-первых, исследования показывают, что занятия танцами способствуют улучшению физической формы, включая работу сердца, гибкость и координацию движений. Во-вторых, танцевальная деятельность повышает мотивацию учащихся, формируя их интерес к физической активности и позитивное отношение к спорту. В-третьих, хореография создает условия для творческого самовыражения, расширяя культурные горизонты и поощряя креативность.

Выводы. Проведенный анализ подтверждает важность танцевальных методик для физического воспитания. Успехи, достигнутые в разных странах, свидетельствуют об эффективности танцев в развитии физической культуры, творчества и культурного самосознания. Однако для оценки долгосрочных эффектов и поиска лучших практик необходимы дополнительные исследования.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что занятия хореографией существенно способствуют развитию физической формы студентов, улучшая их координацию, гибкость и общую мобильность. Включение танцевальных элементов в спортивные программы не только повышает уровень физической подготовки, но и снижает риск травм, что является важным аспектом для как профессионалов, так и любителей физической активности. Кроме того, танцевальные занятия стимулируют творческие способности и уверенность в себе, способствуя созданию гармонии между телом и духом.

Таким образом, интеграция танца в тренировочный процесс открывает новые горизонты для достижения высоких спортивных результатов, делая тренировки более увлекательными и эффективными. Осознание значимости гибкости и равновесия как ключевых факторов успеха помогает тренерам разрабатывать более целенаправленные программы, учитывающие индивидуальные особенности участников. Таким образом, танцевальная активность не только улучшает физическое состояние, но и положительно влияет на психоэмоциональное благополучие студентов, что в свою очередь отражается на их общем качестве жизни.

Литература:

1. Kal, E. Implicit Motor Learning Leads to Greater Automatization Compared to Explicit Motor Learning. Systematic Review / E. Kal // PLOS ONE. − 2018. − Vol. 13, No. 9. − Article e0203591. − doi:10.1371/journal.pone.0203591
2. Kang, J. Dancing on the Inside: Qualitative Study on Online Dance Learning with Teacher – AI Cooperation / J. Kang // Education and Information Technologies. − 2023. − Vol. 28. − P. 12111-12141. − doi:10.1007/s10639-023-11649-0
3. Lee, S. Mixed Methods Study Exploring Effects of Integrating Digital Technology into Dance Instruction in Higher Education / S. Lee // Frontiers in Psychology. − 2020. − Vol. 11. − P. 1-13
4. Айвазова, Е.С. Элементы хореографии в процессе физического воспитания студентов / Е.С. Айвазова // Тенденции развития науки и образования. − 2021. − № 70. − С. 6-9. − doi:10.18411/lj-02-2021-115
5. Ахмедова, З. Развитие личности средствами хореографии / З. Ахмедова // Oriental Art and Culture. − 2021. − № 4. − URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-lichnosti-sredstvami-horeografii (дата обращения: 01.10.2024)
6. Баранова, Л.А. Гибкость и равновесие в танцевальной подготовке спортсменов / Л.А. Баранова // Спортивная наука и практика. – 2020. – 164 с.
7. Беляева, О.А. Использование инновационных форм и методов в работе преподавателей физической культуры / О.А. Беляева // Наука-2020. − 2021. − № 4 (49). − URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-innovatsionnyh-form-i-metodov-v-rabote-prepodavateley-fizicheskoy-kultury (дата обращения: 21.09.2024)
8. Карпова, О.В. Психологические аспекты хореографической подготовки спортсменов / О.В. Карпова, Ю.М. Сергеева // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 4. – С. 23-29
9. Климов, П.С. Танцевальная подготовка в спорте: методика и практика / П.С. Климов. – М.: Спорт, 2016. – 224 с.
10. Кокорина, Н.В. Спортивные танцы как средство физического развития студентов высших учебных заведений / Н.В. Кокорина, А.В. Гришин // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. − 2009. − № 5. − URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sportivnye-tantsy-kak-sredstvo-fizicheskogo-razvitiya-studentov-vysshih-uchebnyh-zavedeniy (дата обращения: 11.02.2025)
11. Коришчикова, М.С. Физическое воспитание студенток средствами хореографии / М.С. Коришчикова, К.В. Колесникова // Наука и образование в современном мире: методология, теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. − 2019. − С. 195-198
12. Кубиева, С.С. Физическая подготовленность и физическое развитие студентов вузов различного профиля / С.С. Кубиева, Т.А. Ботагариев, Е.Т. Жетимеков // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. − 2018. − № 2 (9). − URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-podgotovlennost-i-fizicheskoe-razvitie-studentov-vuzov-razlichnogo-profilya (дата обращения: 25.02.2025)
13. Кусякова, Р.Ф. Развитие координационных способностей студентов на основе применения средств классического танца : диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.04 / Кусякова Рафиля Файзрахмановна; [Место защиты: Поволж. гос. акад. физ. культуры, спорта и туризма]. − Набережные Челны, 2014. − 187 с.
14. Кусякова, Р.Ф. Методика применения средств классического танца для развития координационных способностей студентов / Р.Ф. Кусякова, З.М. Кузнецова // Физическая культура, спорт − наука и практика. − 2014. − № 1. − URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-primeneniya-sredstv-klassicheskogo-tantsa-dlya-razvitiya-koordinatsionnyh-sposobnosteystudentov (дата обращения: 4.03.2025)
15. Мальцагова, Л.А. Роль занятий хореографией в жизни подрастающего поколения / Л.А. Мальцагова // Вестник науки. − 2025. − № 3 (84). − URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-zanyatiy-horeografiey-v-zhizni-podrastayuschego-pokoleniya (дата обращения: 7.03.2025)
16. Никитин, В.Ю. Сравнительный анализ систем хореографического образования в России и Западной Европе / В.Ю. Никитин // Вестник МГУКИ. − 2020. − № 4 (96). − URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-sistem-horeograficheskogo-obrazovaniya-v-rossii-i-zapadnoy-evrope (дата обращения: 21.02.2025)
17. Орлова, Т.В. Применение элементов классического балета в подготовке гимнастов / Т.В. Орлова // Балет и спорт. – 2018. – № 5. – С. 32-38

18. Питкин, В.А. Влияние физической культуры на психическое здоровье человека / В.А. Питкин // Учёные записки университета Лесгафта. − 2023. − № 8 (222). − URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-fizicheskoy-kultury-na-psihicheskoe-zdorovie-cheloveka (дата обращения: 13.02.2025)
19. Скаржинская, Е.Н. Цифровые технологии в физическом воспитании и спортивной подготовке / Е.Н. Скаржинская, Е.В. Сарафанова // Материалы международной научно-практической конференции «Цифровизация образовательного пространства физической культуры и спорта». − СПб.: Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, 2019. − С. 194-200. − ISBN 978-5-8064-2851-8
20. Физическое воспитание студентов творческих специальностей: [сборник научных трудов] / Харьковская государственная академия дизайна и искусств. − Харьков: ХГАДИ, 2009, № 4. − 2009. − 180 с.

Педагогика

УДК 378
преподаватель Симоненко Валерий Валерьевич
Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков
имени Героя Советского Союза А.К. Серова (г. Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «командная работа», выявлено его сущностное содержание. Выделены основные принципы организации командной работы. Определены и охарактеризованы основные требования к организации командной работы курсантов, в период обучения в вузе. Выявлены навыки, которыми должны обладать члены команды, в целях осуществления эффективной работы. Определены особенности теоретической и практической подготовки курсантов по развитию навыков командной работы. Показана особенность индивидуальной работы с курсантами по развитию у них знаний и навыков для работы в команде. Показана роль командира курсантский подразделений в процессе формирования навыков командной работы. В статье сделан вывод о том, что формирование навыков командной работы у курсантов военных вузов является важной составляющей образовательного процесса. Командная работа предполагает совместное выполнение поставленных задач, что требует от участников команды не только знаний, но и развитых коммуникативных навыков.
Ключевые слова: командная работа, команда, командообразование, курсанты, военный вуз, навыки командной работы.
Annotation. The article considers the concept of "teamwork", reveals its essential content. The main principles of organizing teamwork are highlighted. The main requirements for organizing teamwork of cadets during their studies at the university are defined and characterized. The skills that team members must have in order to carry out effective work are revealed. The features of theoretical and practical training of cadets in developing teamwork skills are determined. The feature of individual work with cadets to develop their knowledge and skills for working in a team is shown. The role of the commander of cadet units in the process of forming teamwork skills is shown. The article concludes that the formation of teamwork skills among cadets of military universities is an important component of the educational process. Teamwork involves the joint implementation of tasks, which requires team members not only knowledge, but also developed communication skills.
Key words: teamwork, team, team building, cadets, military university, teamwork skills.

Введение. В настоящее время, когда военные операции все усложняются и становятся многоаспектными, достижение эффективности и успешности возможно при сплоченной командной работе. В военной системе образования при подготовке курсантов формирование навыков командной работы у обучающихся приобретает особую актуальность. Особенности военной службы, когда требуется высокая степень дисциплины, сосредоточенности и готовности к выполнению поставленных задач, нацеливают на развитие навыков командной работы у курсантов в период обучения в вузе.

Цель статьи: рассмотреть особенности образовательного процесса в военном вузе при формировании у курсантов навыков командной работы.

Методы исследования: анализ материалов научных статей по проблеме исследования, синтез и обобщение.

Задачи научной статьи:

1) определить особенности и основные принципы командной работы;

2) выявить базовые требования к осуществлению командной работы;

3) выявить специфику военного вуза в развитии навыков командной работы у курсантов;

4) представить особенности теоретической, практической и индивидуальной работы с курсантами по формированию у них навыков командной работы.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время возрастает сложность решаемых задач, практически в каждой из областей деятельности, поэтому появляется необходимость формирования у обучающихся навыков командной работы. Умение работать в команде становится залогом быстрого и эффективного решения возникающих профессиональных вопросов и проблем. Навыки командной работы не могут появиться самостоятельно, это результат целенаправленной педагогической деятельности в образовательном процессе по формированию определенной группы знаний, освоению умений и навыков, которые в дальнейшем обеспечат комплексное и гармоничное взаимодействие участников команды.

Командная работа – это процесс выполнения определенного задания (учебного, исследовательского, проектного или связанного с профессиональной деятельностью) группой участников. При организации командной работы необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ее члена, его сильные и слабые стороны, объем знаний и навыков, а также способности к руководству командой при выполнении поставленной задачи. Успешное выполнение задания командой будет достигнуто в случае оптимального распределения ролей и обязанной всех ее участников. М.В. Рыгалова [3] отмечает, что умение работать в команде – это навык, который интегрирует в себе ряд компонентов: способность к активной деятельности в рабочей группе; общее видение предложенной ситуации; нацеленность на достижение общих результатов; способность конструктивно решать проблемы; выстраивать позитивное взаимодействие с коллегами. Развитие у обучающихся навыков командной работы будет способствовать, по мнению автора, достижению максимально эффективного результата, при этом избегать разногласий, конфликтов и потерю времени.

Концепцию «командная работа» в области управления персоналом, как теорию сотрудничества, разрабатывали зарубежные исследователи: Дж. Катценбах, Д. Смит, П. Ленсиони и др. Модели командообразования в отечественной науке рассматривали Ю.М. Жуков, А.В. Журавлев, Е.Н. Павлова и др. Авторы отмечают, что команда эффективна в случае «сочетания» психологических и структурно-функциональных особенностей участников группы, что обеспечивает

оптимальную систему взаимодействия по решению поставленных задач или достижению общих целей.

Для психолого-педагогической науки, проблема формирования навыков командной работы не является новой. Исследования по выявлению факторов, оказывающих позитивное/негативное влияние на эффективность командной работы, поиск форм и методов по формированию навыков успешной работы в команде осуществляются многими авторами в педагогике и психологии. Диссертационные работы Ю.В. Козырева (2002), В.С. Окунева (2013), К.Е. Шахмаевой (2019), А.В. Хохлова (2020) и др. отражают поиск современных подходов к решению проблемы развития навыков командной работы у различных категорий обучающихся. В тоже время, данная проблема остается актуальной и малоизученной, особенно относительно построения изучаемого процесса в военных вузах.

Исследователи Л.А. Саенко, Е.В. Смирнова, Т.В. Поштарева [4] отмечают, что не всякая группа может быть названа командой. Простое объединение людей для решения одной задачи не гарантирует создание полноценной команды, способной бесконфликтно и эффективно выполнить задание. В тоже время, авторами указывается, что наличие общей целей, стремление к преодолению трудностей и достижению положительных результатов может быть объединяющими моментами, которые будут способствовать формированию команды.

В диссертационном исследовании Д.С. Цыганкова [7] рассмотрены навыки командной работы, которые автор представляет, как комплекс коммуникативных и социальных образований в структуре личности: умение наладить взаимодействие; толерантность; способность к компромиссам; навыки сотрудничества и разрешения конфликтов; целеустремленность, потребность в достижении результатов; лидерские качества. Д.С. Цыганков отмечает, что навык – это не просто теоретическое знание, а определенное действие, которое формируется в результате множественного повторения на практике, такое действие должно выполняться автоматически. Следовательно, как отмечает данный автор, формирование навыков командной работы – это процесс, не только теоретической, но и практической (причем, многократной) подготовки обучающихся, который включает участие в групповых проектах, выполнение различных упражнений и заданий.

Исследователи С.А. Понкратова, Д.В. Глухов, А.С. Понкратов [2] указывают, что основной отличительной особенностью команды от рабочей группы является «эффект синергии». Дополняющие навыки каждого члена команды, сплоченность, налаженное взаимодействие, общие усилия, все это в сумме значительно превосходит индивидуальный вклад каждого в общее дело. Команда работает по принципу «1+1>2», где совместный вклад значительно больше индивидуального.

М.В. Рыгалова [3] выделяет одну важную особенность эффективных команд – широкая автономия и взаимное доверие в принятии совместных решений. Успех деятельности команды зависит от движущих мотивов каждого участника (стремлений, смыслов, целей и т.д.).

В исследовании Л.А. Саенко, Е.В. Смирновой, Т.В. Поштаревой [4] выделены основные правила командной работы:

– поставленная цель должна мотивировать команду, придавать смысл всей ее работе;

– наличие общих ценностей и этических ориентиров, объединяющих всех участников команды;

– оптимальное количество участников команды, позволяющих эффективно решать поставленные задачи;

– позиция лидера может изменяться в зависимости от компетенций участников и их опыта в зависимости от поставленных задач и ситуаций;

– коллективная ответственность за результаты командной работы;

– интеграция знаний и умений всех участников команды в целях достижения максимального результата при минимальных затратах времени;

– конструктивное общение всех участников команды, обмен информацией, согласованность действий и решений;

– четкое целеполагание, понимание общего и индивидуального плана работы, определение сроков выполнения задач;

– управление работой команды (правила, процедуры взаимодействия, предсказуемость), выработка стиля управления и взаимодействия должны быть понятны всем участникам.

В военной службе сложность поставленных задач и динамичность ситуации, в которой они решаются, постоянно возрастают. Поэтому умение взаимодействовать в команде для курсантов военных вузов становится необходимым навыком. В работе Л.А. Саенко и Д.С. Цыганкова [6] отмечается, что командная работа позволяет не только объединить знания, умения и навыки курсантов, но и способствует обмену этими знаниями и опытом. По мнению авторов, работа в команде обеспечивает снижение рисков, минимизацию ошибок и быстрому принятию решений, что важно в военной среде. Все вышеизложенное позволяю заключить, что развитие навыков командной работы должно быть приоритетным в образовательном процессе военного вуза.

А.С. Гричанов, Е.Н. Панов [1], Ю.В. Сорокопуд [6] пишут, что образовательная среда военного вуза значительно отличается от гражданской следующими особенностями: строгая иерархия, четкая система подчинения, условия повышенного риска. Указанные особенности накладывают специфические требования к командной работе:

– соблюдение субординации и единоначалия при выполнении командного задания;

– согласованность действий всех участников команды по достижению общий целей;

– поддержка и помощь друг другу на всех этапах решения поставленной задачи;

– ответственность за выполнение своего участка работы (своей части задания), как составляющей общего вклада в командную работу;

– принятие взвешенного решения, самообладание в ситуациях быстрого реагирования.

Опираясь на работы исследователей [1, 2, 6, 7] можно заключить, что навыки командной работы у курсантов военного вуза необходимо формировать на теоретических и практических занятиях, а также при индивидуальной работе с обучающимися.

Теоретическая подготовка предполагает изучение материала, связанного с основами командной работы: принципы взаимодействия в команде; особенности коммуникации в команде; методы управления командной работой; этапы выполнения командного задания; методы управления конфликтами при командной работе и др. Также на семинарских занятиях стоит рассмотреть примеры успешных/неудачных командных решений и действий.

Практическая подготовка может охватывать следующие направления деятельности с курсантами: моделирование и анализ реальных ситуаций, связанных с командным взаимодействием и принятием совместного решения; развитие навыков коммуникации и лидерских качеств посредством проведения тренингов и имитационных игр.

Индивидуальная работа осуществляется посредством консультирования курсантов на всех этапах его работы в команде, что помогает развивать психологическую устойчивость, способность к саморегуляции, ответственность и самодисциплину.

Все вышеизложенное позволяет выделить особенности реализации в военном вузе работы, направленной на формирование навыков командной работы:

1) включение элементов командной работы в учебные дисциплины (например, проектная деятельность, решение кейс-заданий и упражнений);

2) применение тренажеров и симуляторов для отработки совместной работы;

3) включение в команду более опытных курсантов с целью обмена опыта и знаниями, получения навыка взаимодействия с новым участником группы;

4) проведение семинаров и тренингов по развитию коммуникативных навыков, чувства принятия, толерантности, взаимной поддержки;

5) осуществлять работу по профилактике и предупреждению конфликтов в команде, проводить обучающие семинары по разрешению конфликтов в группе.

Выводы. Формирование навыков командной работы у курсантов военных вузов является важной составляющей образовательного процесса. Командная работа предполагает совместное выполнение поставленных задач, что требует от участников команды не только знаний, но и развитых коммуникативных навыков.

Особенности командной работы выражаются в следующем: совместная работа и совместное принятие общего решения; у каждого участника команды своя позиция (участок работы), а также установленная роль в команде; совместная открытая коммуникация; автономность команды (собственные принципы работы и коммуникации); синергетический эффект командной работы.

Требования к осуществлению командной работы: взаимозависимость, ответственность, совместный результат. Специфика военного вуза в развитии навыков командной работы курсантов проявляется в следующем: команда направлена на решение военно-профессиональных задач; военных вуз отличается системой подчинения и иерархией; слаженность работы команды обеспечивает развитие не только коммуникативных навыков у курсантов, но и тактических навыков в военно-профессиональной деятельности. осуществление формирования навыков командной работы должно реализоваться при теоретической и практической подготовке курсантов на различных дисциплинах гуманитарного и профессионального циклов, а также при индивидуальной работе с составом. Слаженность работы команды способствует эффективному решению поставленных задач.

Практическая значимость данной статьи: предложено содержание теоретической и практической работы с группой (командой) курсантов, а также индивидуальной работы по формированию у обучающихся навыков командной работы.

Литература:

1. Гричанов, А.С. Особенности формативного оценивания командной работы курсантов образовательных организаций МВД России на занятиях по тактико-специальной подготовке / А.С. Гричанов, Е.В. Панов // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 2. – С. 105-110

2. Понкратова, С.А. Формирование навыков командной работы в профессиональной школе / С.А. Понкратова, Д.В. Глухов, А.С. Понкратов // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 4. – С. 151-152

3. Рыгалова, М.В. Тренинг как метод формирования навыков командной работы (в процессе преподавания дисциплины «Командная работа и лидерство») / М.В. Рыгалова // Ползуновский альманах. – 2022. – № 3. – С. 46-49

4. Саенко, Л.А. Педагогические технологии и психология делового общения / Л.А. Саенко, Е.В. Смирнова, Т.В. Поштарева. – Ставрополь: СКСИ, 2024. – 148 с.

5. Саенко, Л.А. Специфика адаптации курсантов к обучению и профессиональной деятельности в военном вузе / Л.А. Саенко, Д.С. Цыганков // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2022. – № 2(89). – С. 193-197

6. Сорокопуд, Ю.В. Психология и педагогика высшей военной школы: конспект лекций / Ю.В. Сорокопуд. – 2-е издание. – Москва: Московский институт государственного управления и права, 2015. – 128 с.

7. Цыганков, Д.С. Формирование мотивации к профессиональной деятельности будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Цыганков Дмитрий Сергеевич. – 2024. – 221 с.

Педагогика

УДК 37.018

кандидат педагогических наук, доцент Скрябина Татьяна Олеговна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
студент Набойщиков Ярослав Антонович
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ФЕОФАНА ПРОКОПОВИЧА

Аннотация. Проанализировать педагогическую деятельность выдающегося педагога, ученого, публициста, общественного деятеля Феофана Прокоповича. Раскрыть его вклад в развитие образования, обучения, методики преподавания различных дисциплин, педагогики. Описать его педагогические воззрения, которые имели особый вектор развития и актуальны сегодня. Рассмотреть теоретическую интерпретацию православия, особенности развития науки и образования в нач. XVIII в. Осуществить анализ светского образования и его роль в создании новых учебных заведений. Охарактеризовать возможности человеческого познания с учетом разноуровневой подготовки. Изложить особую роль морали, которая выделяется как система норм и правил. Методически обосновать сущность научно-исторического метода Феофана Прокоповича, который позволит широко изучать историю и религию, этику. Выделить принципы гуманистической педагогики, определить образовательные тенденции в развитии народной школы. Проанализировать содержание «Духовного Регламента», описать подходы к организации учебного процесса, теоретически и научно обосновать практические наработки в школьном деле.

Ключевые слова: образование, школа, церковь, религия, «Духовный Регламент», общество, догматизм, схоластика, Академия, наука, Просвещение.

Annotation. Analyze the pedagogical activity of an outstanding teacher, scientist, publicist, public figure Feofan Prokopovich. To reveal his contribution to the development of education, training, teaching methods of various disciplines, pedagogy. Describe his pedagogical views, which had a special vector of development and are relevant today. Consider the theoretical interpretation of Orthodoxy, the peculiarities of the development of science and education in the beginning. XVIII century. To analyze secular education and its role in the creation of new educational institutions. Characterize the possibilities of human cognition, taking into account multi-level training. Outline the special role of morality, which stands out as a system of norms and rules. Methodically

substantiate the essence of the scientific and historical method of Feofan Prokopovich, which will make it possible to widely study history and religion, ethics. Highlight the principles of humanistic pedagogy, determine educational trends in the development of the public school. Analyze the content of the «Spiritual Regulations» describe approaches to the organization of the educational process, theoretically and scientifically substantiate practical developments in school affairs.

Key words: education, school, church, religion, «Spiritual regulations», society, dogmatism, scholasticism, Academy, science, Enlightenment.

Введение. Выдающимся деятелем в нач. XVIII в., который потенциально повлиял на развитие педагогической мысли является Феофан Прокопович, он внёс значительный вклад в развитие образования, обучения, методики преподавания различных дисциплин, педагогики его взгляды имели особый вектор развития и актуальны для применения сегодня. Феофан Прокопович был высокообразованным человеком, эрудитом, всю свою жизнь он стремился донести знания людям чем внёс особый вклад в систему образования в России. Процесс обучения строился на идее гуманизма как основной тенденции определяющей весь контекст педагогической системы эпохи Петра I. Многие философы этого времени обращают наше внимание на проблемы воспитания, природу человека ее дуализм, который базируется на добре и зле, мире или войне, Феофан Прокопович отмечает, что процесс творения добра и зла зависит не только от природы, но и от разума человека его уровня сознания и воспитания. Чтобы пробудить человека и его природу соответственно на добро необходимо активизировать разум и волю, именно они выступают главными критериями и будут уничтожать зло. Такие взгляды безусловно являются идеалистическими, однако именно они выступают первыми шагами к новым принципам гуманизма.

Отдельные аспекты исследования педагогической деятельности и наследия Феофана Прокоповича затрагивались в работах: А.Н. Джуринского, Г.М. Коджаспировой, А.В. Карташёва, З.И. Никитиной, А.И. Пискунова, Л.М. Путилова, Н.В. Салоникова, К.В. Суториус, М.В. Толстого и др.

Цель статьи раскрыть педагогическое наследие Феофана Прокоповича, его влияние на распространение образования и педагогической мысли в нач. XVIII в.

Изложение основного материала статьи. Архиепископ православной церкви, общественный деятель, педагог и ученый Феофан Прокопович (1681-1736) является теоретиком и идеологом реформ Петра I. В 1716 г. Феофан Прокопович переезжает в Петербург и фактически становится идеологом «просвещенного абсолютизма», способствует открытию Академии наук, Академии искусств, являлся вице-президентом Святейшего Синода. Получил образование в Киево-Могилянской Академии, продолжил его в Польше, что позволило ему в дальнейшем заниматься преподавательской деятельностью и стать ректором Киево-Могилянской Академии на протяжении пяти лет и читать лекции по различным дисциплинам. В ходе педагогической работы он усовершенствовал учебный процесс, способствовал улучшению материального положения преподавателей и студентов. Написал самое известное произведение «Владимир», школьная драма, которая покатывает сближение школьного обучения и жизнь народа [1; 3].

Деятельность Ф. Прокоповича связана в первую очередь с теоретической интерпретацией православия, в котором он раскрывает особенности развития науки и образования, анализирует прежде всего светское начало в образовании над церковным. Именно он сумел создать такую систему, в которой были бы поставлены определённые цели, а именно укрепление и проработка религиозных представлений с их приспособлением к новым условиям. А.В. Карташев пишет «Феофан был «просвещенцем». Ему доставляло наслаждение под покровительством Петра издеваться над старозаветными формами бытового и церковного мракобесия и салонно пропагандировать гуманитарный оптимизм во славу государя-реформатора и светлого знамени просвещения» [2, С. 36].

Ф. Прокопович был эрудитом человеком с широким мировоззрением являлся представителем духовенства, анализируя возможности человеческого познания он выделяет следующие особенности человеческой жизни: вегетативность, собственно, она будет определять жизнедеятельность организма в нее будут входить органы чувств, мышление, которое будет опираться в дальнейшем на выводы и обобщения. На первом месте он ставит познавательные возможности чувственного опыта и соответственно критерием научного познания, он выделяет разум, который связан с распространением образования развитием общества.

Важное место во взглядах Ф. Прокоповича занимают мысли о воспитании он считает, что его необходимо начинать с раннего детства так как именно воспитание определяет дальнейшее убеждения человека в его ценностях. Он анализирует различные народы мира и их методы воспитания и отмечает следующее у народов, в которых есть множество проблем, ненависть и коварство нет возможности дать хорошее будущее своим детям. Именно мораль, царящая в обществе в целом и отдельных людей качественно влияет на убеждения и в значительной мере определяет воспитание молодого поколения его уровень мировоззрения [6].

В своих взглядах он был похож на чешского педагога Я.А. Коменского и требовал, чтобы ученики усваивали понятия, термины в процессе обучения с использованием различных методов и приемов обучения. По описанию А.В. Карташева «Феофан оставил по себе около семидесяти сочинений разного объема и своеобразного качества характерного для боевого публициста. Феофан, сознавая свое умственное превосходство над окружающей средой, не стеснялся в угоду практическим и полемическим целям злоупотреблять довольно смелыми софизмами, хотя мог бы те же идеи облекать и в более сдержанные объективные формы» [2, С. 37].

В его работах, выделяются такие принципы как: научности, доступности, систематичности и др. Следовательно, ему удаётся первому отделить богословие от морали, теперь мораль выступает системой норм и правил, внедрил в процесс обучения научно-исторический метод, который позволит изучать широко историю и религию.

Выделил принципы гуманистической педагогики, среди которых он пропагандирует идею упражнений в процессе обучения, отказ от авторитаризма, догматизма и схоластики, выступал против заучивания библейских текстов. Считал, что образование гораздо быстрее и шире будет распространятся если будет проводиться на родном языке народа, латинском греческом или на древнеславянском. Важными произведениями являются букварь «Первое учение отрокам», курс поэтики на латинском языке «О риторическом искусстве» они содержат различные моральные темы, здесь проводится сравнительный анализ греческого и латинского языка что направлено на развитие познавательных возможностей личности. Данные установки, затрагивали различные общественные темы и вопросы, описано объединение светского и религиозного образования, установлены взаимосвязи между различными науками, определяется его содержание и разрабатывается план организации Академии и духовной семинарии, проведён анализ методов обучения, режим занятий обучающихся. Особые указания в содержании его труда «Духовный Регламент» направлены на толкование роли образования, силу обучения, особое место отводится библиотекам, именно они выступают душой Академии. А.В. Карташев пишет «Хранившаяся до последнего времени в Новгородской Семинарии библиотека Феофана из более чем 3.000 томов, большею частью фолиантов в кожаных переплетах на три четверти состоит из протестантских авторов. Это и ценность материальная, и богатый аппарат, который служил Феофану в его литературных трудах» [2, С. 36].

В содержании «Духовного Регламента» выделяется подходы относительно организации учебного процесса, а также даётся характеристика качеств, которыми должны овладеть воспитанники, учителя и наставники. По мнению Ф. Прокоповича преподавателями могут быть только авторитетные учёные, которые имеют испытательные сроки в известных академиях они должны быть людьми с позитивной характеристикой и общепризнанными в общественном пространстве. По описанию М.В. Толстого «Духовный Регламент», написанный Феофаном Прокоповичем, пересмотренный Собором и утвержденный государем, как применение древних церковных правил к состоянию Русской Церкви, стал церковным правилом» [9]. Следовательно «Духовный Регламент» в его авторстве сыграл важную роль в развитии педагогики его современники оценивали как гимн Просвещению.

В своём «Регламенте» Ф. Прокопович опирается на примеры практики других стран перенимая у них всё самое лучшее. В 1723 г. пишет «Первое учение отрокам», букварь с трактовкой заповедей, указывая что ученики должны его читать во время поста, вместо молитвы и псалтыря. Здесь давались трактовки самых простых норм морали, определялись позитивные качества человека, стремление к знаниям, смелость, честность и трудолюбие. Указывается что лень – это страшный смертельный грех, стремление к знаниям смелость.

Относительно организации жизни школы были сформулированы указания, в которых были определено время занятий, которые разделял звонок, обучающихся размещали по возрасту. Занятия проходили с определённым чередованием игр, диспутов, два раза в год ставились комедии, проводили риторические упражнения, праздники с использованием музыки. Детей учили вставать и ложиться вовремя, молиться, гулять и т.д. Все эти мероприятия обязательно были поставлены на школьный звонок именно он будет определять то дело, которому оно предназначено, предлагалось выделить два часа на отдых после обеда и вечером который необходимо было напомнить играми и разным движениям если это летнее время, то это сад если зима помещение. Трудолюбие являлось самым лучшим качеством человека, он выступает не против православной Веры, а против неправильной трактовки, не отрицает религию, а указывает на необходимость проводить борьбу ума против незнания. Ф. Прокопович выдвигает серьёзные требования к учебной литературе, которая предназначена для широкой публики, а именно книги, по его мнению, должны писаться простым доступным языком и давать правильную характеристику предметами явлениям.

По мнению Н.В. Салоникова «в период управления Новгородской епархии архиепископом Феофаном Прокоповичем обе школы, находившиеся на ее балансе, давали своим ученикам образование примерно одного уровня. Это было общее гуманитарное образование, позволявшее их воспитанникам выстраивать карьеру в самых разных областях гражданской и церковной службы» [8, С. 1061].

В «Духовном Регламенте» он обращается к Синоду и поднимает вопросы об открытии духовных школ для простого народа, был разработан план организации Академии, духовных семинарий Он предлагает открывать три типа учебных заведений: архиерейские школы, семинарии и академии. Таким образом он планирует затронуть возможности влияния духовенства анализирует негативное влияние семейного воспитания. Рекомендует чтобы данные учебные заведения были закрытыми, кроме этого, не отпускать детей домой до тех пор, пока они не привыкнут к обучению и испытают чувство пользы от обучения в семинарии так написано в «Регламенте». Феофан Прокопович водит строгие правила, которые позволят изолировать молодёжь от влияния старого поповства. Рекомендует преподавать такие предметы как: грамматику, историю, арифметику, геометрию, логику, диалектику, риторику, физику, метафизику, политику, диалектику, музыку, богословие, языки латинский, греческий, древнееврейский. Первые шесть предметов он рекомендует изучать на протяжении одного года, богословие изучается 2 года, и соответственно языки, выступают как дополнительное время между другими науками внеурочные часы, отмечается, что учебные заведения были гуманитарного типа не богословскими [4; 5].

Государство выделяло средства для их функционирования, относительно начальных школ они также получили широкое распространение, в 1721 г. Петербурге (Карповская школа) Феофаном Прокоповичем была открыта одна из первых учебных заведений, бесплатная бессословная школа для детей и сирот. Она выступала одной из продвинутых наилучших светских школ, для нее был написан специальный статут. Школа просуществовала 15 лет, всего там обучилось 160 юношей. Специально для школы он написал инструкцию, которая зачитывалась ученикам 1 числа каждого месяца, таким образом он хотел реализовать правила «Духовного Регламента», здесь ученики получали разностороннее развитие. Школа не давала конкретно профессиональную направленность, она была ориентирована на подготовку образованного человека. До наших дней она не сохранилась, на ее месте была построена Петропавловская больница, затем Женский медицинский институт, сегодня Медицинский университет им. И.П. Павлова.

Таким образом, важная характеристика просветительства в нач. XVIII в., была теоретически и научно обоснована Феофаном Прокоповичем, практические наработки способствовали проведению различных мероприятий, которые необходимо было внедрять и распространять среди населения внедрение образовательных реформ способствовало открытию новых учебных заведений, библиотек.

Выводы. Анализируя педагогическое наследие Феофана Прокоповича следует отметить, он был главным идеологом, пропагандистом и сподвижником реформ Петра I, его практическая и творческая деятельность оказала значительное влияние на формирование духовности, этики, морали, образования в нач. XVIII в. Он поддержал идею распространения народного образования, общественного прогресса, отразил ее в своих философско-педагогических и религиозных сочинениях, способствовал реализации принципов гуманизма и гуманитаризации в образовании, отрицал схоластический метод обучения, преподавание богословия, является первооткрывателем филологического и исторического направления в изучении Библии. Предложил новую методику, связанную с протестантской наукой, все его реформы были направлены на развитие образования, науки и духовности населения. Написал множество ценных научных трудов, занимался переводами, перевел с иностранных языков на русский не мало произведений, его образовательная деятельность позитивно повлияла на педагогическую мысль и способствовала культурному возрождению.

Литература:

1. Джуринский, А.Н. История педагогики и образования / А.Н. Джуринский. – М.: Юрайт, 2016. – 676 с.
2. Карташёв, А.В. Очерки по истории Русской Церкви в 3 ч. Часть 3 / А. В. Карташёв. – М.: Юрайт, 2025. – 258 с.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология / Г.М. Коджаспирова. – М.: Юрайт, 2025. – 360 с.
4. Никитина, З.И. Проблемы связи истинной религии и истинного знания в творчестве Феофана Прокоповича / З.И. Никитина // Философия и культура. – 2015. – № 10(94). – С. 1471-1477
5. Павленко, Н.И. История России 1700-1861 гг. (с картами) / Н.И. Павленко, И.Л. Андреев, В.А. Федоров. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 309 с.
6. Пискунов, А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / А.И. Пискунов. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
7. Путилова, Л.М. Философия и история образования / Л.М. Путилова, М.И. Бубнова. – М.: Юрайт, 2024. – 234 с.

8. Салоников, Н.В. Архиерейские школы Новгородской епархии при Феофане Прокоповиче / Н.В. Салоников, К.В. Суториус // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. – 2022. – Т. 67. – № 4. – С. 1047-1064
9. Толстой, М.В. История русской церкви / М.В. Толстой, С.П. Мансуров. – М.: Юрайт, 2025. – 662 с.

УДК 376.54
старший преподаватель Сорвачева Ирина Дмитриевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
студент Чернецкая Елизавета Андреевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

СПЕЦИФИКА ВЫЯВЛЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены различные подходы к изучению феномена «одаренность» как научной и психолого-педагогической проблемы. Проанализировано понятие «одаренность» с позиции разных педагогов-психологов. Выявлены этапы генезиса развития одаренности в историческом контексте. В рамках исследования рассмотрена такая позиция как поддержка одаренности и определены различные ее проявления. Особое внимание уделено моделированию процесса образования в условиях семейного воспитания. Определены направления формирования готовности родителей к сотрудничеству и взаимодействию на принципах педагогической поддержки детской одаренности. Представлены составляющие, обеспечивающие организацию и необходимость выявления детской одаренности. Проиллюстрированы педагогические условия готовности семьи к педагогической поддержке одаренности. Описаны структурные компоненты поддержки: мотивационный, ориентационный, деятельностный, эмоционально-оценочный. Данные компоненты несут определенную смысловую идею и работают на конечный результат.
Ключевые слова: одаренность, ребенок, воспитание, обучение, педагогическая поддержка, потенциал, феномен, готовность, родители.
Key words: giftedness, child, upbringing, training, pedagogical support, potential, phenomenon, willingness, parents.
Annotation. The article discusses various approaches to the study of the phenomenon of "giftedness" as a scientific, psychological and pedagogical problem, and identifies the stages of the genesis of giftedness in a historical context. Special attention is paid to modeling the educational process in the context of family education, aimed at forming parents' willingness to cooperate and interact with children based on the principles of pedagogical support for children's giftedness. The pedagogical conditions of a family's readiness for pedagogical support of giftedness are illustrated. The structural components of support are identified: motivational, orientation, activity, emotional and evaluative, bearing a certain semantic idea and working towards the end result.

Введение. Вопрос детской одаренности является наиболее дискуссионным и приоритетным в современной системе образования. Данная тема представляет собой связь обучения, воспитания и развития творческого потенциала личности т.е. интегративная системность в выявлении и поддержки одаренности на всех ступенях обучения. Решение данной проблематики зависит от многих факторов: педагогического мастерства и профессиональной компетентности педагогов, преобразование предметно-образовательной среды, мотивирующей познавательно-интеллектуальный потенциал способного и одаренного ребенка, а также социально-педагогической просвещенности родителей в вопросах создания условий для раскрытия и поддержки одаренности.

Одаренность как научная единица исследовалась еще древними философами – Демокритом, указывавшим на природные истоки и взаимосвязь с обучением данного феномена [9, С. 359]. Аристотель проводил параллели между двумя началами «воспитанием души» и «одаренного разума», подразумевая заботу о душе, теле и наклонностях [4, С. 675]. Ученый Х.Л. Вивес эпохи Возрождения в своих трудах развивал мысль, что задатки одаренности необходимо взращивать, двигаясь к премудрости на протяжении всего периода онтогенеза человека. Период Нового времени ознаменовался идеями Я.А. Коменского о воспитании и принципе природосообразности не только нормальных (обычных) детей, но и одаренных. Ученый обосновал шесть типов врожденных способностей, которые должны учитывать педагоги в обучении превращая его в искусство. Большое значение для современной психолого-педагогической теории имеют мысли Д. Локка о развитии интеллектуальной одаренности, под которой философ подразумевал склонность к рассуждениям, обобщениям, аргументации т.е. способности к «перенесению мыслей» [5, С. 24].

Существенный вклад в изучение вопросов работы с детьми данной категории внесли В.Д. Шадрикова, Е.Л. Яковлева, Г.Г. Зайцева, И.А. Ильницкая, О.Б. Пяткова. Личностно-мотивационная готовность педагога к реализации профессиональной деятельности с талантливыми детьми проанализирована в работах О.Ю. Дерябиной, М.В. Губиной и др. В исследованиях С.Н. Осиповой и Г.А. Федоровой определена важность и эффективность педагогического сопровождения и поддержки таких детей посредством организации проектной деятельности [2, С. 5]. Научные труды отечественных педагогов Ю.Д. Бабаевой, Н.Б. Шумаков, Д.Б. Богоявленской и зарубежных T. G. Baudson, J. F. Zeimes посвящены изучению тенденций раскрытия и особенностей развития одаренной личности [10, С. 90].

Методологические принципы и главные задачи, поставленные на государственном уровне по выявлению и развитию одаренной молодежи определены В.В. Путиным в «Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» [6], указах президента РФ о поддержке детства [15]. Фактически в данных документах обоснована целенаправленность и последовательность организации работы по решению проблем педагогики одаренности.

Цель статьи: особенности выявления и педагогические условия поддержки детской одаренности.

Изложение основного материала статьи. Тема детской одаренности в контексте сопровождения и развития остается актуальной в философской и психолого-педагогической литературе. Рассматривая многоаспектность дефиниций одаренности необходимо проиллюстрировать данный феномен в историческом контексте и выделить основные этапы развития:

1 этап – это период культуры ранней цивилизации, не раскрывающей феноменологическую характеристику и соотносящей одаренность с «божьей музой», не дифференцирующей научную, специфическую направленность природы данного понятия. Например, в понятие «одаренность» входило создание теорий и решение различных задач-загадок, что можно считать парадоксом.

2 этап – относится к эпохе Возрождения и характеризуется идеями о единстве интеллектуального, духовного и нравственного развития одаренности через включение личности в активную интеллектуально-практическую деятельность. В своих работах М. Монтень, анализируя методику преподавания указывал на необходимость развивать благородную любознательность у учеников тем самым формируя умение высказывать и защищать свою точку зрения, а также способность признавать истину и допущенные ошибки в своих суждениях [5, С. 23]. В данный период феномен одаренность формулируется с позиции концепции Г. Гегеля, включающей диалектическое единство тезиса, антитезиса и синтеза. Составляющая тезиса включает систему гениальности Ф. Гальтона определяющую ведущую роль наследственного фактора в развитии природных способностей. Антитезис из триады Г. Гегеля сводится к методам измерения [1, С. 22]. Поэтому в сложившейся исторической ситуации выстраивается такая схема, при которой понятия «одаренность» и «интеллект» определяются как идентичные.

3 этап – от части можно рассмотреть с позиции теории деятельности А.Н. Леонтьева т.к. именно деятельность и мотивация являются основой творческого процесса, а значит тем ключевым звеном созидания нового [1, С. 24].

В современной научно-популярной литературе и нормативных документах «одаренность» часто замещается терминами способности и гениальность. Многообразие интерпретаций данного понятия привело к созданию множества теорий и концепций одаренности, в которых определены системообразующие подходы и уровни признания феномена.

В научно-практических исследованиях А.В. Кулемзиной, Н.С. Лейтес, Э. Ландау были опровергнуты «мифы об одаренности», что способствует эффективной реализации профессиональной деятельности с данной категорией детей.

В контексте нашего исследования рассмотрим характеристику понятия «одаренность» с позиции разных педагогов-психологов:

– Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, М.А. Холодная характеризуют одаренность как качество психики, определяющее возможность достижения результатов в различных видах деятельности по сравнению с другими;

– Т.А. Соловьева соотносит понятие одаренность с гибкостью мышления, отличной памятью и высокой степенью интеллектуально-социального развития [13, С. 13];

– по словам Б.М. Теплова феномен одаренности возможно определить по направленности и результатам деятельности человека, способности легко осваивать учебно-предметную область;

– Д. Рензулли придерживается точки зрения, что до уровня одаренности можно развить любого ребенка при определенных условиях и поэтому заменяет термином «потенциал» [7, С. 105];

– Д.Б. Богоявленская термин «одаренность» рассматривает с позиции интеллектуальной активности, включающей доминирование «когнитивного» и «креативного» в становлении индивидуума [14, С. 243];

– говоря о многозначности терминологии Ю.З. Гильбух обуславливает это особенностями нервной системы, что ведущая роль принадлежит социальной среде и качеству образования, а также утверждает важность раскрытия и развития в онтогенезе любого уровня одаренности.

Из вышеперечисленного становиться очевидным, что возникают определенные трудности в определении феномена одаренности по каким-то системообразующим признакам, а тенденции традиционного образования зачастую формальны и не ориентированы на создание специальных условий, на поддержку и развитие одаренных детей.

Педагогическая поддержка с позиции Н.Б. Крыловой, О.С. Газмана, С.Ю. Юсфина – это системно-целевая педагогическая деятельность, раскрывающая личностный потенциал и выдающиеся достижения, а также одновременно позволяющая конструктивно решать возникающие не стандартные учебно-воспитательные и творческие ситуации [11, С. 31]. Поэтому дальнейший поиск средств и способов развития и поддержки детской одаренности целесообразно представить в условиях семейной ситуации развития с целью усиления роли родителей как составляющую партнерства семьи и образовательного учреждения [12, С. 288].

Главное в основе поддержки – это взаимодействие как связь-процесс в социальной, этнокультурной среде, обусловленное потребностями или проблемами с целью оказания помощи и создание условий, обеспечивающих самоопределение личности. В основе поддержки одаренности как отношения к объекту, на наш взгляд, лежат следующие проявления:

– быть опорой в ситуации развития с учетом социально-возрастных и индивидуальных особенностей одаренной личности, расставлять приоритеты в определении места различных видов способностей исходя из их практической значимости;

– оказание содействия в самопроявлении целесообразной инициативности и начинаниях одаренного ребенка в приобретении опыта продуктивно-творческой деятельности.

Рассматривая поддержку как деятельность – с этой целью в работе, были выделены составляющие готовности семьи к педагогической поддержке одаренности, ориентированные на достижение результата: педагогические условия и компоненты поддержки.

Представим составляющие педагогической поддержки детской одаренности (см. табл. 1).

Таблица 1

Составляющие готовности семьи к педагогической поддержке одаренности

Педагогические условия	*Компоненты поддержки*
Просветительско-консультативная деятельность с родителями	Мотивационный компонент (участие родителей в продвижении, контроле и развитии разных аспектов жизнедеятельности одаренного ребенка)
Повышение уровня образования родителей (информальное образование)	Ориентационный компонент (психолого-педагогическая осведомленность родителей в вопросах одаренности)
Социокультурная деятельность и сотрудничество (сотворчество)	Деятельностный компонент (овладение педагогически целесообразными способами поддержки одаренных детей)
Принятие и признание детской одаренности (исключающие гиперопеку или гипоопеку)	Эмоционально-оценочный компонент (эмпатичная тональность, демократичность общения и способность к самоанализу)

Данные составляющие обеспечивают организацию и необходимость выявления, и педагогическую поддержку одаренности.

Таким образом, проанализировав компоненты готовности семьи к педагогической поддержке одаренности рассмотрим педагогические условия:

– первое условие – это просветительско-консультативная деятельность с родителями с целью формирования педагогической грамотности в вопросах сотрудничества и развития творческого потенциала одаренной личности, что продиктовано социальными и экономическими реалиями жизни и лежит в основе государственной политики;

– второе условие – повышение уровня образования родителей (информальное образование), решающее задачи подготовки компетентностных родителей в вопросах педагогики одаренности. Задача такого образования создание развивающей, социокультурной образовательной среды, способствующей адаптационной мобильности [8], самообучению и мотивации в организации максимально благоприятных условий для развития, поддержки одаренных детей [16, С. 262];

– третье условие предполагает социокультурную деятельность и сотрудничество (сотворчество) направленные на диалоговое общение, поддержания позитивно-эмоционального состояния-близости, интуитивного понимания переживаний, чувств и мотивов поведения ребенка способствующих становлению доверительных отношений на основе взаимного уважения;

– четвертое условие включает принятие и признание детской одаренности (исключающие гиперопеку или гипоопеку) и предполагает безусловную любовь к детям, основанную на уважении индивидуальности и уникальности личности ребенка. Как показывает практика многие родители, становясь первым наставником одаренного ребенка зачастую стоят отношения по принципу гиперопеки, что влечет за собой ограничения и авторитарный контроль во многих сферах детской деятельности, а это неприемлемо для свободы и самовыражения одаренных детей. Ситуация гипоопеки свидетельствует о равнодушие и пренебрежении со стороны родителей склонностями, интересами и потребностями ребенка. Зачастую это семьи с низкой социальной ответственностью.

Реализация данных педагогических условий – это усиление роли родителей в раскрытии и поддержки одаренного ребенка, особенно наиболее действенны на начальном этапе.

При этом в вопросах семейного воспитания основными направлениями являются:

– межличностные отношения и принятие данной категорией детей;

– вопросы организации деятельности способных детей;

– установление доверительных партнерских детско-родительских отношений [3, С. 51].

– создание ситуации самостоятельного выбора и принятия решений, основанных на здравом смысле.

Важно отметить, что указанные педагогические условия составляют центральное место в организации выявления и системной поддержки детской одаренности.

Выводы. Таким образом, анализируя и обобщая данное исследование можно выделить, что представленные педагогические условия и компоненты ориентированы на выявление, поддержку, актуализацию и развитие достижений одаренного ребенка; на оказание помощи родителям в вопросах целей и содержания педагогической поддержки одаренности. Предложенные составляющие готовности семьи к педагогической поддержке одаренности скорректируют определенные существующие сложности и специфичность работы с одаренными детьми, что знаньевая составляющая основ и механизмов педагогической поддержки в условиях семьи будет направлена на решение проблем детской одаренности.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Теоретико-методологические основания раскрытия природы одаренности / Д.Б. Богоявленская // Психология творчества и одаренности: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2018. – С. 21-26

2. Ветров, Ю.П. Подготовка педагогических коллективов образовательных организаций к участию в проектах по развитию одарённости у детей и подростков: монография / Ю.П. Ветров, С.У. Турсунбаев, А.С. Кагосян. – Армавир: РИО АГПУ, 2019. – 144 с.

3. Давкуш, Н.В. Сопровождение одаренных детей в условиях современного ДОУ / Н.В. Давкуш, Н.Н. Колосова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: сборник трудов IV Международной научно-практической конференции, 10-11 декабря 2024 г., г. Евпатория [Электронный ресурс] / Ред. кол.: Н.Н. Колосова, А.В. Хитрова. – Электрон. дан. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2025. – Электрон. версия. – С. 46-52

4. Древнегреческие философы. От Платона до Аристотеля. – М., Харьков: Фолио, 1999. – С. 670-699

5. Ермолаева, С.А. Генезес идей развития одаренности в историко-педагогической мысли зарубежных мыслителей / С.А. Ермолаева // Педагогическое образование и наука. – 2020. – №2. – С. 21-25

6. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ 03.04.2012 N Пр-827) [Электронный ресурс]. – URL: https://vg.mskobr.ru/files/2022/prof-of-pedagoga-dopobr/003.kontceptciya-obchshenatc-sistemy-vyyavl-razvit-molod.pdf?ysclid=mbl8brr9gg17741757 [дата обращения: 16.06.2025]

7. Коробкова, В.В. Педагогическая поддержка детской одаренности в условиях семейного воспитания / В.В. Коробова, Ю.И. Янина // Педагогическое образование и наука. – 2009. – №6. – С. 105-108

8. Лопатко, А.И. Влияние информационной среды на социализацию школьников в условиях специализированного лагеря для одаренных детей / А.И. Лопатко, Е.Л. Башманова // Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник научных трудов международной научно-практической конференции (2024 International conference «Education Environment for the Information Age» (EEIA – 2024)). 1 июля 2024 г., г. Москва / под научн. ред. С.В. Ивановой, под общ. ред. И.М. Елкиной. – М.: ФГБУ «Российская академия образования», 2024. – С. 219–224.

9. Лурье, С.Я. Демокрит. Тексты. Перевод / С.Я. Лурье // Исследования. – Л.: Наука, 1970. – С. 338-370

10. Парфенова, Г.Л. Комплексное научное психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в социально-образовательном пространстве: обоснование модели / Г.Л. Парфенова, О.Г. Холодкова, Ю.А. Мельникова // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9. – № 6. – С. 88-105

11. Психология и педагогика одаренности и творчества: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2021. – 95 с.

12. Прокопенко, И.А. Роль семьи и школы в раскрытии детской одаренности / И.А. Прокопенко // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции (г. Евпатория, 24-25 апреля 2025 г.). Часть 1. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2025. – Электрон. дан. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2025. – Электрон. версия. – С. 284-292

13. Соловьева, Т.А. Особенности развития одаренных детей в образовательном пространстве / Т.А. Соловьева // Развитие одаренности обучающихся в современном образовательном пространстве: сборник научных статей межрегиональной заочной научно-практической конференции / под ред. Е.А. Афониной, О.В. Шрамковой. – Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2015. – С. 12-16

14. Сухоруков, А.С. Роли родителей в развитии одаренности и творческой самореализации ребенка / А.С. Сухоруков, Д.А. Сухоруков // Психология одаренности и творчества: сборник научных трудов участников V Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 14-15 ноября 2023 г.; науч. ред. члена-корреспондента РАО, профессора

А.И. Савенкова, доцента П.В. Смирновой [Электронный ресурс]. – М.: Известия Института педагогики и психологии образования, 2023. – С. 240-246

15. Указ президента Российской Федерации об объявлении в России «Десятилетия детства» от 29.05.2017 г. № 240. – URL:http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705290022.pdf [дата обращения: 24.06.2025]

16. Францева, Е.Н. Особенности психолого-педагогического сопровождения одарённых детей в образовательных организациях / Е.Н. Францева, И.А. Боброва // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 5 (66). – С. 260-263

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Курятников Дмитрий Станиславович
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (Княгининский университет) (г. Княгинино);
старший преподаватель Степурко Александр Анатольевич
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (Княгининский университет) (г. Княгинино)

ОСОБЕННОСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОК, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ХОККЕМ В СПОРТИВНОМ КЛУБЕ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки женских команд по хоккею в условиях спортивного клуба вуза. Целью исследования явилось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности специальной физической и функциональной подготовки девушек, занимающихся хоккеем в спортивном клубе вуза. Проведен анализ имеющихся в литературе подходов к содержанию различных видов подготовки и структуре содержательного процесса женских хоккейных команд. Проведен констатирующий эксперимент по оценке исходных показателей специальной выносливости и уровень функциональных возможностей по показателям МПК и PWC 170. Полученные результаты хоккеисток сравнивались с показателями спортсменов соответствующей квалификации в игровых видах спорта. В результате проведения констатирующего эксперимента предложена для внедрения в учебно-тренировочный процесс девушек, занимающихся хоккеем в спортивном клубе вуза, технология «Функционально-беговой подготовки». Технология направлена на повышение функциональных возможностей хоккеисток на специально-подготовительном этапе подготовки. За основу разработки технологии взята методика специальной подготовки Мельникова И.В. и модифицирована в соответствии с особенностями подготовки девушек, занимающихся хоккеем в группах спортивного совершенствования. Полученные, в результате проведения формирующего эксперимента показатели функциональной подготовленности хоккеисток, свидетельствуют об эффективности использования в учебно-тренировочном процессе технологии функциональной подготовки для повышения анаэробных возможностей организма на специально-подготовительном этапе подготовки. Полученные, в результате внедрения экспериментальной технологии, данные специальной и функциональной подготовленности девушек, занимающихся хоккеем могут быть ориентиром тренерам –преподавателям и специалистам – практикам в области хоккея для оценки подготовленности хоккеистов высокой квалификации на различных этапах подготовки.

Ключевые слова: девушки, занимающиеся хоккеем, спортивный клуб вуза, специально-подготовительный этап, специальная подготовка, функциональные возможности организма, функционально-беговая подготовка.

Annotation. The article is devoted to the problem of training women's hockey teams in the conditions of a university sports club. The purpose of the study was to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of special physical and functional training of girls involved in hockey at the university sports club. The analysis of approaches available in the literature to the content of various types of training and the structure of the content process of women's hockey teams is carried out. A ascertaining experiment was conducted to evaluate the initial indicators of special endurance and the level of functionality according to the IPC and PWC 170 indicators. The results of the hockey players were compared with the performance of athletes with appropriate qualifications in game sports. As a result of the ascertaining experiment, the technology of "Functional running training" was proposed for the introduction into the educational and training process of girls involved in hockey at the university sports club. The technology is aimed at increasing the functionality of hockey players at a special preparatory stage of training. The technology development was based on the method of special training of I.V. Melnikov and modified in accordance with the specifics of the training of girls involved in hockey in sports improvement groups. The indicators of functional readiness of female hockey players obtained as a result of the formative experiment indicate the effectiveness of using functional training technology in the educational and training process to increase the anaerobic capabilities of the body at a special preparatory stage of training. The data obtained as a result of the introduction of experimental technology on the special and functional fitness of girls involved in hockey can be a guide for coaches, teachers and practitioners in the field of hockey to assess the fitness of highly qualified hockey players at various stages of training.

Key words: girls involved in hockey, university sports club, special preparatory stage, special training, functional capabilities of the body, functional running training.

Введение. На современном этапе развития хоккея наблюдаются высокие требования к общей и специальной подготовленности спортсменов. Интенсивность и зрелищность игры ведут за собой более высокие показатели не только технической, но и функциональной подготовленности хоккеистов [1; 2]. Функциональная подготовка хоккеистов обеспечивает стабильное техническое мастерство и является основополагающим фундаментом в показателях стабильности соревновательной деятельности спортсменов. Великие отечественные тренеры А.В. Тарасов, А.И Чернышов, Ю.И. Моисеев, В.В. Тихонов, В.В. Юрзинов, обеспечившие мировую славу советскому хоккею, функциональную тренировку рассматривали как доминирующий фактор результативности игровой соревновательной деятельности. Однако данные исследования посвящены высококвалифицированным хоккеистам- мужчинам, а исследований, посвященных подготовке в женском хоккее обнаружено очень мало, в силу того, что вид спорта для женщин молодой, мало изучен и представлен в публикациях [3; 5; 6].

Среди видов спорта, входящих в студенческие спартакиады в последнее время все большую популярность приобретает женский хоккей. Несмотря на то, что вид спорта материально затратный и энергоемкий, девушки охотно становятся на

коньки после завершения карьеры в других видах спорта. Также, в сборные команды вуза входят хоккеистки сборных команд регионов, получающие высшее образование в вузе. Таким образом, современный этап развития женского хоккея, как одной из скоростных и энергоемких спортивных игр нуждается в дальнейшем совершенствовании современных технологий функциональных систем энергообеспечения. Изучение современных технологий функциональной тренировки хоккеисток, тренирующихся в условиях спортивного клуба вуза с целью совершенствования их тренировочного процесса, является весьма актуальным.

В качестве рабочей гипотезы исследования предполагалось, что изучение, критический анализ традиционных и современных подходов к специальной подготовке хоккеисток, а также апробация технологии «функционально-беговая подготовка» положительно повлияют на уровень специальной физической подготовленности и функциональные возможности девушек, занимающихся хоккеем в спортивном клубе вуза, и тем, самым, будут способствовать повышению эффективности тренировочного процесса.

Целью исследования явилось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности специальной физической и функциональной подготовки девушек, занимающихся хоккеем в спортивном клубе вуза. Для решения достижения поставленной цели были проанализированы научные и методические источники о традиционных и современных технологиях специальной тренировочной деятельности хоккеистов, внедрена учебно-тренировочный процесс девушек, занимающихся хоккеем в спортивном клубе вуза технология «функционально-беговой подготовки» с целью повышения специальной и функциональной подготовленности. В процессе педагогического эксперимента обосновать эффективность предлагаемой технологии и определить ее влияние на специальную и функциональную подготовленность девушек, занимающихся хоккеем.

Изложение основного материала статьи. Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: анализ научной и методической литературы, опрос, педагогическое тестирование, медико-биологическое тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

С целью определения уровня специальной физической подготовленности девушек, занимающихся хоккеем в вузе, было проведено педагогическое тестирование на специально-подготовительном этапе подготовки. В нашем исследовании мы использовали показатели комплексной оценки уровня специальной физической подготовленности с использованием тестов, рекомендованных специалистами в области хоккея. Данные показатели являются косвенными и недостаточно объективно отражают уровень функциональной подготовленности.

Объективная оценка уровня функциональной подготовленности девушек, занимающихся хоккеем в спортивном клубе вуза производилась с помощью функциональных проб. Функциональное состояние кардиореспираторной системы (КРС) исследовалось нами с помощью таких тестов, как PWC170 и МПК.

В результате исследования был проведен констатирующий и формирующий педагогические эксперименты. Констатирующий педагогический эксперимент проводился в сентябре 2024 года с целью оценки исходных показателей физической и функциональной подготовленности девушек, занимающихся хоккеем в спортивном клубе вуза. В исследованиях приняли участие девушки 17-20 лет, занимающихся хоккеем в учреждении дополнительного образования в группе спортивного совершенствования. В рамках констатирующего исследования было проведено тестирование некоторых показателей специальной физической и функциональной подготовленности хоккеисток. Полученные результаты анализировались и сравнивались с показателями спортсменов соответствующей квалификации в игровых видах спорта, представленных различными исследователями [6]. Изучались и анализировались косвенные показатели специальной выносливости и уровень функциональных возможностей по показателям МПК и PWC 170.

В результате анализа результатов констатирующего эксперимента было выявлено, что по результатам тестов – «бег 400м (с) (на беговой дорожке)», бег на дистанцию 500 м на льду, и «челночный бег на коньках 5х54 м, с» хоккеистки достоверно уступают показателям, представленным в методических рекомендациях управления хоккея ФХР: Урюпин Н.Н.; Букатин А.Ю. Полянчиков Д.В. (2019). Различия в показателях специальной физической подготовленности хоккеисток, отражающие готовность к выполнению нагрузок в алактатной зоне мощности статистически достоверны ($P<0,05$).

Полученные результаты исследования позволяют констатировать, что уровень специальной подготовленности у хоккеистов является недостаточным и требует включения в учебно-тренировочный процесс специальных средств функциональной подготовки для обеспечения формирования адаптационных механизмов к нагрузкам в алактатной зоне мощности.

Объективная оценка уровня функциональной подготовленности хоккеисток вуза производилась с помощью функциональных пробы PWC170 и, на определяемого на ее основе, показателей МПК. Данные измерения проводились в конце одного из подготовительных периодов многоциклового годичного цикла подготовки хоккеисток.

Так, средний показатель в пробе PWC170 у хоккеисток с массой тела 55-65 кг составил 980 кгм/мин. Данный показатель свидетельствует о среднем уровне функциональной подготовленности спортсменов. Средний показатель в пробе PWC170 у хоккеистов с массой тела 65-75 кг составил 898 кгм/мин. Данный показатель свидетельствует о низком уровне функциональной подготовленности спортсменов и алактатных и криотинфосфатных способностей организма спортсменов.

В результате расчета показателя МПК на основе данных PWC 170 у хоккеисток было выявлено, что средний показатель в команде соответствует ниже средним показателям, хотя в команде выявлены хоккеистки и со средним и высоким уровнем МПК. Таким образом, полученные показатели МПК хоккеисток свидетельствуют о недостаточной производительности сердечно-сосудистой и дыхательной систем спортсменов.

По результатам констатирующего эксперимента предложена для внедрения в учебно-тренировочный процесс девушек, занимающихся хоккеем в спортивном клубе вуза, технология «Функционально-беговой подготовки» (бег на 400 м и «фартлег»). За основу взята методика специальной подготовки Мельникова И.В. [4] и модифицирована в соответствии с особенностями подготовки «девушек, занимающихся хоккеем в группах спортивного совершенствования.

Формирующий эксперимент проводился в октябре-ноябре 2024 года. В течение 2-х предсоревновательных мезоциклов была внедрена и реализована технология повышения функциональной подготовленности девушек, занимающихся хоккеем в спортивном клубе вуза, основанная на средствах и формах подготовки в легкой атлетике (бег на 400 м и «фартлег»). Всего в формирующем эксперименте приняли участие 15 хоккеисток 19-22 лет.

Содержание подготовки включает классические дистанции легкой атлетики, которые выполняются на беговых дорожках стадиона: бег на 100, 200, 400 м и различные комбинации этих дистанций. Задействование перечисленных дистанций позволяет тренеру оперировать количественными моделями физической нагрузки, используя ее объем и интенсивность для тренировки функциональных систем организма хоккеиста с учетом его индивидуальных особенностей.

Структура «недельного цикла» включает одно утреннее тренировочное занятие интервальной тренировки с использованием упражнения «Бег на 400 м», которое проводится, как правило, на второй день после дня полной паузы отдыха (выходного дня).

«Алгоритм формулы предписывает выполнение физической нагрузки упражнения «Бег на 400 м» следующим образом:

– время преодоления дистанции 400 м (каждого из повторений) должно составлять 70-73 с;

– одна серия физической нагрузки включает пять повторений, каждое из которых выполняется через 3-4-минутный интервал паузы отдыха;

– физическая нагрузка включает пять серий, каждая из которых выполняется через 6–8-минутный интервал паузы отдыха;

– 70 с – время преодоления дистанции 400 м нападающими и 73 с –защитниками».

В исследовании было рассмотрено и предложено для развития специальной и функциональной подготовки три основные модели фартлека (классический фартлег, «Фартлек и атлетизм» и «Сила быстрая и фартлек».

С целью определения уровня эффективности применения технологии функциональной подготовки хоккеисток было проведено повторное педагогическое тестирование и функциональные пробы для оценки влияния функциональной подготовленности спортсменок перед соревновательным периодом. Были использованы те же тесты для оценки для оценки отдельных показателей специальной физической подготовленности: оценка скоростной выносливости – «бег 400 м» на «земле»; тест на выносливость при скольжении на льду, дистанция 500 м (с); оценка специальной физической подготовленности (СФП) – комплексный тест – «челночный бег 5х54 м, с» – на льду.

Анализ полученных показателей не выявил достоверного повышения результатов в данных тестах, однако полученные результаты лишь отчасти являются объективным свидетельством функционального состояния организма хоккеисток и косвенно отражают уровень развития кардиореспираторной системы организма спортсменов.

Показатель МПК у хоккеисток в конце эксперимента составил 51,7 (мл/кг/мин), что соответствует среднему уровню МПК. Повышение показателя МПК у хоккеисток составило за 2 мезоцикла на 2 мл/кг/мин, что составляет 12% темпов прироста данного показателя.

Выводы. Таким образом, полученные в конце эксперимента показатели МПК девушек, занимающихся хоккеем в спортивном клубе вуза, свидетельствуют о достаточной производительности сердечно-сосудистой и дыхательной систем спортсменок перед началом соревновательного периода. В этой связи можно заключить, что полученные результаты свидетельствуют об эффективности использования в учебно-тренировочном процессе технологий функциональной подготовки хоккеисток (бег на 400 м и «фартлег») для развития анаэробных возможностей организма.

Литература:

1. Гусев, А.Н. Прикладная физическая подготовка студентов в вузе как основа концепции разработки содержания дисциплины «Физическая культура» в рамках ФГОС 3+ / А.Н. Гусев, А.В. Стафеева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – №2 (15). – С. 146-149

2. Косилова, Н.М. Технико-тактическая подготовка женских команд по хоккею с шайбой: автореферат. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Косилова Надия Мубиновна. – Москва, 2015. – 23 с.

3. Мавлиев, Ф.А. Динамика кардиогемодинамических показателей хоккеистов в подготовительном периоде макроцикла / Ф.А. Мавлиев // Вестник спортивной науки. – 2015. – № 2. – С. 31-35

4. Мельников, И.В. Физическая подготовка хоккеиста / И.В. Мельников. – Москва, 2013. – 70 с.

5. Прогнозирование потребностей в кадрах в общеобразовательных учреждениях: кадровые практики и модель кадрового планирования в столичных школах / С.Н. Вачкова, Т.Ю. Мысина, Е.Ю. Петряева, В.Б. Салахова, М.Н. Федоровская // Вестник из Мининского университета. – 2024. – Том 12. – №3. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/issue/view/57/showToc (Дата обращения:8.04.2025)

6. Овечкин, А.М. Базовые принципы построения тренировочного процесса хоккеистов / А.М. Овечкин, Д.Р. Черенков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2017. – № 3. – С. 46-48

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель Тимохина Татьяна Владимировна
НАО «Карагандинский технический университет имени Абылкаса Сагинова» (г. Караганда);
старший преподаватель Акынжанова Алма Акынжановна
НАО «Карагандинский технический университет имени Абылкаса Сагинова» (г. Караганда);
преподаватель Тен Аксана Валериевна
НАО «Карагандинский технический университет имени Абылкаса Сагинова» (г. Караганда)

РОЛЬ ИИ В ПОВЫШЕНИИ ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Аннотация. Статья посвящена анализу роли искусственного интеллекта (ИИ) в обеспечении доступности высшего образования для студентов с ограниченными возможностями. Рассматриваются современные технологии ИИ, применяемые для адаптации образовательной среды, включая интеллектуальные помощники, системы автоматического перевода, голосовые интерфейсы, алгоритмы персонализации обучения и средства анализа учебных данных. Особое внимание уделено примерам успешного внедрения ИИ в образовательные процессы. Авторы подчеркивают значимость ИИ как инструмента инклюзии, способствующего устранению барьеров в обучении и формированию более гибкой и индивидуализированной системы образования. Делается акцент на значении ИИ как важного инструмента инклюзии, который позволяет значительно повысить доступность образования для студентов с различными видами ограничений. В статье подробно анализируются механизмы, с помощью которых искусственный интеллект способствует улучшению качества образовательного процесса, включая адаптацию учебных материалов, обеспечение индивидуализированного подхода к обучению и повышение эффективности дистанционного образования. Рассматривается роль ИИ в оптимизации взаимодействия между преподавателями и студентами с ограниченными возможностями, а также в улучшении мониторинга учебных достижений. Авторы подчеркивают значимость дальнейшего развития и внедрения технологий ИИ в систему высшего образования. Это, в свою очередь, позволит создать более гибкую и доступную образовательную систему, способную удовлетворять потребности студентов с различными видами ограничений. Важным аспектом является возможность использования ИИ для формирования более справедливых условий обучения, обеспечивающих равенство и инклюзивность в образовательном процессе.

Ключевые слова: искусственный интеллект, инклюзивное образование, студенты с ограниченными возможностями, доступность образования, цифровые технологии, персонализация обучения, интеллектуальные ассистенты.

Annotation. This article is dedicated to analyzing the role of artificial intelligence (AI) in enhancing the accessibility of higher education for students with disabilities. It examines modern AI technologies used to adapt the educational environment, including

intelligent assistants, automatic translation systems, voice interfaces, personalized learning algorithms, and learning analytics tools. Special attention is given to successful cases of AI implementation in educational processes. The authors emphasize the importance of AI as a tool for inclusion, helping to remove barriers to learning and foster a more flexible and individualized education system. The article highlights AI as a crucial instrument for inclusion that significantly improves access to education for students with various types of disabilities. It provides an in-depth analysis of the mechanisms through which AI contributes to enhancing the quality of education, including the adaptation of learning materials, provision of personalized learning approaches, and improved effectiveness of remote education. The role of AI in optimizing interaction between teachers and students with disabilities, as well as in improving the monitoring of academic progress, is also explored. The authors underscore the importance of further development and integration of AI technologies into the higher education system. This, in turn, will enable the creation of a more flexible and accessible educational framework that can meet the needs of students with different types of disabilities. An important aspect highlighted is the potential of AI to foster more equitable learning conditions that ensure equality and inclusivity within the educational process.

Key words: artificial intelligence, inclusive education, students with disabilities, education accessibility, digital technologies, personalized learning, intelligent assistants.

Введение. Доступность высшего образования для студентов с ограниченными возможностями - одна из важных социальных и образовательных проблем современности. В последние десятилетия на мировом уровне наблюдается растущий интерес к инклюзивному образованию, предполагающему создание таких условий для обучения, которые бы позволяли всем категориям студентов, включая тех, кто имеет физические или когнитивные ограничения, получать качественное образование. Несмотря на значительные достижения в этой области, многие студенты с особыми образовательными потребностями продолжают сталкиваться с рядом барьеров, которые ограничивают их возможность полноценно участвовать в учебном процессе. Эти препятствия могут быть связаны как с физическими ограничениями, так и с отсутствием должной адаптации в образовательной среде, что приводит к недостаточной интеграции таких студентов в академическую жизнь.

Однако технологические инновации, включая искусственный интеллект (ИИ), открывают новые перспективы для решения этих проблем. ИИ предоставляет уникальные возможности для создания персонализированного и адаптивного обучения, что позволяет не только улучшить доступность образовательных материалов, но и существенно повысить качество взаимодействия между студентами с особыми потребностями и образовательными учреждениями [1]. Системы на основе ИИ могут существенно облегчить процесс получения знаний для студентов с инвалидностью, предоставляя автоматические инструменты для адаптации образовательных материалов, улучшения коммуникации и повышения вовлеченности. Например, использование технологий голосового распознавания, перевода текста в речь, автоматической субтитровки и других решений может значительно повысить доступность учебных ресурсов для студентов с нарушениями слуха и зрения.

Изложение основного материала статьи. Не вызывает сомнения, что искусственный интеллект способен существенно изменить образовательный процесс, особенно в условиях реализации инклюзивного подхода. Применение интеллектуальных систем, ориентированных на индивидуализацию образовательного опыта, открывает принципиально новые возможности для поддержки студентов с ограниченными возможностями. Одним из преимуществ ИИ является его способность к адаптации - технологии могут анализировать данные о поведении, предпочтениях, уровне подготовки и когнитивных особенностях обучающегося, на основании чего формируется персонализированная образовательная траектория.

В отличие от традиционных методов преподавания, ИИ технологии способны учитывать широкий спектр факторов, влияющих на успешность обучения, включая особенности восприятия информации, скорость усвоения материала, необходимость в дополнительной поддержке и форме подачи контента [2]. Вместе с тем, внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс требует не только технической готовности образовательных учреждений, но и осознания этических и социальных аспектов, связанных с использованием таких технологий. Важно учитывать вопросы безопасности данных, потенциальной предвзятости алгоритмов и влияние ИИ на традиционные формы взаимодействия между преподавателями и студентами.

При этом, несмотря на эти трудности, использование ИИ в инклюзивном образовании открывает широкие возможности, среди которых можно выделить следующие:

1. персонализированное и адаптивное обучение;
2. доступность материалов и коммуникации;
3. поддержка независимости и вовлеченности студентов;
4. мониторинг прогресса и оценки.

Безусловно, эти возможности делают ИИ важным инструментом для создания более благоприятной образовательной среды, где каждый студент, независимо от своих ограничений, может получить равный доступ к качественному образованию.

Однако, несмотря на очевидные преимущества, внедрение ИИ в образовательный процесс сталкивается с рядом проблем и ограничений. Одной из главных является техническая и инфраструктурная готовность учебных заведений. Для полноценного использования ИИ необходимо наличие соответствующей инфраструктуры – от мощных вычислительных ресурсов до обучения преподавателей и студентов. Многие учебные заведения сталкиваются с проблемой недостаточного финансирования и технической подготовки для внедрения таких технологий [3].

Не вызывает сомнения, что одним из важных аспектов остаётся соблюдение этических норм и правовых требований. Использование ИИ в образовании требует сбора и обработки больших объемов персональных данных студентов. Важно обеспечить защиту конфиденциальности и безопасность этих данных, что требует разработки строгих стандартов и протоколов безопасности. Нарушение этих принципов может привести к утечке личной информации и дискриминации студентов с ограниченными возможностями [4].

Внедрение ИИ также может повлиять на традиционные формы взаимодействия в обучении. Взаимодействие преподавателя и студента является важной частью образовательного процесса, особенно для студентов с ограниченными возможностями. Переход от личного общения к взаимодействию с ИИ или автоматизированными системами может уменьшить уровень эмоциональной поддержки и личной связи, что является критически важным для некоторых категорий студентов.

Наконец, несмотря на потенциал ИИ, для эффективного использования этих технологий необходимо обеспечить доступ к ним для всех студентов, включая тех, кто может столкнуться с трудностями в работе с высокими технологиями. Важно учитывать различные уровни цифровой грамотности студентов и предоставить им соответствующую поддержку [5].

Таким образом, для успешной интеграции ИИ в образовательные практики необходим комплексный подход, который включает в себя не только развитие технологий, но и создание соответствующей инфраструктуры, обеспечение защиты данных и разработку этических стандартов.

На основе проведенного анализа были выявлены несколько успешных примеров внедрения ИИ в инклюзивный образовательный процесс, среди которых выделяется использование адаптивных образовательных платформ. Хельсинский университет внедрил платформу на базе ИИ, которая адаптирует курс в зависимости от потребностей студентов с ограниченными возможностями. Например, для студентов с нарушениями слуха система автоматически добавляет субтитры и синхронизирует их с учебными материалами. Для студентов с нарушениями зрения материалы преобразуются в формат для чтения с экрана или аудио. Статистика показывает, что внедрение технологий ИИ в образовательный процесс способствовало повышению вовлеченности студентов на 30%, а их успехи улучшились на 20% по сравнению с предыдущими годами [6].

Примером успешного применения технологий ИИ является также университет Джона Хопкинса, где были разработаны системы с использованием ИИ, помогающие студентам с расстройствами аутистического спектра ориентироваться в кампусе и взаимодействовать с преподавателями. Эти системы используют технологии обработки естественного языка и голосовые помощники, что позволяет студентам получать ответы на вопросы и рекомендации по организации учебного времени [7].

Одним из успешных примеров является система автоматического перевода и адаптации контента, внедренная в некоторых университетах Великобритании. С помощью ИИ эта система преобразует лекции и учебные материалы в адаптированные форматы для студентов с нарушениями слуха и зрения, обеспечивая доступность информации для всех категорий обучающихся. Эта система использует алгоритмы машинного обучения для распознавания речи и перевода ее в текст, а также для создания аудио-версий материалов [8].

В последние годы высшие учебные заведения Республики Казахстан активно работают над развитием инклюзивного образования, внедряя технологии ИИ для создания более доступных и эффективных образовательных условий для студентов с ограниченными возможностями. В ряде казахстанских вузов уже стартовали проекты, направленные на использование ИИ для обучения студентов с особыми потребностями, что свидетельствует о растущем интересе к этим технологиям. Одним из таких вузов является Казахский национальный университет имени аль-Фараби, который активно работает над интеграцией инновационных технологий в образовательный процесс, укрепляя свою позицию среди ведущих университетов страны. В рамках реализации стратегии инклюзивного образования университет внедрил систему ИИ, которая предоставляет персонализированные образовательные маршруты для студентов с ограниченными возможностями. Система включает в себя адаптивные обучающие платформы, которые анализируют прогресс студентов и подбирают материалы в зависимости от индивидуальных потребностей, а также средства для синхронизации с мобильными устройствами для студентов с нарушениями зрения и слуха [9].

В Евразийском национальном университете имени Л.Н. Гумилева реализованы проекты, направленные на улучшение доступности образовательных ресурсов для студентов с ограниченными возможностями. Так с использованием технологий ИИ разработаны системы автоматического перевода лекций в текстовый формат и преобразования их в аудиоформаты для студентов с нарушениями слуха и зрения. В дополнение к этому университет активно внедряет голосовых помощников, которые помогают студентам с ограниченными возможностями ориентироваться на территории кампуса и в учебном процессе.

В Алматинском техническом университете в рамках внедрения инновационных технологий в образовательный процесс был реализован проект по созданию умных образовательных платформ, которые используют ИИ для анализа уровня усвоения материала студентами с особыми образовательными потребностями. Платформа адаптирует содержание курсов в зависимости от индивидуальных потребностей студентов, включая те, у которых есть проблемы с моторными функциями или когнитивные расстройства.

Активно в этом направлении работает Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова. Здесь внедряются технологии для улучшения условий обучения для студентов с нарушениями слуха и зрения. Благодаря технологии распознавания речи, лекции и семинары могут быть переведены в текстовый формат или преобразованы в аудиоформат, что делает обучение доступным для студентов с нарушениями слуха и зрения.

Выводы. Таким образом, роль искусственного интеллекта в повышении доступности высшего образования для студентов с ограниченными возможностями представляет собой одно из основных направлений современного образовательного развития. Внедрение ИИ-технологий открывает широкие перспективы для формирования инклюзивной образовательной среды, обеспечивая персонализированный подход, адаптацию учебного контента и устранение барьеров, связанных с физическими, сенсорными и когнитивными ограничениями.

Анализ практического опыта внедрения ИИ в ведущих университетах, в том числе в Республике Казахстан, свидетельствует о высокой эффективности данных решений в повышении качества образовательного процесса для студентов с особыми образовательными потребностями. Вместе с тем, устойчивое развитие и интеграция таких технологий требует дополнительных усилий в части модернизации инфраструктуры, подготовки педагогических кадров, а также выработки этических и нормативных регламентов использования ИИ в образовательной сфере.

Литература:

1. Андреев, А.А. Искусственный интеллект и цифровизация образования: возможности и риски / А.А. Андреев // Высшее образование в России. – 2021. – № 3. – С. 45-51
2. Блинова, Е.Р. Инклюзивное образование и цифровые технологии: возможности и вызовы / Е.Р. Блинова, В.М. Тарасов // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 4. – С. 115-134
3. Гусев, А.В. Применение интеллектуальных систем в инклюзивном образовании / А.В. Гусев, И.Н. Семёнова // Современные технологии в образовании. – 2022. – № 2 (28). – С. 33-39
4. Зимняя, И.А. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования / И.А. Зимняя. – М.: Педагогическое общество России, 2019. – 304 с.
5. Иванов, Д.В. Искусственный интеллект в образовании: обзор решений и перспектив / Д.В. Иванов // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 7. – С. 9-29. – DOI: 10.17853/1994-5639-2020-7-9-29
6. Карпов, А.В. Цифровая трансформация высшего образования: аспекты инклюзивности / А.В. Карпов // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 460. – С. 120-129
7. Кузнецова, Н.В. Доступная образовательная среда: от теории к практике / Н.В. Кузнецова. – СПб.: Речь, 2020. – 210 с.
8. Kukulska-Hulme, A. Artificial Intelligence and Inclusive Education: Speculative Futures and Emerging Practices / A. Kukulska-Hulme. – British Journal of Educational Technology, Cop. 2020. – P. 1433-1448

9. Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан. Цифровизация и инклюзия в высшем образовании: стратегии и инициативы. – Астана: Научно-методический центр, 2023. – 48 с.

УДК 37.02
доктор педагогических наук, доцент Федоров Олег Дмитриевич
ФГАО ВО НИУ «Высшая школа экономики» (г. Москва)

АЛЬТЕРНАТИВЫ ПРЕДМЕТНОСТИ В ШКОЛЬНОМ КУРРИКУЛУМЕ

Аннотация. В статье рассмотрены альтернативные модели организации школьного куррикулума в контексте современных образовательных вызовов. Показано, что традиционная предметная структура обучения, ориентированная на передачу изолированных знаний, недостаточна для формирования у обучающихся целостного мировоззрения и универсальных компетенций. Проанализированы такие альтернативы предметности, как проектное обучение, тематическое обучение, явление-ориентированное обучение и индивидуальные образовательные траектории. Подчёркнута необходимость понимания школьного куррикулума как целостной образовательной системы, включающей не только содержание обучения, но и цели, методы, организацию среды и процессы социализации. Сделаны выводы о принципах комплексного проектирования современного куррикулума.

Ключевые слова: школьный куррикулум; проектное обучение; проблемное обучение; явление-ориентированное обучение; индивидуальные образовательные траектории; компетентностный подход; интеграция содержания; образовательные результаты.

Annotation. The article considers alternative models of organizing the school curriculum in the context of modern educational challenges. It is shown that the traditional subject structure of training, focused on the transfer of isolated knowledge, is insufficient for the formation of a holistic worldview and universal competencies in students. Such subject alternatives as project-based learning, thematic learning, phenomenon-oriented learning and individual educational trajectories are analyzed. The need to understand the school curriculum as an integral educational system that includes not only the content of training, but also goals, methods, organization of the environment and socialization processes is emphasized. Conclusions are made about the principles of integrated design of the modern curriculum.

Key words: school curriculum; project-based learning; problem-based learning learning; phenomenon-oriented learning; individual educational trajectories; competence-based approach; integration of content; educational results.

Введение. Развитие науки, техники и технологии привело к тому, что в современном мире знания становятся всё менее разделёнными по строгим дисциплинарным границам, как это было еще некоторое время назад, когда писались образовательные стандарты и формировался перечень специальностей научных работников. Новые научные открытия, технологические инновации, социальные изменения все чаще происходят на стыке различных областей знания, требуя от человека комплексного, системного мышления [16, С. 154]. В этой связи традиционная предметная структура школьного образования, сложившаяся еще в XIX веке и основанная на чётком разграничении дисциплин, перестает соответствовать требованиям времени. Это произошло не одномоментно. Сначала в учебные планы были включены навыковые дисциплины, затем появились предметы идеологической направленности. Это размыло принцип предметности при проектировании школьного образования, поставило перед педагогической наукой другую задача: поиск и обоснование альтернатив предметности как основы образовательного процесса.

Одним из вопросов, остро стоящих перед системой общего образования, является развитие у школьников так называемых «надпредметных компетенций» – критического мышления, креативности, коммуникативных навыков, умения работать с большими объёмами информации, принимать решения в нестабильных условиях. Традиционная предметная модель обучения, ориентированная преимущественно на передачу специализированных знаний, не всегда обеспечивает эффективное формирование этих навыков [14, С. 11]. Следовательно, требуется переосмысление принципов организации школьного куррикулума, а возможно и самого понятия куррикулум.

История развития педагогической мысли и образовательной практики (главным образом, реформаторская педагогика первой третий XX века), а также мировой опыт реформирования образовательных систем (Финляндия, Канада, Эстония и др.) показывают высокую эффективность подходов, основанных на интеграции дисциплин, явлении-ориентированном обучении, проектных форматах. Эти модели позволяют ученикам устанавливать взаимосвязи в знаниях, использовать их в реальных жизненных ситуациях и осмысленно строить собственную образовательную траекторию. Изучение и адаптация этих практик в российских условиях представляет собой актуальную задачу как с теоретической, так и с практической точки зрения.

Кроме того, Федеральные государственные образовательные стандарты, действующие в России, прямо ориентируют образовательные организации на развитие метапредметных результатов, универсальных учебных действий и формирование целостной картины мира у обучающихся. Однако без серьёзного пересмотра традиционной предметной структуры школьного образования достигнуть этих целей едва ли возможно. В этом контексте исследование альтернатив предметности приобретает особую значимость как для методической науки, так и для практики школьного образования.

Наконец, повышение интереса учащихся к обучению, развитие их мотивации и субъектной позиции в образовательном процессе также напрямую связано с тем, насколько школа способна предложить формы работы, адекватные реальным задачам XXI века. Альтернативные модели организации учебного процесса создают условия для более глубокого личностного вовлечения школьников, обеспечивают большую гибкость обучения и позволяют учитывать индивидуальные образовательные потребности.

Таким образом, актуальность темы нашего исследования обусловлена как внутренними противоречиями традиционной системы школьного образования, так и объективными социальными, экономическими и культурными изменениями современного мира. Выявление, анализ и адаптация новых моделей образовательной организации является важным шагом к обновлению содержания и методов обучения, направленных на формирование успешной и конкурентоспособной личности.

Цель данной статьи – проанализировать возможные альтернативы предметной организации школьного куррикулума, которые могли бы стать следующей организационно-педагогической моделью школьного образования.

Изложение основного материала статьи. Одним из первых теоретиков, критически осмысливших предметную модель образования, стал американский педагог Джеймс Бин (J. Beane). В своей книге он предложил концепцию интеграции куррикулума вокруг тем и проблем, важных для самих учеников [1]. Бин подчёркивал, что дробление знаний на отдельные

предметы искусственно разрывает целостное восприятие мира и препятствует развитию критического мышления и гражданской ответственности.

Практическое развитие идей интеграции содержания образования получило в трудах Сьюзен Дрейк (S.M. Drake). В своём исследовании она обосновала, что объединение различных областей знаний в рамках больших тематических блоков способствует более глубокому пониманию сложных процессов и повышает учебную мотивацию. Дрейк предложила конкретные стратегии построения интегрированных учебных курсов, которые дают ученикам возможность видеть взаимосвязь различных явлений [4].

Особое внимание альтернативным моделям организации школьного обучения уделяется в Финляндии [8]. Карита Лонка (K. Lonka) в исследовании описала явление-ориентированное обучение – подход, при котором отправной точкой становятся реальные процессы или события, а не учебные предметы. Этот формат позволяет школьникам изучать явление одновременно с позиций разных наук, формируя тем самым целостное мировосприятие и навыки критического анализа [5].

Российские исследователи также обращаются к проблеме преодоления узкопредметного подхода. Так, в рамках развития компетентностной модели образования В.А. Болотов и В.В. Сериков [13] подчёркивают необходимость перехода от акцента на запоминание предметных знаний к формированию комплексных компетенций личности. В их трудах подчёркивается, что новая образовательная реальность требует гибкости, интеграции содержания и развития универсальных учебных действий. Эти идеи были закреплены на уровне нормативных документов. Уже упоминавшийся Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения ориентируют школы на формирование метапредметных результатов – умений, выходящих за рамки отдельных дисциплин. Однако реальная практика часто остаётся привязанной к традиционной модели [12, С. 223], что актуализирует необходимость дальнейшего научного поиска альтернатив организационно-педагогических способов конструирования школьного уклада [15].

Международные аналитические отчёты, такие как доклад ОЭСР [7] и стратегический документ ЮНЕСКО [11], прямо указывают на необходимость перехода от фрагментарного преподавания к комплексному образовательному опыту. Эти документы подчёркивают, что успешное образование будущего будет строиться на решении реальных проблем, развитии междисциплинарного мышления и формировании широких надпредметных компетенций.

Таким образом, анализ литературы свидетельствует об устойчивой тенденции в мировой и российской педагогике: необходимость перехода от предметной сегментации знаний к их интеграции, тематизации и явление-ориентированному освоению. Эти подходы не только ближе к реальной логике развития науки и общества, но и способствуют более глубокой личностной вовлеченности школьников в образовательный процесс.

Реформы образования, которые проходили в нашей стране последние четверть века, касались в основном предметного аспекта. Вводили новые предметы, исключались старые, изменялось количество часов, отведенное на изучение того или иного предмета, менялись наименования. Но все это слабо связано с тем, что наработала педагогическая наука в части определения понятия «школьный куррикулум», который рассматривается значительно шире, чем просто перечень изучаемых дисциплин.

Куррикулум представляет собой комплексный конструкт, в котором интегрируются цели обучения, содержание образования, методы организации учебной деятельности, формы социализации и воспитания обучающихся. Это целостная система, задающая траекторию развития личности в процессе школьного обучения.

Этимологически термин *curriculum* восходит к латинскому слову *currere* («бежать», «двигаться»), что указывает на понимание куррикулума как определённого пути, а не статического набора знаний. В этом контексте куррикулум следует рассматривать как организованный маршрут развития обучающегося, обеспечивающий не только усвоение знаний и умений, но и формирование ценностных ориентиров, моделей поведения, личностных и гражданских качеств.

Современные исследователи (J. Beane, M. Young, B. Bernstein и др.) подчёркивают, что школьный куррикулум охватывает как формальные аспекты (учебные планы, предметные программы), так и скрытые механизмы влияния (так называемый *скрытый куррикулум*), выражающиеся в атмосфере школьной жизни, способах организации взаимодействия между участниками образовательного процесса, негласных нормах поведения. Таким образом, куррикулум формирует образовательную среду, оказывающую системное влияние на развитие учащихся.

Ошибка отождествления куррикулума с набором учебных дисциплин существенно сужает понимание образовательной реальности. Предметная структура обучения – лишь один из уровней куррикулума, и, будучи взятой изолированно, она не способна обеспечить формирование у обучающихся целостного мировоззрения и необходимых для современного общества универсальных компетенций.

Куррикулум включает в себя: 1) целостность образовательного опыта, где различные области знания интегрируются в единое понимание окружающего мира; 2) систему ценностей, транслируемых через содержание, методы и организацию учебной деятельности; 3) методы формирования компетенций, направленных на развитие критического мышления, креативности, коммуникативных умений и способности к саморазвитию; 4) формы учебной активности (деятельности), предполагающие исследование реальных проблем, проектную работу, сотрудничество и самостоятельное освоение знаний.

Таким образом, школьный куррикулум (как предмет регулирования образовательной политики и методический конструкт) следует понимать, как сложную многослойную конструкцию, обеспечивающую не только академическую подготовку учащихся, но и их личностное, гражданское и социальное развитие. Это понимание требует переосмысления принципов построения школьного обучения, поиска моделей, способных обеспечить целостность образовательного опыта и подготовку школьников к жизни в условиях сложного и быстро меняющегося мира.

Эволюция школьного куррикулума на протяжении последних столетий отражает глубокие изменения в понимании целей и задач образования. Классические модели куррикулума, сформировавшиеся в XIX – начале XX века, основывались на чёткой предметной структуре, в рамках которой каждая дисциплина рассматривалась как автономная область знаний. Основной задачей образования в этой парадигме являлась передача научного и культурного наследия, закреплённого в строгой системе учебных предметов. Организация обучения строилась на принципах изоляции дисциплин, и успех образовательного процесса оценивался через освоение специфических предметных знаний и умений.

Однако уже в начале XX века началось переосмысление предметной модели. Работы Джона Дьюи и его последователей обратили внимание на необходимость интеграции знаний, развитие навыков применения знаний на практике и формирование активной гражданской позиции обучающихся. Вслед за этим в педагогической науке усилилось понимание образования как процесса целостного развития личности, а не простого накопления знаний.

Современные модели куррикулума развиваются по-прежнему развиваются в логике предметно-ориентированного подхода. Однако на фоне глобальных общественных трансформация становится всё более очевидным, что проектирование школьного куррикулума должно происходить на принципиально иных основаниях, чем в традиционной предметной модели.

Рассмотрение классических и современных моделей построения школьного куррикулума позволяет сделать ряд принципиальных выводов о необходимых подходах к его проектированию в условиях современного образования.

Прежде всего, становится очевидным, что проектирование куррикулума не может сводиться исключительно к формированию перечня учебных дисциплин или составлению расписания учебных занятий. Подобная узкая трактовка неизбежно приводит к фрагментарности образовательного опыта учащихся, препятствует развитию целостного мировоззрения и ограничивает формирование универсальных компетенций, востребованных в XXI веке.

Современный школьный куррикулум должен рассматриваться как комплексная и целостная система, интегрирующая в себе несколько взаимосвязанных уровней: 1) цели образования, ориентированные на развитие личности, формирование ключевых компетенций, готовности к самостоятельной деятельности и гражданской ответственности. 2) содержание образования, которое должно включать не только дисциплинарные знания, но и междисциплинарные темы, отражающие реальную сложность окружающего мира. 3) методы и формы организации учебной деятельности, предполагающие активное участие обучающихся в проектной, исследовательской, коммуникативной и практической работе. 4) среду обучения, включающую как физическое, так и цифровое пространство, организацию школьной жизни, модели взаимодействия и ценностные ориентиры [6].

Особое значение имеет осознание того, что куррикулум не существует отдельно от процессов социализации и воспитания. Школьная среда формирует не только знания, но и ценности, нормы поведения, модели отношений [10]. Поэтому при проектировании куррикулума необходимо учитывать и те элементы, которые составляют скрытый куррикулум – способы взаимодействия участников образовательного процесса, неформальные практики, атмосферу школьной жизни [17].

Кроме того, проектирование куррикулума должно предусматривать возможность для индивидуализации образовательных траекторий, предоставляя учащимся выбор, пространство для инициативы и возможность учитывать свои интересы, способности и жизненные цели.

Наконец, современный куррикулум должен быть открытым для изменений и развития [3]. Он не может быть статичным документом, утверждённым раз и навсегда; напротив, он должен предусматривать механизмы постоянной актуализации в ответ на изменения в социальной, технологической и культурной сферах.

Таким образом, проектирование школьного куррикулума требует системного подхода, опирающегося на идею образования как процесса формирования целостной, активно действующей личности. Только такой подход способен обеспечить соответствие образования вызовам современного мира и удовлетворить реальные образовательные потребности учащихся.

Педагогика в процессе развития теоретических подходов и совершенствования образовательных практик выработала несколько устойчивых моделей, предлагающих альтернативу традиционной предметной организации школьного куррикулума. Все они направлены на преодоление узкой дисциплинарности знаний и ориентированы на формирование комплексных компетенций учащихся. Рассмотрим наиболее заметные из них.

Одной из наиболее распространённых альтернатив является *проектное обучение*. В этой модели образовательный процесс строится вокруг выполнения комплексных проектов, требующих интеграции знаний из различных областей и решения реальных проблем. Теоретической основой проектного обучения выступают идеи Джона Дьюи о связи образования с жизнью, а также разработки о деятельности как основе развития [2, 9].

Основное достоинство проектного обучения заключается в том, что оно формирует у учащихся не только академические знания, но и навыки самостоятельной работы, планирования, анализа, презентации результатов, что крайне важно в условиях современного общества.

Однако реализация этой модели сопряжена с рядом ограничений: она требует от педагогов высокой квалификации в области проектного менеджмента и педагогического сопровождения, а также сталкивается с трудностями объективного оценивания комплексных образовательных продуктов, а также большими временными затратами и сложностью администрирования данного процесса.

Еще одной альтернативой в предметности является *проблемное обучение*, основанное на объединении содержания различных дисциплин вокруг крупной темы или проблемы. Этот подход разработан в трудах Джеймса Бина и Сьюзен Дрейк, которые подчёркивали, что тематизация позволяет ученикам видеть взаимосвязи между различными аспектами реальности и способствует формированию целостного мировоззрения.

Основным достоинством тематического обучения является создание для школьников осмысленного и связного образовательного опыта, при котором знания разных областей воспринимаются как части единой картины мира. В то же время проблемный подход требует очень тщательной методической проработки для того, чтобы сохранить баланс между глубиной и широтой изучения материала. При недостаточной проработке существует риск поверхностного усвоения содержания.

Особое место среди альтернатив предметности занимает *явление-ориентированное обучение*, особенно активно применяемое в Финляндии. В этой модели отправной точкой является реальное явление или событие, исследуемое с междисциплинарных позиций без привязки к конкретным предметам. По мнению Кариты Лонки и других исследователей, такой подход способствует развитию исследовательских навыков, способности к комплексному анализу и самостоятельному обучению.

Основное достоинство явление-ориентированного подхода заключается в способности развивать у школьников комплексное мышление, креативность и умение применять знания на практике в нестандартных ситуациях. Тем не менее, данная модель предъявляет высокие требования к уровню зрелости и самостоятельности учащихся, а её успешная реализация требует глубокой перестройки систем оценки образовательных результатов и значительных изменений в подготовке учителей.

Наконец, всё более актуальным становится внедрение индивидуальных образовательных траекторий. Эта модель предполагает, что учащиеся самостоятельно, с помощью наставников, строят свои образовательные маршруты, выбирая те дисциплины, темы и форматы обучения, которые соответствуют их интересам, способностям и жизненным планам. Основаниями для индивидуализации служат идеи субъектности ученика, разработанные в культурно-исторической психологии, и современные концепции персонализации образования.

Главное достоинство индивидуальных траекторий заключается в возможности настроить обучение под реальные интересы и профессиональные планы школьника, тем самым значительно повышая его мотивацию и ответственность за результаты. Ограничением этой модели является высокая сложность её организационного обеспечения: она требует развитой системы наставничества, разнообразия образовательных предложений и индивидуализации оценивания. Кроме того, не все учащиеся на ранних этапах готовы к принятию ответственных решений относительно своего обучения.

Таким образом, каждая из представленных моделей предлагает свой путь преодоления жёсткой предметной структуры школьного образования. Все они направлены на формирование у учащихся целостного мировосприятия и ключевых компетенций, необходимых для успешной адаптации в быстро меняющемся мире. В то же время успешное внедрение этих

моделей требует комплексных изменений в педагогической практике, содержании обучения и системе оценивания результатов образования.

Выводы. Современное образование всё острее сталкивается с противоречием между традиционной предметной организацией обучения и требованиями динамично меняющегося мира. Ведущие исследователи и практики педагогики в разных странах подчёркивают, что жесткое разграничение знаний по дисциплинарным границам не отражает реальной структуры науки и практики XXI века, где преобладают междисциплинарные решения и комплексные задачи.

Развитие образования в XXI веке сопровождается осознанием необходимости отхода от традиционной модели жёсткой дисциплинарности. Решение многих современных проблем требует междисциплинарного подхода, способности видеть комплексные связи между различными областями знаний. Успешный школьный куррикулум будущего – это система, ориентированная на формирование у обучающихся способности к интеграции знаний, решению реальных задач, развитию метапредметных компетенций.

Анализ современных педагогических исследований и практик показал, что школьный куррикулум должен рассматриваться не как статический набор учебных дисциплин, а как комплексная система, обеспечивающая целостное развитие обучающегося. Понимание куррикулума как динамичного образовательного маршрута позволяет проектировать образовательный процесс с учётом интеграции различных областей знания, формирования универсальных компетенций и развития личности.

Классические модели куррикулума, построенные на жёстком разграничении предметных областей, сыграли важную роль в систематизации научных знаний. Однако в условиях XXI века, характеризующегося усложнением социальной, культурной и технологической среды, становится необходимым переход к более целостным и гибким образовательным структурам. Современные модели строятся на основе компетентностного подхода, междисциплинарной интеграции и акценте на развитие критического мышления, креативности, коммуникации и способности к самообразованию.

Проектирование современного школьного куррикулума должно опираться на системный подход. Оно предполагает не только разработку содержания обучения, но и создание среды, методов и форм организации образовательного процесса, способствующих формированию активной, ответственной и способной к саморазвитию личности. Особое значение имеет интеграция скрытого куррикулума – ценностей, норм взаимодействия, атмосферы школьной жизни – в общую конструкцию образовательного маршрута.

Таким образом, будущее школьного образования связано с переходом от узкопредметной модели к комплексной системе формирования целостного мировоззрения и универсальных компетенций. Этот переход требует не только методических и организационных изменений, но и глубокого переосмысления целей и задач школьного образования в контексте вызовов современного мира. А для этого важно определиться: что именно мы проектируем и для какой цели. Педагогика уже дает нам спектр вариантов ответа на эти и многие другие вопросы.

Литература:

1. Beane, J.A. Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education / J.A. Beane. – New York: Teachers College Press, 1997. – 144 p.
2. Bell, S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future / S. Bell // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies. – 2010. – Vol. 83, No. 2. – P. 39-43
3. Biesta, G. Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy / G. Biesta. – Boulder: Paradigm Publishers, 2010.
4. Drake, S.M. Creating Integrated Curriculum: Proven Ways to Increase Student Learning / S.M. Drake. – Thousand Oaks: Corwin Press, 2010. – 176 p.
5. Lonka, K. (ed.) Phenomenon-Based Learning: Preparing Students for the 21st Century / K. Lonka. – Helsinki: University of Helsinki, Centre for University Teaching and Learning, 2018. – 50 p.
6. Merrill, M.D. First Principles of Instruction / M.D. Merrill // Educational Technology Research and Development. – 2002. – Vol. 50, No. 3. – P. 43-59
7. OECD. The Future of Education and Skills: Education 2030. The OECD Learning Framework 2030. – Paris: OECD Publishing, 2018. – 34 p.
8. Sahlberg, P. Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? / P. Sahlberg. – New York: Teachers College Press, 2011.
9. Thomas, J.W. A Review of Research on Project-Based Learning / J.W. Thomas. – San Rafael, CA: Autodesk Foundation, 2000.
10. Tyack, D. The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been So Hard to Change? / D. Tyack // American Educational Research Journal. – 1994. – Vol. 31, No. 3. – P. 453-479
11. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. – Paris: UNESCO Publishing, 2021. 245 p.
12. Баженов, О.А. «Власть над куррикулумом»: как происходит реконтекстуализация в учительских практиках (на примере конкурсных открытых уроков) / О.А. Баженов, О.Д. Федоров // Мир психологии. – 2024. – № 2(117). – С. 222-237. – DOI 10.51944/20738528_2024_2_222
13. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов // Педагогика. – 2003. – № 10.
14. Журавлева, О.Н. Образование в эпоху постправды: контуры дидактической концепции / О.Н. Журавлева, О.Д. Федоров, С.В. Александрова // Сибирский учитель. – 2023. – № 2(147). – С. 10-17
15. Олейникова, Л.Т. Проблемы реализации компетентностного подхода в образовании / Л.Т. Олейникова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – №11-3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii (дата обращения: 28.02.2025)
16. Федоров, О.Д. Постиндустриальная школа: педагогика, дидактика, методика / О.Д. Федоров, О.А. Баженов, Н.Р. Галявиев // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1, № 5(78). – С. 153-176. – DOI 10.24412/2224-0772-2021-78-153-176
17. Федоров, О.Д. Содержание образования и куррикулум: что общего и в чём различие? (Концептуальная карта понятия «куррикулум») / О.Д. Федоров // Методист. – 2023. – № 10. – С. 2-6

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Фефелова Олеся Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Базарнова Надежда Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования патриотических качеств у подростков как одна из важнейших задач современной системы образования. В процессе исследования авторы статьи пришли к выводу о том, что в последние годы наблюдается снижение интереса молодого поколения к национальной истории, традициям и государственным ценностям. Возрастает влияние массовой культуры, социальных сетей и западных идеалов. Это приводит к формированию у подростков поверхностного представления о патриотизме, сводя его к формальным акциям и лозунгам. Авторами выявлено, что образовательная среда играет ключевую роль в формировании у подростков осознанного патриотизма, основанного не только на знаниях о стране, но и на личной ответственности за её будущее. В процессе воспитания патриотизма в школе необходимо учитывать современные реалии, интегрировать инновационные методики и подходы, способствовать развитию активной гражданской позиции.Одной из важнейших сторон гражданско-патриотического воспитания в школе и обществе является воспитание гражданина как активного деятельного члена общества, который имеет права и обязанности, связанные с членством в нем.

Ключевые слова: патриотические качества, подросток, общеобразовательная школа.

Annotation. The article considers the problem of developing patriotic qualities in adolescents as one of the most important tasks of the modern education system. In the course of the study, the authors of the article came to the conclusion that in recent years there has been a decrease in the interest of the younger generation in national history, traditions and state values. The influence of mass culture, social networks and Western ideals is growing. This leads to the formation of a superficial idea of patriotism in adolescents, reducing it to formal actions and slogans. The authors found that the educational environment plays a key role in developing conscious patriotism in adolescents, based not only on knowledge about the country, but also on personal responsibility for its future. In the process of educating patriotism at school, it is necessary to take into account modern realities, integrate innovative methods and approaches, and promote the development of an active civic position. One of the most important aspects of civic-patriotic education at school and society is the education of a citizen as an active member of society who has the rights and responsibilities associated with membership in it.

Key words: patriotic qualities, teenager, comprehensive school.

Введение. В последние годы наблюдается снижение интереса молодого поколения к национальной истории, традициям и государственным ценностям. Возрастает влияние массовой культуры, социальных сетей и западных идеалов, что порой приводит к формированию у подростков поверхностного представления о патриотизме, сводя его к формальным акциям и лозунгам.

Сегодня в школе необходимо учитывать современные реалии, интегрировать инновационные методики и подходы, способствовать развитию активной гражданской позиции. Образовательная среда играет ключевую роль в формировании у подростков осознанного патриотизма, основанного не только на знаниях о стране, но и на личной ответственности за её будущее. Воспитание патриотизма в школе должно учитывать современные реалии, интегрировать инновационные методики и подходы, способствовать развитию активной гражданской позиции.

Воспитание детей и молодежи осуществляется в условиях различных социальных институтах. В условиях образовательной организации воспитательная деятельность в этом аспекте реализуется через учебно-познавательную деятельность обучающихся на уроке, внеурочную деятельность и программы дополнительного образования детей, взаимодействие с социальными партнерами, родителями и др. В условиях функционирования семьи через технологии семейного воспитания, ориентированные на совместную деятельность родителей и детей.

Патриотизм в разные исторические эпохи приобретал различные формы, отражая особенности политического строя и общественных ценностей. В древнерусский период он выражался в защите своей земли и верности князьям. Одним из наиболее ярких примеров служит подвиг Александра Невского, который возглавил борьбу с захватчиками, отстаивая независимость Руси. В Российской империи патриотизм основывался на монархических идеях, военной доблести и служении государству. Основными его проявлениями были верность царю, участие в армии и укрепление государственных институтов. В советский период патриотизм приобрел новый характер, включавший уважение к труду, коллективизм и подвиги воинов Великой Отечественной войны. Граждане испытывали гордость за достижения страны, проявляли готовность к самопожертвованию ради её блага [5].

Современный патриотизм трансформировался в гражданскую активность, ответственность перед государством и обществом, а также стремление к сохранению культурно-исторической памяти. В отличие от прошлых эпох, он не основывается только на военной доблести, а включает в себя участие в жизни общества, поддержку социальных инициатив и уважение к правам и обязанностям граждан [3].

В XXI веке патриотизм проявляется в различных сферах жизни. Одним из его ключевых аспектов является соблюдение законов и активное участие в общественной жизни, что выражается в ответственном отношении к правам и обязанностям гражданина. Важным элементом патриотизма остаётся сохранение исторического и культурного наследия, включающее изучение национальной истории, поддержку памятников архитектуры, фольклора и народных традиций [1]. Помимо этого, большое значение приобретает добровольчество, социальное служение и экологическая ответственность. Участие в благотворительных проектах, помощь нуждающимся, защита окружающей среды – всё это становится проявлением современного патриотизма, ориентированного на будущее страны и благополучие её граждан [8].

Старший школьный возраст (15-17 лет) является особым периодом в развитии личности, характеризующимся интенсивным формированием мировоззрения, самосознания, системы ценностных ориентаций и социальных установок.

Данный возрастной период представляет собой благоприятную почву для формирования гражданской позиции, что обусловлено рядом психолого-педагогических особенностей старшеклассников.

Особую роль в формировании гражданской позиции старшеклассников играет развитие эмоционально-волевой сферы. В этом возрасте происходит дальнейшее развитие эмоциональной сферы, формирование нравственных чувств, в том числе гражданских чувств – патриотизма, ответственности, долга. По мнению П.М. Якобсона, в старшем школьном возрасте происходит развитие высших чувств – нравственных, эстетических, интеллектуальных, которые становятся более осознанными и устойчивыми.

Важно отметить развитие волевых качеств старшеклассников – целеустремленности, настойчивости, самостоятельности, решительности, которые необходимы для реализации гражданской позиции в практической деятельности. Как отмечает А.И. Высоцкий, в этом возрасте происходит формирование волевой регуляции поведения, способности к самоконтролю и самодисциплине.

Не менее значимой особенностью старшего школьного возраста является активное развитие социальной активности. По мнению А.В. Петровского, в этот период происходит интенсивное освоение социальных ролей, в том числе роли гражданина. Старшеклассники стремятся к участию в общественно значимой деятельности, к самореализации в различных социальных практиках.

Таким образом, исследование условий формирования патриотических качеств у подростков в общеобразовательной школе является актуальным, так как оно позволяет выявить эффективные педагогические технологии и подходы, способствующие воспитанию гражданина, осознающего свою ответственность перед Родиной.

Изложение основного материала статьи. Представленное исследование направлено на определение уровня сформированности патриотических качеств у подростков, обучающихся в МАОУ «Школа с углубленным изучением отдельных предметов №183 им. Р.Алексеева» г. Нижнего Новгорода.

Патриотизм – это не просто абстрактное чувство, а важный элемент гражданского воспитания. Он помогает подросткам осознать свою связь с Родиной и личную ответственность за её будущее. Понятие патриотизма неизменно остаётся важным фактором национального единства [10].

На формирование патриотических чувств у школьников оказывает влияние семья, школа, СМИ, литература, искусство.

Научные исследования показывают, что воспитание патриотизма у подростков требует комплексного подхода, сочетающего психологические, педагогические и социальные аспекты. Патриотическое воспитание основывается на различных научных подходах, которые объясняют механизмы формирования гражданской идентичности у подростков [6]. Рассмотрим основные подходы.

С точки зрения психолого-педагогического подхода патриотизм рассматривается как часть нравственного воспитания. Л.С. Выготский утверждал, что личность формируется в процессе социализации, где ключевую роль играет окружающая среда [2]. А.В. Петровский доказывал, что коллективное взаимодействие оказывает значительное влияние на развитие гражданской позиции подростков [7].

Современные исследователи в логике социально-гражданского подхода, такие как Д.И. Фельдштейн и А.И. Азаров, рассматривают патриотизм через призму социальной активности [11]. Согласно этому подходу, гражданская ответственность подростков развивается через участие в добровольческих движениях и молодежных инициативах. Патриотизм формируется не только через знание истории и культуры, но и через реальные действия, направленные на благо общества.

Комплексный (интегративный) подход объединяет современные педагогические концепции как методы для достижения максимального эффекта в воспитании патриотизма. Этот подход включает образовательный компонент (изучение истории, литературы, права), практический компонент (участие в волонтёрских и общественных инициативах), а также личностный компонент (формирование нравственных ценностей) [9].

Патриотическое воспитание является важнейшей составляющей образовательного процесса, так как оно способствует формированию гражданской идентичности, социальной ответственности, уважения к национальной культуре.

Анализ научных подходов показывает, что воспитание патриотизма требует комплексного подхода, включающего влияние семьи, школы, литературы, искусства и общественной деятельности. Важно не только передавать знания о стране, но и формировать у подростков личное осознание своей роли в её развитии.

В ходе анализа мы определили следующие качества личности школьника, которые являются патриотическими и формируются в период подросткового возраста.

В исследовании Д.С. Лихачёва «О патриотизме в культуре» автор относит к патриотическим качествам привязанность к родным местам, где человек появился на свет и вырос, а также уважение к языку своего народа. Это включает заботу об интересах своей страны и осознание долга перед ней, защиту её чести, достоинства, свободы и независимости. Патриотизм также проявляется в гражданской активности, верности Родине и гордости за достижения своей страны в социальном и культурном плане. Уважение к историческому наследию, традициям и обычаям своего народа, а также ответственность за будущее Родины и её народа выражается в стремлении трудиться на благо её процветания. Кроме того, важными аспектами являются гуманизм, милосердие и общечеловеческие ценности [4].

В МАОУ «Школа с углубленным изучением отдельных предметов № 183 имени Р. Алексеева» духовно-нравственное и патриотическое воспитание реализуется через еженедельные классные часы «Разговоры о важном» и программу по патриотическому воспитанию «В жизни всегда есть место подвигу»:5 класс – Правовая аксиома, 6 класс – Дорогою героев, 7 класс – Героическая летопись России, 8 класс – Герои моего края, 9 класс – Готовность к подвигу, 10-11 класс – Служить России.

Цикл занятий «Разговоры о важном» связан с ключевыми аспектами жизни человека в современной России и является весомым дополнением к традиционным формам работы, таким как единые классные часы нравственной тематики; цикл занятий для старшеклассников на нравственно-этические темы; празднование Дня народного единства; участие во Всероссийской акции «Диктант Победы»;библиотечные уроки; декады «На крыльях мечты» и «Его имя носит твоя школа» (посвящённые Р. Алексееву);месячник «Служу Отечества»;акции «Материнская Слава», «Открытка ветерану», «Георгиевская ленточка», «Бессмертный батальон»;Праздники: «Этот праздник со слезами на глазах» (к 9 мая);Спортивные мероприятия: «Быстрее, выше, сильнее», «Делай как мы, делай вместе с нами, делай лучше нас», «Мы готовы к ГТО» и др.

Традиции дела предполагают участие в акциях: «Ни дня без школьной формы» (рейды по проверке школьной формы); «Давайте жить дружно» (мероприятия к Декаде толерантности); «Право на жизнь» (мероприятия к декаде инвалидов); «Спешите делать добро» (мероприятия против экстремизма); «Моя гражданская позиция» (мероприятия к дню правовой защиты); «Чистая книга» (поведение антинаркотических мероприятий), акция волонтеров «Твой выбор» (распространение буклетов, направленных на формирование здорового образа жизни и навыков ответственного поведения, снижающих вероятность приобщения к употреблению табака, алкоголя, психотропных веществ), спортивные соревнования «Спорт – альтернатива пагубным привычкам»); «Его имя носит твоя школа» (проведение месячника, посвященного Р. Алексееву:

экскурсии по Алексеевскому залу, проведение Алексеевских чтений, подготовка радиопередачи о Ростиславе Евгеньевиче Алексееве); акция милосердия «Посылка добра» и «Рождественский подарок» (поздравление одиноких пенсионеров, ребят из дома малютки); акция «Сын. Отец. Отечество» (участие в конкурсах и спортивных соревнований к 23 февраля: Смотр песни и строя для 5-х классов, «Рыцарский турнир для 6-х классов, «Богатырские забавы для 7-х классов, Конкурс военно-патриотической инсценированной песни «Есть такая профессия – Родину защищать!»); «За здоровье и безопасность наших детей» (участие в уличной акции «Сообщи, где торгуют смертью», флешмоб «Мы за здоровье, мы за спорт», проведение тематических бесед и встреч); «Никто не забыт, ничто не забыто» (Участие в акции «Окна Победы», поздравление ветеранов Великой Отечественной войны, акция «Георгиевская ленточка», Тематическое занятие «Маленькие герои большой войны», акция «Открытка ветерану»).

Учащиеся школы стали активными участниками, победителями и призерами конкурсов разного уровня, которые направлены на воспитание патриотизма: в региональном историческом исследовательском конкурсе «Моя семья в истории страны».

Исследование уровня сформированности патриотических качеств у подростков МАОУ «Школы с углубленным изучением отдельных предметов№183 имени Р. Алексеева»проводилось среди обучающихся 5-х и 9-х классов с применением анонимного анкетирования. Ребята отвечали на вопросы, связанные со знанием событий родного края, а так же показывающие личностную позицию школьников и их взгляды на традиции и обычаи своего народа.

Ребятам как предлагалось выбрать из предложенных ответов, так и ответить самим.

Исследование показало, что несмотря на разницу в возрасте опрашиваемых, и пятиклассники и девятиклассники дают очень схожие ответы. Они одинаково глубоко понимают, что такое патриотизм. На первом месте по значимости школьники отмечают любовь к Родине, уважение, преданность, способность пожертвовать своей жизнью. На вопрос «Какими качествами должен обладать патриот?» мнение немного разошлось. Если для пятиклассников наиболее актуальны такие качества, как мужество, отважность, смелость, храбрость, то для девятиклассников помимо этих перечисленных качеств важны ещё и доброта, человечность, миролюбивость. Также опрошенные ученики 9-х классов выделяют необходимым качеством патриота уважение не только к своей Родине, но и к другим народам. Обе группы опрошенных сходятся в том, что именно семья, а уже потом школа и окружающие формируют патриотические качества ребёнка. Подавляющее большинство ребят обеих групп знают обычаи и традиции своего народа, а дома отмечают семейные праздники и даже поют песни.

Лидером в ответах на вопрос «В каких мероприятиях Вы бы хотели больше участвовать?» стал «Больше ездить по стране». Это можно объяснить тем, что в последние годы многие россияне предпочитают внутренний туризм, часто школьники путешествуют по родному региону и крупным городам в рамках школьных экскурсий. Радует, что ребята хорошо понимают, что такое «малая Родина» и могут внятно раскрыть суть этого понятия.

Серьёзно ответили ученики на вопрос «Что надо сделать, по Вашему мнению, чтобы сделать наш город лучше?». И опять же единогласно все сошлись во мнении, что это бережное отношение к природе, культуре и развитие инфраструктуры города. Пятиклассники обратили внимание на школы, они хотят, чтобы школы были красивыми не только внутри, но и снаружи.

Выводы. В заключении отметим, что патриотическое воспитание является важной составляющей учебно-воспитательного процесса, так как формирует у подростков осознание своей гражданской идентичности. В современных условиях, когда информационные технологии и глобализация оказывают значительное влияние на мировоззрение молодежи, школы должны использовать современные и комплексные подходы к воспитанию патриотизма.

В ходе исследования был осуществлен теоретический анализ психолого-педагогических исследований проблемы формирования патриотических качеств у подростков, которая в современных реалиях является весьма актуальной, показавший, что воспитание патриотизма требует комплексного подхода, включающего влияние семьи, школы, литературы, искусства и общественной деятельности. Важно не только передавать знания о стране, но и формировать у подростков личное осознание своей роли в её развитии.

Представленная в исследовании программа по формированию патриотических качеств у подростков в условиях общеобразовательной школы «В жизни всегда есть место подвигу» помогает сделать процесс гражданско-патриотического воспитания более интересным, актуальным и эффективным.

Литература:

1. Азаров, А.И. Основы гражданского воспитания /А.И. Азаров. – СПб.: Питер, 2003.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991.
3. Иванов, П.А. Гражданское воспитание в современной школе / П.А. Иванов. – Казань: Просвещение, 2015.
4. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.: Владос, 2003. – 400 с.
5. Лихачёв, Д.С. О патриотизме в культуре / Д.С. Лихачёв. – М.: Искусство, 1999.
6. Николина, В.В. Формирование гражданской идентичности и культурно-исторической памяти молодёжи России на территориях новых субъектов Российской Федерации: подходы, принципы и направления реализации / В.В. Николина, А.А. Лощилова, С.В. Фролова, С.И. Аксенов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, No 4. – С. 6. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1546/977 (дата обращения 10.04.2025)
7. Петровский, А.В. Развитие личности в коллективе /А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 1985.
8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // Собрание законодательства Российской Федерации от 8 июня 2015 г. N 23 ст. 3307
9. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М: Концептуал, 2022. – 352 с.
10. Федеральный проект «Патриотическое воспитание» [Электронный ресурс]. – URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/ (дата обращения: 14.03.2024)
11. Фельдштейн, Д.И. Социализация личности подростка / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 2006.

УДК 374.31
старший преподаватель Филенко Роман Евгеньевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО» ПРОФИЛЯ «АНИМАЦИЯ»

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы формирования профессиональных компетенций студентов направления «Изобразительное искусство» профиля «Анимация» в рамках дисциплины «Цифровые технологии в анимации». Активно развивающиеся компьютерные технологии влияют на процессы в анимационной отрасли. Это требует совершенствования обучения кадров для данного направления. Содержательной части дисциплины «Цифровые технологии в анимации» должна следовать запросам, как работодателей, так и общества. В целях актуализации материала для образовательного процесса бал проведён анализ существующей методической базы и программного обеспечения, используемого современным профессиональным рынком в области анимации. В статье описан базовый перечень программного обеспечения входящий в программу обучения. Указаны области применения этого программного обеспечения и определена степень актуальности данных программ в отрасли. Были выявлены основные направления развития для формирования профессиональных компетенций студентов. Указана важность межпредметных связей в процессе обучения. Выявлена необходимость более активного вовлечения студентов в творческие коллективные проекты, для развития профессиональных компетенций.
Ключевые слова: обучение, анимация, профессиональные компетенции, проектная работа, методическое обеспечение, программное обеспечение.
Annotation. This article discusses the formation of professional competencies of students majoring in Fine Arts, Animation, within the discipline Digital Technologies in Animation. Actively developing computer technologies affect processes in the animation industry. This requires improving the training of personnel for this area. The substantive part of the discipline Digital Technologies in Animation should meet the needs of both employers and society. In order to update the material for the educational process, an analysis of the existing methodological base and software used by the modern professional market in the field of animation was conducted. The article describes the basic list of software included in the training program. The areas of application of this software are indicated and the degree of relevance of these programs in the industry is determined. The main areas of development for the formation of professional competencies of students were identified. The importance of interdisciplinary connections in the learning process is indicated. The need for more active involvement of students in creative collective projects for the development of professional competencies is revealed.
Key words: training, animation, professional skills, project work, methodological support, software.

Введение. Развивающая за счёт новых коммуникационных технологий анимационная индустрия требует всё больше подготовленных профессиональных кадров. Помимо подготовки непосредственно художников-аниматоров требуется подготовка педагогических кадров, которые смогут подготавливать специалистов, как на уровне профессионального обучения, так и на уровне дошкольного, общего (начального, основного, среднего) и дополнительного образованиях (которые так же востребованы в отрасли). Для подготовки педагогов действует программа бакалавриата 44.03.05, утвержденная ФГОС № 125 от 22 февраля 2018 года.

Существующий стандарт (ФГОС) предполагает развитие ряда компетенций у студентов. Одной из дисциплин развивающих компетенции является «Цифровые технологии в анимации», которая непосредственно относится к профессиональным компетенциям на уровне hard skills («твердые» навыки). Эта компетенция – ПК-2, где студент «Способен применять современные информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе». Дисциплина имеет общую трудоёмкость в 11 ЗЕТ и длится три семестра, начиная со второго курса.

Для формирования данной компетенции для дисциплины «Цифровые технологии в анимации» была разработана рабочая программа дисциплины. В процессе формирования программы возникли некоторые трудности, связанные с необходимостью учесть требования для формирования необходимой компетенции (с учетом требования рынка и общества); необходимостью согласовать содержание программы с другими дисциплинами (место в структуре ООП); наличием методической базы, решающей все поставленные задачи.

Исследования в области подготовки по программе бакалавриата 44.03.05 показывают возможность применения STEAM-стратегии обучения [2, 4]. Что, в свою очередь, приводит к необходимости преобразования стандартных дидактических инструментов в обучении с учётом современных реалий.

Изложение основного материала статьи. Первоначальный анализ требований подготовки по программе бакалавриата 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), куда входят профили «Художественно-эстетическое образование» и «Анимация» показал, что областями педагогической деятельностью являются преподавание в дошкольном, начальном, основном, среднем общем образовании, а так же в дополнительном образовании детей и взрослых. В область профессиональной деятельности не входит профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование. Так же выпускаемый студент не получает квалификацию «Художника-аниматора», дающее право профессиональной деятельности в сфере художественной анимации. Таким образом, на них не распространяются требования профессионального стандарта № 844н от 25 декабря 2018 г. [6]. Тем не менее, в рамках курсов профессиональной переподготовки (проводятся дополнительно, по желанию) студенты могут получить данную квалификацию, с целью расширения своего профессионального потенциала.

В то же время, в задачи будущего преподавателя входит реализация творческих анимационных проектов с учащимися, где необходимо применение тех самых профессиональных компетенций, которыми обладают художники-аниматоры. Таким образом, профессиональный стандарт «Художника-аниматора» может служить образцом, для формирования направления развития базовых компетенций у студентов.

Для дисциплины «Цифровые технологии в анимации» был проведён анализ используемых методов формирования анимационной продукции с учетом современных технологических реалий и требований рынка. За последние два десятилетия сформировались определённые отраслевые «стандарты», на которые ориентируется большинство производителей анимационной продукции. Сюда включаются: организация взаимодействия внутри коллектива при производстве больших проектов; пайплайн (конвейер производства); программное обеспечение; технические требования к продукту (определяются техническими параметрами оборудования для создания и воспроизведения контента) и т.п.

Ожидается, что выпускники вуза уже будут обладать необходимыми компетенциями, учитывающими современные требования. Но здесь возникает вопрос технологического отставания вуза от производства, что является объективной реальностью для большинства сфер в области высоких технологий. Наравне с традиционными технологиями анимации, например такими как покадровая рисованная анимация, перекладная анимация, пиксиляция и т.д. (где используется традиционные приёмы и методы съёмки, отработанные за последние сотню лет), использование компьютерного оборудования требует технологической гонки за новыми инструментами.

В качестве популярных программных продуктов ряд авторов [1, 3] выделяют такие программы как: Toon Boom Harmony, Adobe Animate, Moho, которые прекрасно подходят для создания 2D-анимации. Но в то же время, данное программное обеспечение хоть и является популярным в индустрии, не всегда доступно образовательным учреждения, например из-за высокой цены. Для задач общего и дополнительного образования детей и взрослых может так же оказаться достаточно сложным процесс изучения некоторых программ, из-за отсутствия перевода интерфейса на русский язык.

Аналогичная ситуация происходит и в области 3D-приложений, активно используемых в создании анимационной продукции. Но, в то же время, вектор направленности периодически меняется, что необходимо так же учитывать. Например, последние лет пять всё больше вакансий появляется на специалистов владеющими свободным 3D-редактором Blender, в то время как до этого приоритет отдавался продукции компании Autodesk.

Количество программного обеспечения, как в области коммерческого использования, так и в области создания любительской анимации постоянно растёт. Таким образом, современные компьютерные технологии становятся более доступными, чем например десятилетие назад. Для формирования компетенций у будущих педагогов необходимо сделать упор не сколько на конкретный программный продукт, сколько на формирование базовых знаний и умений в области создания анимационной продукции.

Анализ дидактического материала и справочной литературы в области цифровых технологий для анимации показал достаточную обеспеченность данного направления. Но, имеющаяся литература в большинстве случаев не является полноценной учебной (с учетом необходимых требований) и часто позиционируется как авторская методика для базового самообучения. Что требует более детального изучения этого вопроса и формирования новой учебно-методической литературы. В то же время объём видеоматериала на видеохостингах позволяет найти ответы на многие возникающие вопросы в ходе освоения нового программного обеспечения. Но, подобная информация слабо структурирована, требует проверки и доступ к ресурсам в любой момент может прекратиться (блокировка ресурса или окончание срока поддержки сервисом). Проведённое анкетирование показало, что подобные источники информации наиболее популярны у студентов, по сравнению с книжной печатной информацией. Это, в свою очередь, требует необходимости разработки собственного учебного медиаконтента и размещения его в ЭОС (электронную образовательную среду). Для решения данного вопроса была создана серия обучающих роликов и выложена в видеохостинги и сетевые диски. Но развитие программного обеспечения используемого в учебном процессе (изменение интерфейса, добавление новых функций) требует постоянной актуализации материала.

В рабочую программу дисциплины «Цифровые технологии в анимации» были включены блоки:

– растровая графика;

– векторная графика;

– 3D-графика.

В каждом из блоков рассматриваются методы формирования изображения (объекта) и технологии дальнейшей его анимации. В качестве программного обеспечения выбирается доступное, с учётом возможности компьютерной техники, наличия лицензий и потребностей решения конкретных задач.

В качестве растрового редактора могут выступать Adobe Photoshop, GIMP, Krita, либо приложения для мобильных систем (планшетов и телефонов). Для векторной графики подходят Adobe Illustrator, CorelDraw, Inkscape. Этот набор программ может на текущий момент рассматриваться как базовый, по причине наличия достаточного количества действующих лицензий в учебных заведениях, приобретённых за последние пятнадцать лет. Так же на данные программы существует большой объём учебного материала.

С трехмерными редакторами ситуация обстоит сложнее, но на текущий момент можно рассмотреть программу Blender как универсальный продукт, решающий большинство задач для анимации. Программа поддерживает операционные системы Windows, Linux, MacOS, что позволяет использовать данный редактор на различных платформах. Инструмент Grease pencil может решить задачи растровой и векторной графики. Использование костей совместно с растровыми изображениями решает вопрос техники перекладной анимации. Использование шейповой анимации так же расширяет область применения данного редактора. Наличие трёхмерной среды позволяет реализовать анимацию с эффектом параллакса. Использование шейдеров имитирующих плоское окрашивание поверхности, позволяет стилизовать трёхмерные объекты под 2D-анимацию. Так же в программе реализована система композитинга и видеомонтажа.

В качестве дополнительных программ, имеющих свободную лицензию можно на занятиях рассмотреть такие редакторы как DragonBones и OpenToonz. Программа DragonBones имеет простой интерфейс и позволяет создавать перекладную анимацию с использованием костей, что даёт получение базовых навыков в этой технике за короткий срок. Практика показала, что для освоения данной программы студентами достаточно 3-5 занятий.

Редактор OpenToonz имеет статус профессиональной программы, т.к. использовался в создании достаточно сложных коммерческих проектах. Интерфейс программы сложен, но отражает особенности работы в больших проектах. В программе реализованы инструменты работы как с рисованной покадровой анимацией, так и с векторной. Предусмотрена автофазовка для анимации объектов по ключам. Это позволит быстрее отработать базовые принципы анимации в учебном процессе.

Описанный выше набор программного обеспечения позволяет реализовать профессиональную компетенцию ПК-2, где студенты получат способность применять современные информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе. Для усвоения получаемых навыков так же необходимо выполнить ряд практических заданий. Но помимо индивидуальных заданий, в рамках дисциплины можно реализовать и коллективные проекты.

В качестве перспективной технологии для будущих педагогов можно рассмотреть технологию VR (виртуальной реальности). Некоторые учебные заведения в России уже имеют необходимое оборудование и с детьми проводятся занятия. На базе высших учебных заведений уже оценивается потенциал данной технологии и формируется методическая база [5]. Сдерживающим фактором для развития в данном направлении является дороговизна приобретения специального оборудования. Здесь может помочь активное участие студентов и преподавателей в проектной деятельности с возможностью получения грантов.

Совместная работа студентов в рамках дисциплины «Цифровые технологии в анимации» так же должна рассматриваться как приоритетной, помимо выполнения индивидуальных заданий. Это позволит студентам получить новые компетенции. Для этого необходимо согласовать содержание программы с другими дисциплинами. В частности работа над совместными проектами формирует такие компетенции как: «способность организовать индивидуальную и совместную

учебно-проектную деятельность обучающихся в соответствующей предметной области» (ПК-1) и «способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» (УК-3). Полученные навыки в дальнейшем помогут в педагогической деятельности организовывать собственные творческие проекты с учащимися.

Подобные проекты позволяют закрепить полученные знания и умения. Получить опыт эмпирическим путём в результате взаимодействия с командой, преодоления возникающих технических, организационных, психологических трудностей, что реализует деятельностный подход в обучении. Полученные результаты позволяют сформировать портфолио, необходимое по окончанию обучения в вузе.

Выводы. Проведённое исследование показало пути формирования профессиональных компетенций у студентов направления «Изобразительное искусство» профиля «Анимация». Были выявлены трудности в формировании программы «Цифровые технологии в анимации» и найдены варианты решения данного вопроса.

Ориентиром для развития базовых компетенций у студентов может служить профессиональный стандарт «Художника аниматора». Требуется вовлечение студентов в коллективную творческую проектную деятельность.

Актуальным остаётся вопрос развития методического обеспечения. С учётом предпочтения получения знаний студентами через сервисы видеохостинга, необходимостью их систематизации, существует потребность формирования медийных учебных продуктов, а так же их периодическая актуализация с учётом проходящих в программном обеспечении технологических изменений.

Литература:

1. Абдувоситов, Д.К. Мультипликация соҳасида Toon Boom Harmony дастурида ишлаш ва унинг афзалликлари / Д.К. Абдувоситов // SAI. – 2022. – №А3. – URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.6779471 (дата обращения: 22.03.2025)

2. Анисимова, Т.И. STEAM-образование как инновационная технология для Индустрии 4.0 / Т.И. Анисимова, О.В. Шатунова, Ф.М. Сабирова // Научный диалог. – 2018. – № 11. – С. 322-332. – DOI: 10.24224/2227-1295-2018-11-322-332

3. Богачев, Р.О. Будущее индустрии 2d-анимации / Р.О. Богачев // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №2-1 (89). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/buduschee-industrii-2d-animatsii (дата обращения: 22.05.2024)

4. Гречанов, К.Б. Стратегия STEAM-образования в практике обучения будущих художников-педагогов / К.Б. Гречанов, Л.Г. Дьячкова // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 7 – С. 143-148

5. Морозкина, Е.А. Цифровые технологии в обучении на художественных факультетах / Е.А. Морозкина, М.С. Кельдина // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Вып. 82. – Ч. 1. – С. 281-284

6. Профстандарт «Художник-аниматор». URL: https://classinform.ru/profstandarty/04.008-hudozhnik-animator.html (дата обращения: 13.04.2025)

Педагогика

УДК 378.016

кандидат педагогических наук, доцент Фролова Светлана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Аксенов Сергей Иванович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Фефелова Олеся Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ТИП ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВЕКОВ

Аннотация. В статье представлен анализ процесса становления антропологического типа профессионального мировоззрения учителя в истории отечественной педагогики рубежа XIX – XX веков. Авторы определяют феномен профессионального мировоззрения учителя как сложную, многомерную категорию, вбирающую педагогические идеалы, принципы, ценности в сознании личности. Историко-педагогическая реконструкция феномена педагогического мировоззрения осуществляется авторами на основе анализа публицистического текста педагогической периодики рубежа XIX – XX веков. Педагогическая публицистика в рассматриваемый исторический период проживала свой жанровый «расцвет». Ведущей ролью педагогической публицистики рубежа XIX – XX веков становится реализация дискуссионной, коммуникативной функции. Деятельность общественно-педагогического движения второй половины XIX века разворачивалась в пространстве публицистического текста, что становится одним из определяющих исторических источников для научного анализа категории профессионального мировоззрения учителя. В статье определяются социокультурные факторы, оказавшие влияние на становление антропологического типа профессионального мировоззрения учителя. Авторы выявляют внешние и внутренние факторы становления антропологического мировоззрения учителя в исследуемый период. К внешним факторам авторы отнесли процессы социального реформирования и модернизации устройства российского общества, среди которых последствия отмены крепостного права 1861 года, земская, военная, судебная реформы, успехи внешнеполитического курса Российской Империи, а также становление главного философского вопроса «славянофилов» и «западников». К внутренним факторам становления антропологического мировоззрения авторы относят развитие общественно-педагогического движения, распространение либерально-педагогических идей, идей свободного, естественного воспитания, актуализация экзистенциальных вопросов бытия личности.

Ключевые слова: история педагогики, педагогическая публицистика, профессиональное мировоззрение учителя, социокультурные факторы, историко-педагогическая реконструкция, антропологический тип мировоззрения.

Annotation. Abstract. The article presents an analysis of the process of formation of the anthropological type of professional worldview of a teacher in the history of Russian pedagogy at the turn of the 19th and 20th centuries. The authors define the phenomenon of professional worldview of a teacher as a complex, multidimensional category that absorbs pedagogical ideals, principles, and values in the consciousness of an individual. Historical and pedagogical reconstruction of the phenomenon of pedagogical worldview is carried out by the authors based on the analysis of the journalistic text of pedagogical periodicals at the turn of the 19th and 20th centuries. Pedagogical journalism in the historical period under consideration experienced its genre "heyday". The leading role of pedagogical journalism at the turn of the 19th and 20th centuries becomes the implementation of the

debatable, communicative function. The activity of the social and pedagogical movement of the second half of the 19th century unfolded in the space of journalistic text, which becomes one of the defining historical sources for the scientific analysis of the category of professional worldview of a teacher. The article defines socio-cultural factors that influenced the formation of the anthropological type of the professional worldview of the teacher. The authors identify external and internal factors in the formation of the anthropological worldview of the teacher in the period under study. The authors attributed the processes of social reform and modernization of the structure of Russian society to external factors, including the consequences of the abolition of serfdom in 1861, zemstvo, military, judicial reforms, the successes of the foreign policy of the Russian Empire, as well as the formation of the main philosophical question of the "Slavophiles" and "Westerners". The authors attribute the development of the socio-pedagogical movement, the spread of liberal pedagogical ideas, ideas of free, natural education, the actualization of existential questions of personal existence to internal factors in the formation of the anthropological worldview.

Key words: history of pedagogy, pedagogical journalism, professional worldview of a teacher, socio-cultural factors, historical and pedagogical reconstruction, anthropological type of worldview.

Введение. Фигура учителя в истории отечественного образования отражает национальный идеал российского общества, его устремления и надежды на будущее через образование и просвещение. На учителя традиционно возлагаются основные стратегические задачи государственной политики в области обучения и воспитания поколения граждан. Исторически обусловлен особое внимание государственной образовательной политики к проблемам профессиональной подготовки и воспитанию будущих учителей.

Историко-педагогическая реконструкция профессионального мировоззрения учителя в настоящий момент приобретает особенную значимость. Столкновение традиционного уклада жизни с ценностями мира «новой этики», распространение идей «этической импровизации», утрата нормативности жизненного пространства, социокультурная и геополитическая нестабильность становятся серьезными вызовами для современной российской гражданской общности. Поиск и «разворот» к аутентичным национальным ценностям, возрождение национальной системы образования, внедрение единой воспитательной системы, содержащей четкий национальный идеал, – задачи современного сообразования, достичь которые возможно лишь с помощью учительства. Мировоззрение педагога приобретает архиважное значение в пространстве психолого-педагогических и философских исследований.

Исторический процесс развития педагогического образования в России тесно сопряжен с политическими событиями и социальными реформами, обусловившими определение, как институциональной формы педагогического образования, так и его содержание. Рассматриваемый в настоящей статье – XIX век в отечественной истории образования – определяется как период активного поиска институциональных основ системы педагогического образования, становления и взлета педагогической публицистики, развития педагогического движения.

Изложение основного материала статьи. Проблемы профессионального мировоззрения в отражении педагогической публицистики в истории отечественного образования рассматривали такие ученые как Е.В. Дмитриевой, Е.Ю. Есениной, Т.Я. Железновой, А.Л. Жохова, В.Н. Жуковой, Л.П. Реутовой, С.Ю. Рыбина, А.С.Туркиной и др.

Профессиональное мировоззрение учителя определяется нами как интегративная форма духовно-деятельного освоения мира в контексте профессионального самоопределения, профессионально-личностного развития, образующую неразрывное и саморазвивающееся единство мировоззренческих компонент (гносеологическая, онтологическая, религиозная, социально-политическая, социально-повседневная, профессиональная), мировоззренческих функционалов (миропонимание, миросозерцание, мировосприятие), мировоззренческих сфер (интеллектуально-когнитивная, эмоционально-волевая, поведенческая), мировоззренческих форм (профессиональные ценности, идеалы, убеждения, принципы, идеи, приоритеты, модели поведенческих реакций, поступок) [6].

Важным источником историко-педагогической реконструкции профессионального мировоззрения учителя рубежа XIX – XX веков является педагогическая публицистика.

Педагогическая публицистика является родовидовым научно-творческим образованием публицистического жанра, предметом которого является осмысление и рефлексия проблем, событий и явлений педагогической реальности. Научный дискурс жанрового своеобразия педагогической публицистики актуализирован в отечественных педагогических исследованиях в последние десятилетия и до сих не является исчерпанным.

Педагогическая публицистика периода рубежа XIX – XX веков содержит различные по жанровым признакам произведения – нормативно-правовые акты, очерки, мемуары, эссе, научные статьи, новостные колонки, эпистолярные заметки. Содержание жанрового своеобразия педагогической публицистики рассматриваемого периода позволяет воссоздать тип профессионального мировоззрения учителя, так как публицистика, прежде всего, представляет собой «нерафинированный» текст, дополняющий научные педагогические идеи детализированными подробностями образа жизни и мысли обычных представителей учительской профессии рубежа XIX – XX веков, их повседневные тревоги, волнения, надежды, профессиональные проблемы, успехи и достижения. Интертекстуальные связи педагогической публицистики рождают реалистичный самобытный образ российского учителя в рассматриваемый исторический период.

В период рубежа XIX – XX веков в Российской Империи издаются такие педагогические периодические издания как журналы «Русская школа», «Педагогическое обозрение», «Семья и школа», «Педагогический листок. Для родителей и воспитателей», «Педагогический журнал для родителей, наставниц и наставников», «Народное образование», «Воспитание и обучение», «Русский Начальный учитель», «Вестник воспитания. Научно-популярный журнал для родителей и воспитателей», «Образование. Педагогический и научно-популярный женский журнал, посвященный вопросам женскому и мужскому воспитания и обучения». Центральное место на рубеже XIX – XX веков занимает журнал «Русская школа», в котором рассматривались педагогические проблемы широкого спектра.

Историографический анализ отечественной педагогической публицистики рубежа XIX – XX веков позволил определить установление антропологического типа профессионального мировоззрения учителя. Антропологический тип профессионального мировоззрения учителя мы определяем как тип педагогического мировоззрения, стержневыми идеями которого являются ценности личности, свободы, любви, блага, принципы индивидуальности, свободы развития, личностно-ориентированной ориентации в организации процессов обучения и воспитания. Антропологический тип профессионального мировоззрения позволяет обратиться к экзистенциальным вопросам существования человека: во имя чего живет человек? Жизнь человека рассматривается как уникальный процесс, целью которого становится достижение личностного счастья и самореализации.

В центре образовательной системы, отражаемой педагогической публицистикой, находится личность обучающегося. Так описывает Матвеев Ф., автор публикаций журнала «Русская школа», задачи педагогики в конце XIX века: «В настоящее время педагогика понизила свою самоуверенность, она скромно отводит себе второе место в деле воспитания, она сознала, что *главная сила не в ней, а в объекте воспитания*, и что ее роль заключается в том, чтобы спосшествовать естественному развитию воспитанника, отстраняя лишь от него все ложное и привитое извне, что мешает духовному росту» [3, С. 92].

В центре внимания отечественной педагогики 1890-х – 1910-х годов нестандартные методы преподавания (например, образ судебного заседания на уроке), коллективные работы, детское творчество [8, С. 69]. Так, например, в 1913 году с 5 по 21 мая в Москве состоялась большая выставка работ учащихся по рисованию в городских школах. Было представлено до 100 школ, представивших более пятидесяти тысяч рисунков. Также во II Московском высшем начальном училище была организована выставка по рисованию и ручному труду учащихся «Творческое рисование», которую посетило не менее 1800 человек [9, С. 61].

Широкий интерес педагогической общественности к проблемам воспитания обнаруживаются в образовательном пространстве Российской Империи 1913 года. Так, именно в этот период в Санкт-Петербурге впервые открывается ежегодный съезд по семейному воспитанию педагогов, воспитателей и родителей. Тверской общественно-педагогический кружок в мае 1913 года открывает выставку «Детское воспитание», количество посетителей которой насчитывается 5000 человек [9, С. 60]. На выставке было представлено восемь тематических направлений, среди которых «Сельское хозяйство в школе», «Семейный отдел», «Отдел детских садов и образцовых начальных школ», «Отдел наглядных пособий, детских развлечений, занятий и игр», «Отдел детской педагогической литературы», «Отдел Тверских начальных школ», «Ручной труд мастерской М.С. Россолимо», «Ремесла».

В начале XX века все более усиливается внимание к проблемам индивидуализации образования. Так, возникает идея о необходимости «личного бланка» школьника [2, С. 64], в котором должно содержаться информация врача – «умственная слабость, болезни, наклонность к алкоголизму отца или его родственников», информация, заполняемая учителем, о семейном климате ребенка и состоянии его развития – «сведения о физическом и нравственном развитии ребенка, о развитии его во время пребывания в школе (быстрота мысли и меткость выражений, способности к чтению и к счету, болезни, изменения в чувствах и воле и т.д.), а также отметки учителя о прогрессе в развитии и образовании ребенка.

В конце XIX антропологический ракурс рассмотрения педагогической системы становится стимулом всплеска развития женского образования в России, несмотря на существовавшие в тот период «мировоззренческие препятствия» общества, существенным образом осложнявшие распространение женского образования. Более того, впервые открыли свои двери образовательные организации всесословного типа, что также вызвало критику со стороны консервативно настроенной части общества.

В 1910-х гг. зарождается термин «дошкольное воспитание» [1, С. 43], с начала XX века распространяется деятельность дошкольных образовательных учреждений.

Впервые уделяется внимание проблемам организации внешкольного образования. Свидетельство об этом находим в журнале Педагогическое обозрение от 1913 года. В Санкт-Петербургской городской думе состоялось заседание по вопросам организации «в столице свободной и широкой организации внешкольного образования. Под понятием внешкольного образования инициативная группа имела в виду «создание системы разнообразных просветительных учреждений, где бы трудящиеся классы, без различия пола и возраста, могли найти кроме необходимых знаний, разнообразные культурные занятия и развлечения» [8, С. 63].

Выводы. Антропологический тип педагогического мировоззрения рубежа XIX – XX веков способствовал обновлению системы образования в Российской Империи. Признаками антропологического типа педагогического мировоззрения становятся организация личностно-ориентированного образовательного пространства, поиск индивидуальных подходов к ученику для раскрытия личностного потенциала и учета его персональных особенностей, развитие женского образования, поиск институциональных форм образования, объединяющих в единой среде разные сословия. Такой «разворот» к личности становится возможным в текущей социально-политической ситуации в России рубежа XIX – XX веков.

Становлению антропологического типа профессионального мировоззрения учителя способствовали как внешние, так и внутренние факторы.

Внешними факторами становления данного типа мировоззрения в рассматриваемый исторический период становятся широкий процесс социального реформирования и модернизации устройства российского общества, среди которых последствия отмены крепостного права 1861 года, земская, военная, судебная реформы, успехи внешнеполитического курса Российской Империи, а также становление главного философского вопроса «славянофилов» и «западников», актуализировавшего определение цивилизационной идентичности.

К внутренним факторам, оказавшим влияние на становление антропологического типа мировоззрения, относятся стремительное развитие общественно-педагогического движения, стимулировавшего педагогическую дискуссию на страницах периодики, распространение либерально-педагогических идей, идей свободного, естественного воспитания, актуализация экзистенциальных вопросов бытия личности (например, статья «Вопросы жизни» Н.И. Пирогова и др.). Несмотря на реализацию контрреформ Александра III и консервативного политического курса К.П. Победоносцева, антропологический тип мировоззрения оказал серьезное влияние на развитие системы образования в дореволюционной России.

Литература:

1. Дошкольное воспитание и народная школа // Педагогическое обозрение. – 1914. – № 6-7 (1). – С. 43-53
2. Личный бланк школьника // Педагогическое обозрение. – 1914. – № 3. – С. 64-75
3. Матвеев, Ф. Индивидуализация как основа образования / Ф. Матвеев // Русская школа. – № 2. – февраль. – 1898. – С. 93-109
4. Слепенкова, Е.А. Становление и развитие педагогического образования в России: XVIII – XX вв. / Е.А. Слепенкова, С.И. Аксенов // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 1. – Режим доступа: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1185 (Дата обращения 12.04.2025)
5. Фролова, С.В. Гражданская идентичность учителя XIX века как источник патриотического воспитания: от истории в современность / С.В. Фролова // Воспитание как стратегический национальный приоритет. Международный научно-образовательный форум. Екатеринбург. – 2021. – С. 446-449
6. Фролова, С.В. Профессиональное мировоззрение учителя в отражении отечественной педагогической публицистики XIX века: монография / С.В. Фролова. – Нижний Новгород: НГПУ им.К. Минина, 2024. – 82 с.
7. Фролова, С.В. Профессионально-этический образ учителя в российском общественном сознании XIX – начала XX веков / С.В. Фролова, Д.А. Саватеева// «Инновационная деятельность в образовании» сборник статей по материалам VII региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. – 2021. – С. 160-163
8. Хроника школьной жизни // Педагогическое обозрение. – 1913 – № 3. – С. 63-67
9. Хроника школьной жизни // Педагогическое обозрение. – 1913 – № 6. – С. 57-60

УДК:378.016

кандидат педагогических наук, доцент Фролова Светлана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Секретов Егор Андреевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
аспирант Ярихович Людмила Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ НАЧАЛА XX ВЕКА И МИССИЯ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности образовательного пространства отечественной школы начала XX века. Авторы описывают реформы Александра II и контрреформы Александра III в области образования, способствовавшие развитию образовательного пространства Российской Империи начала XX века. Однако процесс либерализации образовательного пространства, запущенный Александром II в 60-е годы XIX века, оказал существенное влияние на систему образования Российской империи в начале XX века. Социально-экономические факторы способствовали осознанию потребности в новом типе общества, владевшем необходимыми навыками для развития экономики. Взаимодействия с промышленным Западом постепенно создавало основу для распространения демократических ценностей в общественном сознании. 16 мая 1908 года в Российской Империи был принят закон об обязательном начальном обучении, реализация которого была призвана обновить систему образования в течение десяти лет после принятия закона. Историко-педагогическая реконструкция образовательного пространства Российской Империи начала XX века выстраивается на основе анализа текстов педагогической публицистики. Развитие демократических ценностей в начале XX века дает стимул становлению семейно-педагогических клубов. Создание таких клубов свидетельствует об организации взаимодействия и сотрудничества семьи и школы. В педагогической публицистике исследуемого периода отражается фокус педагогического сообщества на социально-педагогических проблемах в детско-юношеской среде. Роль педагога в исследуемый период определяется как реализация индивидуального подхода к личности ребенка, сопровождающая миссия, миссия распространения просвещения.

Ключевые слова: миссия учителя, историко-педагогическая реконструкция, образовательное пространство, дореволюционная школа, история педагогики.

Annotation. The article examines the features of the educational space of the Russian school at the beginning of the 20th century. The authors describe the reforms of Alexander II and counter-reforms of Alexander III in the field of education, which contributed to the development of the educational space of the Russian Empire at the beginning of the 20th century. However, the process of liberalization of the educational space, launched by Alexander II in the 60s of the XIX century, had a significant impact on the education system of the Russian Empire at the beginning of the 20th century. Socio-economic factors contributed to the awareness of the need for a new type of society that possessed the necessary skills for economic development. Interaction with the industrial West gradually created the basis for the dissemination of democratic values in the public consciousness. On May 16, 1908, a law on compulsory primary education was adopted in the Russian Empire, the implementation of which was intended to update the education system within ten years after the adoption of the law. Historical and pedagogical reconstruction of the educational space of the Russian Empire at the beginning of the 20th century is based on the analysis of pedagogical journalism texts. The development of democratic values at the beginning of the 20th century gives impetus to the formation of family-pedagogical clubs. The creation of such clubs indicates the organization of interaction and cooperation between the family and the school. The pedagogical journalism of the period under study reflects the focus of the pedagogical community on social and pedagogical problems in the children's and youth environment. The role of the teacher in the period under study is defined as the implementation of an individual approach to the child's personality, an accompanying mission, and the mission of disseminating education.

Key words: teacher's mission, historical and pedagogical reconstruction, educational space, pre-revolutionary school, history of pedagogy.

Введение. В начале XX века Российская Империя стоит на краю глобальных перемен, которые изменят ход ее истории навсегда. Социально-экономические, военные, земские реформы, развитие либеральных идей в общественном сознании способствовали формированию «новой» школы и нового типа общества.

В период рубежа XIX – XX веков мы обнаружим господство нескольких тенденций в педагогическом мировоззрении. Становление философского вопроса, определяющего цивилизационную идентичность российского государства, способствовал столкновению двух векторов – консервативного, рассматривающего поступательное естественное развитие государства, и либерального, признающего необходимость модернизации социальных и экономических систем России. Дискуссия консерваторов и либералов привела к появлению радикально настроенной прослойки общества, рассматривающей необходимость кардинальной трансформации государственного устройства и смены политической власти.

Такая социокультурная и политическая обстановка безусловно оказала влияние на характер развития образовательного пространства российской школы в период начала XX века. В период реформ образования Александра II с 1864 года образовательное пространство приобретает принципиально новые черты, что существенным образом влияет на трансформацию роли и миссии учителя.

Изложение основного материала статьи. Основными реформами Александра II в области образования являются:

– принятие «Университетского устава» (18 июня 1863 года), способствовавшего возрождению академической и административно автономности университетов;

– создание «Положения о начальных народных училищах» (14 июля 1864 года), определившего деятельность государственных, церковно-приходских, земских, частных, воскресных типов школ в Российской Империи;

– принятие «Устава гимназий и прогимназий» (18 ноября 1864 года), обеспечившим сокращение обучения в прогимназии до 4 лет, появлению классических и реальных гимназий, обучение в которых длилось 7 лет, а также развитие женских гимназий.

Однако вскоре образовательные контрреформы Александра III (1881-1894 гг.) меняют «нарратив» образовательной политики, повлиявший на характеристику образовательного пространства Российской Империи. Возвращение к

консервативным ценностям и религиозному образованию, критика развития женского образования, отмена университетской автономии усилили консервативный характер образования.

Однако процесс либерализации образовательного пространства, запущенный Александром II в 60-е годы XIX века, оказал существенное влияние на систему образования Российской империи в начале XX века. Социально-экономические факторы способствовали осознанию потребности в новом типе общества, владевшем необходимыми навыками для развития экономики. Взаимодействия с промышленным Западом постепенно создавало основу для распространения демократических ценностей в общественном сознании. 16 мая 1908 года в Российской Империи был принят закон об обязательном начальном обучении, реализация которого была призвана обновить систему образования в течение десяти лет после принятия закона.

Историко-педагогическая реконструкция образовательного пространства Российской Империи в исследуемый период возможна за счет изучения педагогической публицистики, получившей свое интенсивное развитие со второй половины XIX века.

Отличительной чертой образовательного пространства начала XX века становится осуществление педагогическим сообществом новых методов обучения. В журнале «Педагогическое обозрение» обнаруживаем черты новой школы: «В целях воспитания общественности в учащихся современная школа настойчиво и все чаще и чаще прибегает к так называемым коллективным работам как учебно-воспитательному классному методу. Сущность его заключается в распределении труда, в том, что каждый учащийся исполняет в общей работе всего класса или части его одну какую-либо частность, деталь, которая наиболее отвечает его интересам и умению». Старый метод заучивания постепенно заменяется методом самостоятельного исследования учащихся.

В исследуемый период получают сове развитие родительские кружки и ученические клубы как форма сотрудничества семьи и школы и воспитания обучающихся. Так, например, в Тифлисе в 1914 году на заседании совета родительских кружков разработан проект устава «ученических клубов», способствующих развитию «умственных, нравственных и эстетических интересов» обучающихся. Членами клуба также могут быть родители, совместно с детьми участвующие в разнообразной внеучебной деятельности: «беседы, чтения, разумные игры, гимнастики, музыка, прогулки, экскурсии, спектакли, литературно-музыкальные вечера, кинематографические сеансы, шахматы, шашки, ручно труд» [3, С. 73]. Осознание значимости совместности проживания образовательной действительности субъектов образования – ученика, учителя и семьи – рождает запрос на организацию родительских клубов, семейно-педагогических кружков по всей стране.

Проблема связи семьи и школы в образовательном пространстве начала XX века решалась за счет широкой организации семейно-педагогических кружков и обществ в губерниях. Подобные сообщества к 1913 году осуществляли свою деятельность в Петербурге, Ревеле, Симбирске, Чите, Харькове, Москве и др. Тематика заседаний сообществ включала обсуждение проблем развития нравственности, семейного и школьного воспитания детей, детской одаренности, обзору дидактических средств, педагогической литературы [1]. Так, в 1913 году тематикой рефератов, обсуждаемых в рамках семейно-педагогических кружков, были следующие темы: «О нравственности у детей», «О расширении детской индивидуальности через воспитание», «Переходный возраст», «Трудовая колония Н.Н. Неплюева», «Отсталые и талантливые дети в нашей школе», «Школа и государство», «Новейшие течения в педагогике» и др. [1, С. 61-62].

Существенными вопросами, обсуждавшимися на секции «Методы преподавания и учебно-воспитательный строй школы», по мимо сугубо дидактических, являлись также индивидуализация обучения и воспитания, приемы воспитания детей отклонениями от нормы, самодеятельность и инициатива учащихся как учебно-воспитательный принцип, трудовое начало в школе, задачи воспитания в начальной школе в области религиозного, нравственного, общественного, эстетического воспитания, взаимодействие семьи и школы, внешняя среда и школа как факторы воспитания, свободное воспитание и дисциплина, воспитательное значение личности учителя, внешкольный надзор, внешкольное воспитание и досуг детей, проблемы организации форм воспитательной работы (классная община, детские клубы, спортивные кружки, майские союзы, общества защиты животных, детский театр), школьная обстановка как воспитательное средство [8, С. 61].

В 1913 году в Министерство народного просвещения поступают предложения об организации системной борьбы «с хулиганством» посредством «устройства просветительных учреждений в деревнях, народных школ, передвижных чтений, вечерних классов» [5, С. 64].

Несмотря на внимание педагогической мысли начала XX века к воспитанию и гуманизации образования, в журнале «Педагогическое обозрение» за 1913 год мы обнаружим статистические данные по самоубийствам среди учащейся молодежи – за 1911 год совершено 152 самоубийства и 89 попыток свести счеты с жизнью. В низших учебных заведениях – 29 случаев, в средних – 109, в высших – 14 случаев. Самый младший возраст – 11 лет, средний возраст – 16-17 лет. Среди причин самоубийств определяются «утомление жизнью, неврастения, меланхолия и тоска» [5, С. 63]. Среди первых причин самоубийств среди школьников являются «экзамены и боязнь родителей в случаях оставления на второй год». Безусловно, это свидетельствует о жесткой организации образования в учебных заведениях, об отсутствии достаточных мер воспитания, психологического сопровождения ученика, авторитарность родителей по отношению к ребенку. В целом, это позволяет дать достаточно тревожные представления о школьном психологическом климате и специфике отношений в цепи основных субъектов образовательных отношений «семья – ребенок – школа».

Помимо данных о суициде обучающихся, в педагогической публицистике опубликованы результаты анкетирования школьников на наличие опыта употребления алкоголя детьми, красноречиво характеризующие качество воспитательного пространства семьи и школы начала 1900-х годов. Итак, по данным Саратовской уездной земской управы, представленным в периодическом издании, в опросе участвовало пятнадцать крупных школ губернии (7% всех земских школ России, что говорит о достаточно большой выборке респондентов). Было опрошено 1350 мальчиков и 600 девочек. В результатах опроса оказалось, что 79% мальчиков и 48,5% девочек, из числа опрошенных употребляли алкоголь. Речь идет об очень раннем возрасте: так, в возрасте 5 лет употребляли алкоголь (водку или пиво) 2,98% мальчиков, в возрасте 6 лет – 4,63%, 7 лет – 18,37% учащихся, 8 лет – 24% учащихся, 9 лет – 19% учащихся, 10 лет – 15% учащихся. Наиболее частая причина употребления алкоголя являются празднования, среди которых свадьба (502 человека), престольные праздники (173 человека) и т.д. 165 мальчиков и 44 девочки употребляли алкоголь самостоятельно, 442 мальчика и 109 девочек были угощены родителями, 371 мальчика и 109 девочек были угощены родственниками, 99 мальчиков и 32 девочки – друзьями. При этом, необходимо учитывать также, что 27% опрошенных детей достигали степени сильного опьянения (296 мальчиков и 35 девочек). Систематическое употребление алкоголя обнаруживается среди 55 мальчиков и 5 девочек [1, С. 65].

О распространенности проблемы детского алкоголизма и усилиях Министерства народного просвещения по решению этой проблемы говорят данные об организации в 1913 году в Московском учебном округе «Детского общества трезвенников» [4, С. 54] (учащихся в Ливенском 2-м высшем начальном училище). Организованное общество преследовало цель предотвратить развитие пагубных привычек и пристрастий среди детей.

Эти данные, безусловно, обеспечивают возможность вскрытия глубокого морального кризиса российского общества начала XX века. Однако, несмотря на удручающие данные опросов, мы обнаруживаем интерес к этой проблеме, именно по причине которого организовывались подобные анкетирования, анализировались причины подобного поведения среди

школьников. Понимание причин морального кризиса учащейся молодежи позволило Министерству народного просвещения и региональным органам управления образованием выступить более активно о необходимости организации воспитательно-просветительской работы с детьми и родителями, в том числе в деревнях.

С 23 декабря 1913 года по 3 января 1914 года состоялась работа Всероссийского съезда по вопросам народного образования, на котором были описаны средства повышения образования [8, С. 62], профессионализма и квалификации учителей, среди которых: временные курсы и лекции для учителей, специальные курсы и лекции учительские съезды, педагогические конференции, собрания и собеседования, педагогические общества и кружки самообразования, наблюдательные школы, ознакомление учителей с опытом преподавания коллег, командировки учителей на курсы и отпуск для пополнения образования, учительские библиотеки и педагогические музеи, образовательные экскурсии, педагогические журналы, справочные издания для учителей, «общеучительский периодический орган».

Таким образом, мы видим зарождение и развитие идеи непрерывности образования для учителей с организацией разнообразных вариаций средств профессионального развития, что позволяет делать вывод о значительном внимания государственной образовательной политики начала XX века не только профессиональному образованию учителей, но и повышению профессиональной квалификации в жизненном цикле педагогической профессии.

Выводы. Таким образом, в задачи учителя входила организация образовательного пространства в контексте его воспитательных эффектов на обучающихся. Методологически важным является вопрос индивидуализации воспитания и образования и свободы человека в воспитании, а также внимание к проблеме взаимодействия семьи и школы во благо ученика. Также обнаруживается внимание к личности учителя как основному актору, агенту воспитательного влияния на учеников, актуализируется значение его личностных качеств.

В педагогической публицистике исследуемого периода отражается фокус педагогического сообщества на социально-педагогических проблемах в детско-юношеской среде. Роль педагога в исследуемый период определяется как реализация индивидуального подхода к личности ребенка, сопровождающая миссия, миссия распространения просвещения.

Литература:

1. Из жизни и деятельности педагогических обществ // Педагогическое обозрение. – 1914. – № 5. – С. 61-62
2. Слепенкова, Е.А. Становление и развитие педагогического образования в России: XVIII – XX вв. / Е.А. Слепенкова, С.И. Аксенов // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 1. – Режим доступа: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1185 (Дата обращения 12.04.2025)
3. Текущая школьная жизнь // Педагогическая обозрение. – 1914. – № 6-7. – С. 72-75
4. Текущая школьная жизнь // Педагогическое обозрение. – 1913. – № 9. – С. 54-55
5. Текущая школьная жизнь // Педагогическое обозрение. – 1913. – № 7. – С. 62-65
6. Фролова, С.В. Профессиональное мировоззрение учителя в отражении отечественной педагогической публицистики XIX века: монография / С.В. Фролова. – Нижний Новгород: НГПУ им.К. Минина, 2024. – 82 с.
7. Хроника школьной жизни // Педагогическое обозрение. – 1913. – № 6. – С. 57-60.
8. Хроника школьной жизни // Педагогическое обозрение. – 1913. – № 8. – С. 52-67

Педагогика

УДК 37.017.7:37.032

аспирант кафедры педагогики и современных образовательных технологий Харламова Юлия Сергеевна
Государственный университет просвещения (г. Москва)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Аннотация. Современное образование акцентируется на формировании ценностных ориентиров, межкультурной компетенции и критического мышления. Преподавание иностранных языков играет ключевую роль, сочетая лингвистическое и личностное развитие обучающихся. В полилингвальном образовательном пространстве язык становится не только средством общения, но и инструментом осознания культурного многообразия, толерантности и эмпатии. Исследование выявило несоответствие между содержанием уроков и ожиданиями учеников, что снижает аксиологический потенциал предмета. Определены аксиологические маркеры и пути их реализации, что позволит адаптировать учебные программы, повысить мотивацию и улучшить результаты учащихся. Методология включает анализ литературы, диссертаций, опросы и анкетирование. Теоретическая значимость заключается в изучении полилингвального подхода, а практическая – в применении результатов для оптимизации образовательного процесса.

Ключевые слова: аксиологизация, иностранный язык, аксиологический потенциал учебного предмета, ценности, полилингвизм.

Annotation. Modern education emphasises the formation of values, intercultural competence and critical thinking. Foreign language teaching plays a key role, combining linguistic and personal development of students. In a multilingual educational space, language becomes not only a means of communication, but also an instrument of awareness of cultural diversity, tolerance and empathy. The study revealed a discrepancy between the content of lessons and students' expectations, which reduces the axiological potential of the subject. Axiological markers and ways to implement them were identified, which will allow to adapt the curriculum, increase motivation and improve students' results. The methodology includes literature analysis, dissertations, surveys and questionnaires. The theoretical significance lies in the study of the multilingual approach, and the practical significance lies in the application of the results to optimise the educational process.

Key words: axiologization, foreign language, axiological potential of the subject, values, multilingualism.

Введение. Современный образовательный процесс выходит за рамки передачи знаний, приобретая важную роль в формировании ценностных ориентиров учащихся. Учебные предметы становятся инструментом, способствующим развитию мировоззрения, этических убеждений и социальных компетенций. Однако в преподавании «Иностранного языка» и «Второго иностранного языка» акцент преимущественно делается на языковую компетенцию, в то время как воспитательный аспект зачастую реализуется лишь во внеклассной деятельности. Это ведет к недостаточному формированию ценностных ориентаций и снижению мотивации учащихся.

Разрыв между учебными целями и воспитательными задачами, а также недостаточное внимание к аксиологическому аспекту приводит к поверхностному усвоению знаний без их осмысленного применения. В условиях глобализированного

мира, где пересекаются различные культурные и нравственные системы, важно не только передавать знания, но и формировать устойчивые ценностные ориентиры.

Исследования в области педагогики и лингводидактики (Ю.В. Артюхович, М.С. Боброва, Л.З. Абрамова и др.) подтверждают необходимость аксиологического подхода в преподавании иностранного языка. Внедрение проектной деятельности, дискуссий, ролевых игр и анализа культурных текстов способствует осознанию обучающимися ценностей изучаемого языка и культуры, а также формированию критического мышления и межкультурной компетенции. Интеграция аксиологического компонента в процесс обучения иностранным языкам необходима для преодоления разрыва между учебными и воспитательными задачами. Это позволит не только повысить мотивацию к изучению языков, но и сформировать у учащихся ценностные ориентиры, необходимые для жизни в межкультурном обществе.

Изложение основного материала статьи. Аксиологизация учебных предметов в настоящее время очень важна для всего образовательного процесса. Наряду с обозначенными в Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по созданию и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» традиционными ценностями Российской Федерации, содержание предмета должно соответствовать и предметным требованиям к нему. В связи с этим перед преподавателем стоит задача – увеличить долю заданий аксиологической направленности по предмету с целью увеличения его аксиологического потенциала.

Для эффективной реализации аксиологического потенциала учебного предмета «Иностранный язык» необходимо четкое понимание его содержания и структуры.

Содержание учебного предмета представляет собой конкретное выражение содержания образования, зафиксированное в учебных программах и пособиях (А.М. Новиков). Оно включает систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи, которые должны быть усвоены учащимися (З.С. Кузнецевич).

Исследователи выделяют в содержании обучения иностранным языкам различные компоненты: лингвистический, психологический и методический (Г.В. Рогова) [8, С. 37]; материальный, процессуальный и оценочно-результативный (Н.А. Горлова) [3, С. 29]; передача знаний, формирование эмоционально-ценностного отношения и развитие навыков деятельности (Л. В. Мосиенко) [6, С. 6].

Таким образом, содержание предмета «Иностранный язык» охватывает не только языковые компетенции (грамматика, лексика, аудирование, чтение, письмо, устная речь), но и включает ключевые сведения о культуре, традициях и мировоззренческих основах стран изучаемого языка.

Аксиологический потенциал предмета обусловлен тесной связью языка и ценностей. Коммуникация невозможна без понимания и усвоения определенных культурных и моральных ориентиров (Г.П. Алисова) [1, С. 15]. Ценности определяются как фундаментальные убеждения о значимом (А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховая, О.В. Фролов), а ценностные ориентации отражают индивидуальные предпочтения в мировоззрении (Л.Н. Мартыненко). В этом контексте аксиологический потенциал иностранного языка заключается в формировании у учащихся системы убеждений и установок, способствующих осмысленному взаимодействию в поликультурном обществе (Г.А. Мелекесов) [5; 7].

Таким образом, обучение иностранному языку должно не только обеспечивать языковую компетентность, но и развивать у учащихся способность осознавать и воспринимать ценности, лежащие в основе межкультурной коммуникации.

Аксиологический потенциал учебного предмета «Иностранный язык» относится, прежде всего, к ценностям и нравственным принципам, которые он призван передавать обучающимся и развивать у них. Мы предлагаем рассмотреть его через призму *возможностей* в полилингвальном образовательном пространстве:

– возможность расширения понятия мира посредством ценностных ориентаций обучающихся через дискуссии, доклады, организацию бесед на различные темы;

– способность сопоставлять собственное Я с ценностями окружающего мира через использование аутентичных аудио и видео материалов;

– отождествление полученных знаний со своими личностными ценностями через написание эссе, организацию философских кафе или ценностных мастерских, посредством проведения уроков в формах экскурсий, квестов;

– определение дальнейшего пути развития собственной личности, постановка целей и ценностных ориентиров жизни через проектные задачи аксиологической направленности, способствующих подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по иностранным языкам [10, С. 563].

Исследованием проблемы аксиологического содержания образования занимались М. Вербер, П. Лапи, М.С. Коган, Д.А. Леонтьев, М. Рокич, В.А. Сластенин, Н.А. Асташова и др. Согласно утверждениям А.В. Кирьяковой, Г.А. Мелекесова, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольховой, аксиологизация представляет собой системы мер модернизации образовательного процесса, ведущих к усилению ценностно-смысловой направленности обучения и воспитания [7, С. 296].

Изучение каждого учебного предмета должно содействовать духовно-нравственному развитию учащихся, так как научные знания имеют нравственный воспитательный и образовательный потенциал, который формирует духовность [4, С. 314]. При наполнении содержания обучения иностранным языкам ценностнокультурным компонентом есть возможность сохранить баланс между глобальными и национальными ценностями в процессе формирования у обучающихся «духовно-культурных и нравственных ценностей, присущих российской культуре» [9, С. 173]. Следовательно, необходимым является обозначение специальных элементов в языке, которые способны передавать определенные ценностные ориентации, отношения и оценки, так называемых *аксиологических маркеров* содержания учебного предмета «Иностранный язык».

Для проведения корректной работы по наполнению содержания учебного предмета необходимо выделить ценностные ориентиры, которые будут отражать основные ценности и принципы, лежащие в основе изучаемого предмета, так называемые аксиологические маркеры. Этот процесс состоит из нескольких этапов и может включать в себя изучение учебной программы и учебного плана, учебных материалов (включая УМК и дополнительную литературу по предмету), беседа с участниками учебного процесса для выделения предметных ценностей, анализ результатов обучения и последующая корректировка проделанной работы.

И.С. Артюхова выделяет аксиологические маркеры, которые позволяют выявить значимые части образовательного дискурса в изучаемых текстах через аксиологический потенциал учебного материала. Впоследствии это позволило разработать алгоритм отбора текстов как части образовательного дискурса для концептуального анализа содержания [2, С. 7]. Аксиологические маркеры помогут выявить те части учебного материала, которые в большей степени наполнены аксиологическими смыслами.

Ориентирами при выборе аксиологических маркеров стали нормативные документы в сфере образования. Проведенный анализ позволяет утверждать, что:

– Федеральный закон *«Об образовании в Российской Федерации»;* обозначает основные принципы государственной политики в образовании в соответствии с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями;

– в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» выявлены базовые национальные ценности;

– в Указе «Об утверждении Основ государственной политики по созданию и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» определены традиционные ценности, обозначены цели и задачи по их защите государством.

В данном исследовании мы считаем целесообразным использовать одну из множества существующих групп ценностей, так называемых, *языковых*, тех ценностей, работа над которыми ведется непосредственно на языковых уроках:

– язык, как изучаемый предмет с присущими ему грамматическими, фонетическими, лексическими особенностями;

– общение с носителями языка, как способ проявления уже полученных знаний и получения новых;

– красота и правильность речи, как результат особенностей языкового строя конкретного иностранного языка;

– поиск новых путей решения проблемы в стрессовых ситуациях, как способ общения [11, С. 95].

Таблица 1

Аксиологические маркеры и пути реализации аксиологического потенциала учебного предмета «Французский язык» при использовании УМК Э.М. Береговской, Т.В. Белосельской

Наименование группы аксиологических маркеров	**Аксиологические маркеры**	**Пути реализации аксиологического потенциала предмета Иностранный язык**	**Возможности аксиологического потенциала учебного предмета «Иностранный язык» в полилингвальном образовательном пространстве школы**
Язык как изучаемый предмет с присущими ему грамматическими, фонетическими, лексическими особенностями	Алфавит, правила чтения и фонетические особенности языка	Сравнительное изучение французского, английского и русского алфавитов; использование интерактивных и полилингвальных упражнений; игровые технологии; интегрированные уроки и межпредметные коллаборации	Возможность определения дальнейшего пути развития собственной личности, постановка целей и ценностных ориентиров жизни
Общение	Французские имена собственные, географические названия, достопримеча-тельности	Разработка полилингвальных проектов с межкультурным анализом; коммуникативно-ориентированные задания; проведение уроков в формате конференций и дебатов	Возможность расширения понятия мира посредством ценностных ориентаций обучающихся
Красота и правильность речи	Грамматические правила и конструкции, стихи, песни	Просмотр полилингвального видеоконтента, анализ песенных текстов; проведение творческих уроков (шоу, аукцион, встреча с носителями языка, TED-конференция)	Возможность сопоставлять собственное Я с ценностями окружающего мира
Поиск	Разговорные клише	Организация проектных и исследовательских форм работы: уроки-квесты, аксиологические мастерские, дискуссии, викторины, перевернутые уроки	Возможность отождествления полученных знаний со своими личными ценностями

В данном исследовании представлен анализ учебно-методического комплекса (УМК) *L'oiseau bleu 5* (авторы: Э.М. Береговская, Т.В. Белосельская) по французскому языку как второму иностранному для учащихся 5 класса общеобразовательных школ. Особое внимание уделено выявлению аксиологических маркеров, отражающих ценностные ориентации языкового сообщества.

Языковые аспекты, такие как грамматика, лексика и фонетика, выступают не только инструментами коммуникации, но и средствами выражения культурных, социальных и этических норм. Лексика позволяет определить значимость тех или иных понятий в культуре носителей языка, а грамматические структуры – выявить предпочтительные формы выражения мыслей, что, в свою очередь, отражает мировоззренческие и аксиологические особенности языка.

Выбор анализа УМК для 5 класса обусловлен тем, что изучение французского языка как второго иностранного начинается в период, когда у учащихся уже сформирована базовая языковая компетенция в рамках первого иностранного языка (английского). Параллельно продолжается развитие навыков родного языка (русского). В школах с билингвальным или полилингвальным обучением использование полилингвальных методик способствует эффективному развитию духовной сферы учащихся, связанному с языком, речевой культурой, коммуникативными стратегиями и эстетическими аспектами речи.

В Таблице 1 представлено выделение четырех ключевых языковых ценностей и возможные способы их реализации через разнообразные формы и методы обучения. В дополнение к традиционным методикам, таким как полилингвальные проекты или уроки-конференции, предлагаются инновационные форматы:

– Урок-коллаборация, предполагающий изучение темы через взаимодействие с персонажами популярных фильмов, сериалов и мультфильмов;

– Урок-аукцион, основанный на интеллектуальных заданиях в формате торгов;

– TED-конференция, использующая характерные для данного формата элементы презентации и аргументации.

Данная таблица носит предварительный характер и будет доработана в рамках методического пособия, разрабатываемого авторами исследования.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что процесс формирования языковых ценностей в условиях полилингвального образовательного пространства способствует повышению мотивации обучающихся к изучению иностранного языка. Кроме того, это позволяет в значительной степени реализовать воспитательную функцию предмета, а также поддерживать интеграцию аксиологического компонента в образовательный процесс, что напрямую влияет на формирование языковых и коммуникативных компетенций.

С целью определения степени вовлеченности учащихся в процесс изучения французского языка в школьных условиях был проведен анонимный онлайн-опрос среди 70 учащихся 5-7 классов г. Оренбурга и Оренбургского района. Анализ результатов выявил ряд проблем:

– 77% респондентов считают изучение французского языка в школе скучным и однообразным, отмечая, что преподавание ведется преимущественно по учебнику, а устная практика минимальна;

– 4% опрошенных указывают на полное отсутствие разговорной практики, отмечая, что занятия ограничиваются чтением и переводом текста со словарем;

– 12% респондентов выразили желание продолжить изучение французского языка, но при условии изменения методики преподавания.

Анонимный характер опроса не позволил выявить специфику преподавания в конкретных школах, однако выявленные закономерности подтверждают актуальность проблемы методического подхода к обучению второму иностранному языку. В связи с этим предлагается внедрение инновационных методик, ориентированных на полилингвальное образование.

Создание полилингвального образовательного пространства требует последовательного внедрения новых методических подходов и тщательного анализа эффективности каждого этапа. В качестве рекомендованных форматов работы предлагаются ролевые игры, настольные и компьютерные языковые игры, дебаты и дискуссии, мини-лекции в формате TED.

Тем самым применение современных методов преподавания, интегрированных в полилингвальное образовательное пространство, позволит не только повысить мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, но и создать условия для формирования устойчивых языковых и аксиологических компетенций, необходимых для успешной межкультурной коммуникации.

Выводы. В ходе исследования было определено понятие «аксиологический потенциал учебного предмета» в контексте полилингвального образовательного пространства. Выявлено, что аксиологический потенциал иностранного языка заключается в формировании у обучающихся ценностных ориентаций, расширении их представлений о мире и развитии личностных качеств посредством изучения языковых и культурных аспектов.

Определены ключевые аксиологические маркеры содержания учебного предмета «Иностранный язык», включая алфавит, имена собственные, географические названия, культурные реалии, грамматические структуры и разговорные клише. Реализация аксиологического потенциала возможна через задания и методические приемы, направленные на развитие межкультурной компетенции, критического мышления и осознания ценностей изучаемого языка.

Внедрение заданий аксиологической направленности и новых урочных форм работы (проектная деятельность, ролевые игры, дискуссии) способствует углубленному усвоению учебного материала, развитию языковых и коммуникативных навыков, а также формированию толерантности и способности к межкультурному взаимодействию. Таким образом, использование аксиологического подхода в обучении иностранным языкам повышает его эффективность и способствует личностному развитию обучающихся.

Литература:

1. Алисова, Г.П. Эмоционально-ценностный компонент содержания современного иноязычного образования / Г.П. Алисова // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 04-05 декабря 2018 года. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет имЕНИ В.П. Астафьева, 2019. – С. 12-17

2. Артюхова, И.С. Аксиологические основания концептуального анализа образовательного дискурса / И.С. Артюхова // Universum: психология и образование. – 2016. – № 9(27). – С. 7-10

3. Горлова, Н.А. Методика обучения иностранному языку: в 2 ч. учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.А. Горлоова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – Ч. 2. – 272 с.

4. Калинина, М.С. Содержание обучения иностранным языкам в контексте реализации ФГОС / М.С. Калинина, Н.Н. Остринская, М.А. Эстерман // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 1(134). – С. 94-102

5. Каптерев, П.Ф. История русской педагогики: учебное пособие для студентов высших и средних специальных учебных заведений / П.Ф. Каптерев, П.Ф. Каптерев. – Санкт-Петербург: Издательство Алетейя, 2004. – 560 с.

6. Мосиенко, Л.В. Аксиологизация содержания обучения иностранному языку в вузе / Л.В. Мосиенко // Образование и общество. – 2021. – № 4(129). – С. 3-14

7. Педагогическая аксиология: учебное пособие / А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов, Л.В. Мосиенко и др. – Москва: ИНФРА-М, 2022. – 283 с.

8. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – С. 34-39

9. Сакаева, Л.Р. Методика обучения иностранным языкам (учебное пособие для студентов Института математики и механики имени Н.И. Лобачевского по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)») / Л.Р. Сакаева, А.Р. Баранова. – Казань. КФУ, 2016. – 189 с.

10. Харламова, Ю.С. Возможности полилингвального образовательного пространства в развитии аксиологического потенциала личности подростка. В 2-х частях / Ю.С. Харламова // Шамовские педагогические чтения: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. – Москва, 22-25 января 2022 года. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, «5 за знания», 2022. – С. 558-564

11. Kharlamova, Yu. Educative Aspect of Multilingual Education. Convention 2019 «Modernization and Multiple Modernities» / Yu. Kharlamova // KnE Social Sciences. – 2020. – P. 92-98

УДК 378
кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Нижегородский университет путей сообщения – филиал Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Приволжский государственный университет путей сообщения» (г. Самара);
студент Липатова Татьяна Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ ВНЕУЧЕБНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОДУКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Образовательная продуктивность в широком смысле – это совокупность множества показателей успеваемости студента. В узком смысле – это показатель, показывающий эффективность усвоения учебного материала и сохранившуюся работоспособность студента в момент обучения. Цель исследования – изучить влияние внеучебных мероприятий на социализацию и продуктивность студентов. Гипотеза авторов состояла в следующем: внеучебные мероприятия не только улучшают социализацию студентов, но и способствуют повышению их образовательной продуктивности. Основными методами исследования стали теоретический анализ источников, систематизация, а также анкетирование студентов и интерпретация полученных данных. Новизной работы стала подтвержденная мысль о том, что студенты успешнее социализируются в результате участия во внеучебных мероприятиях, при этом их образовательная продуктивность не страдает. Студенты относятся к участию во внеучебных мероприятиях положительно, не замечают негативного влияния на успеваемость, а даже наоборот, считают, что благодаря участию в них получается быстрее и эффективнее восстанавливать пробелы в знаниях от пропущенных занятий, то есть их образовательная продуктивность увеличивается. Работа студентов стимулируется и мотивируется участием в новых интересных формах активности.
Ключевые слова: социализация, образовательная продуктивность, студенты вуза, внеучебные мероприятия, воспитание.
Annotation. Educational productivity in the broadest sense is a set of multiple indicators of a student's academic performance. In a narrow sense, it is an indicator showing the effectiveness of the assimilation of educational material and the preserved working capacity of the student at the time of study. The purpose of the study is to study the impact of extracurricular activities on the socialization and productivity of students. The authors' hypothesis was as follows: extracurricular activities not only improve the socialization of students, but also contribute to increasing their educational productivity. The main research methods were theoretical analysis of sources, systematization, as well as student questionnaires and interpretation of the data obtained. The novelty of the work was the confirmed idea that students are more successful in socializing as a result of participating in extracurricular activities, while their educational productivity does not suffer. Students treat participation in extracurricular activities positively, do not notice a negative impact on academic performance, but on the contrary, they believe that participation in them makes it faster and more effective to restore knowledge gaps from missed classes, that is, their educational productivity increases. Students' work is stimulated and motivated by participation in new interesting forms of activity.
Key words: socialization, educational productivity, university students, extracurricular activities, upbringing.

Введение. Современное общество отличается от общества прошлых поколений своей открытостью, осознанностью и желанием решить возникшие проблемы со своим психологическим здоровьем. Молодежь все чаще не закрывает глаза даже на некоторое недопонимания себя, так как знает, что это отражается на физическом здоровье, а дальше и на уровне будущей жизни. А психологическое благополучие прямым образом влияет на социализацию и продуктивность. Между тем, эти важные процессы влияют также на многие другие аспекты жизни человека (работа, обучение, коммуникация с людьми) на протяжении всей жизни, а в большей степени в годы студенчества, так как психика во время перехода от подростка к взрослому наиболее «эластична» и подвержена изменениям в ходе вторичной социализации, то есть очень часто в вузе.

Социализация – это неотъемлемый процесс жизни у каждого человека, происходящий на всем ее протяжении. В этот период человек сначала учится взаимодействовать с окружающим миром, людьми, а также осуществлять базовые действия при коммуникации с обществом, а затем много раз адаптируется к меняющимся условиям социума. Нельзя не сказать, что под определением социализации также могут рассматривать усвоение человеком правил поведения среди других индивидов, культурных норм, а еще социальных норм [1].

Образовательная продуктивность в широком смысле – это совокупность множества показателей успеваемости студента. В узком смысле – это показатель, показывающий эффективность усвоения учебного материала и сохранившуюся работоспособность студента в момент обучения. Также продуктивностью часто называют успеваемость, то есть оценка качества выполнение учебного плана, поставленного учебным заведением. Настаиваем, что именно понятие образовательной продуктивности более полно, в отличие от просто продуктивности или учебной продуктивности, отражает не только знаниевый компонент, но и воспитательный, а потому более уместно.

Нельзя отрицать тот факт, что эти два понятия идут рядом друг с другом. Эти два процесса зависят друг от друга. Успешная здоровая социализация дает толчок к такой же здоровой и отличной образовательной продуктивности, так же и наоборот. Хорошая образовательная продуктивность у студента в вузе поможет ему социализироваться. В первую очередь, студент построит доверительные и крепкие отношения с одногруппниками и педагогами, так как более успешных и ответственных студентов начинают уважать и приглашать для участия в мероприятиях. Тем не менее правильное понимание этих двух процессов гарантирует здоровое ментальное состояние, осознание себя как личности, а также оно может способствовать развитию нужных профессиональных навыков во время обучения, которые в любом случае студентам придется приобретать после окончания вуза. Сегодня «образовательная среда обретает развивающие свойства, когда способствует личностно-средовому взаимодействию и возникновению взаимоотношений, генерации смыслов личности в контексте целей образования», – заявляет Д.В. Литвин [4].

Современные студенты активно вовлекаются во внеучебную деятельность. Это отвечает и задачам воспитательного компонента вузовского образования, и важнейшим государственным задачам современности, и потребностям самих студентов. Все вузы России сейчас активно занимаются воспитанием молодого поколения как средствами учебных

дисциплин, так и специально организуемыми мероприятиями. Так Мининский университет занимает лидирующее положение в рейтинге педагогических вузов страны по количеству проведенных в 2024 году внеучебных мероприятий [5].

Возникает противоречие между большой вовлеченностью студентов во внеучебную деятельность и необходимостью интенсивной учебной работы.

Анализ опыта при трудоустройстве выпускников показывает нам то, что многие выпускники не знают с чего начать. Хоть университеты и выпускают подготовленных специалистов к работе, они довольно часто бояться приступить к выполнению своей работы и коммуницировать с коллективом. Так, процесс здоровой социализации отражается на всех аспектах будущей жизни студентов.

На данный момент было проведено много исследований по смежным темам: особенности мотивационной сферы адаптивности и психоэмоционального состояния студентов вуза (С.И. Филиппченкова, Л.А. Мурашова, Е.А. Евстифеева.), особенности социализации у студентов и школьников (И. Ю. Суворова), влияние тревожности на продуктивность студентов (В.А. Питкин), и др. [8, 7, 6].

Вопрос о влиянии внеучебной деятельности на социализацию и продуктивность студентов вузов все еще остается не достаточно изучен и описан.

Цель исследования – изучить влияние внеучебных мероприятий на социализацию и продуктивность студентов. Гипотеза авторов состояла в следующем: внеучебные мероприятия не только улучшают социализацию студентов, но и способствуют повышению их образовательной продуктивности. Основными методами исследования стали теоретический анализ источников, систематизация, а также анкетирование студентов и интерпретация полученных данных.

Изложение основного материала статьи. Стоит отметить основные критерии, которыми оценивается качество социализации и продуктивности. Их большое множество, но для определения уровня данных процессов достаточно основных. К базовым критериям относят: степень того, насколько студент может общаться и взаимодействовать одногруппниками, преподавателями, работниками учебного учреждения, вовлеченность и заинтересованность в участии в вузовских мероприятиях, для того чтобы получить социальный опыт, умение не только коммуницировать с людьми, которые окружают и учатся вместе со студентом, но также и навык работы в команде. Можно еще отметить с психологической стороны такие критерии, как устойчивость к стрессу, адекватное отношение к сложным ситуациям (например, ответ перед широкой аудиторией), общее эмоциональное состояние, инициативность, стремление к саморазвитию и самопознанию, здравая самооценка [2]. В комбинации с критериями, оценивающими социализацию, находятся критерии продуктивности. Как бы это ни было очевидно, но это: отметки/баллы за учебу, понимание, усвоение и применение материала, преподаваемого студентам, а также их психологическое состояние, мотивация к продолжению обучения.

Практически все критерии изучены, многие из них уже внесены в список базовых, то есть тех, на которые психологи того или иного образовательного учреждения смотрят в первую очередь и обращают внимание при общении со студентами, так как они являются яркими маркерами тех или иных проблем. Однако количество студентов, имеющих проблемы обучения и социализации, увеличилось. Ссылаясь на исследование А.Конышевой отметим, что все больше студентов, страдают от проблем с социализацией, что приводит к осложнениям в сфере продуктивности, а далее разворачивается некая цепочка, тянущая проблему за проблемой [3]. К наиболее частым проблемам относят замкнутость, нежелание участвовать в мероприятиях, заметное отставание по учебным дисциплинам, а также могут проявляться такие признаки как апатия, равнодушие. Причинами послужило множество аспектов, выделяют четыре основные отрасли: экономическая, политическая, профессиональная, информационная. К экономическим относят неуверенность студентов правильном выборе профессии, со стороны ее актуальности, оплачиваемости, востребованности в настоящее время, что очевидно замедляет социализацию. Политические факторы достаточно субъективны, но их объединяет лишь одно: любое масштабное потрясение страны отражается на эмоциональном состоянии студентов, что впоследствии накладывает тень на обсуждаемые в статье процессы. Профессиональная сфера может быть объединена с экономической, но здесь имеются свои характерные особенности. Профессиональная отрасль связана именно с так называемым кризисом во время обучения, то есть сомнения и колебания в выборе профессии. Так, студент начинает медлить и теряться в обществе, его мотивация и желание работать на получение навыков для «нелюбимой» профессии.

В ходе изучения факторов, влияющих на социализацию и образовательную продуктивность студентов, следует остановиться на внеучебных мероприятиях. Многие образовательные учреждения считают, что учеба стоит на первом месте и нет никакой необходимости в трате времени и ресурсов на бесполезные концерты, квесты, игры для студентов. Прослеживается такая тенденция: на первых двух курсах количество такого вида деятельности, организованной для студентов, намного больше, чем для студентов третьего и четвёртого курса, которые хотя и часто уже работают, все же продолжают социализироваться.

Авторами данного исследования в ноябре 2024 года был проведен опрос 150 студентов Мининского университета с 1 по 4 курс включительно. Участники распределились так: 35% первый курс, 29% второй курс, 23% третий курс, 17% четвертый курс.

Ответы на прямой вопрос «Участвуете ли Вы во внеучебных мероприятиях в университете?» распределились так: участвует 63% опрошенных студентов, не участвует вовсе – 20%, 17% стремятся к этому. По ответам на данный вопрос можно сделать сразу несколько выводов: студенты Мининского университета достаточно активны, так как предположительные проценты тех, кто участвуют, превышены полтора раза, также из этого сразу следует то, что с внеурочной деятельностью в университете практически нет проблем, а если они есть, то незначительны.

Было также составлено несколько наводящих вопросов, по которым возможно определить отношение респондентов к данным мероприятиям. Так на вопрос «Мешает ли внеучебная деятельность учебе?» 82% опрошенных ответили, что нет, из них 57% ответили, что оценки не страдают, а 25% дали ответ, что долгов не накапливается. Остальные 18% опрошенных студентов выбрали варианты «накапливаются долги» и «страдают оценки». Получается, что большинство студентов не страдают и не получают урона от часто долгих репетиций и подготовок к мероприятиям, пропусков пар на играх и квестах. Также интересны полученные данные тем, что оценки у многих опрашиваемых, по их мнению, не страдают, в то время как долги, они отметили, накапливаются. То есть, еще одно подтверждение того, что участие во внеклассной деятельности учит студентов успевать все в кратчайшие сроки, а также делать все достаточно качественно на хорошие отметки.

На прямой вопрос «Влияют ли внеучебные мероприятия на социализацию и учебную продуктивность?» большинство ответило положительно (64%). Процентное соотношение в прямом вопросе здесь несколько отличается от показателей предшествующих ответов, потому что зачастую студент этого даже не осознает влияния.

Далее мы поинтересовались «Что, как Вам кажется, Вы приобрели в результате участия во внеучебных мероприятиях в вузе?». Большинству опрошенных студентов с 1 по 4 курс участие в активностях ВУЗа дало: друзей (33%), раскрытие творческого потенциала (27%), опыт и уверенность набрали практически одинаковые проценты (24%), пропуски и долги (16%).

Также было выявлено, что хорошистов достаточно большой процент в Мининском университете, что говорит о том, что студенты изначально пришли с хорошей социализацией и продуктивностью и умножили в результате вузовских мероприятий.

На вопрос о количестве мероприятий студенты, в общем и целом, ответили, что их достаточно. Лишь незначительные доля опрошенных дали ответ, что хотели бы сократить(5%) или добавить еще (2%).

Выводы. В ходе данного исследования было выявлено и описано неоспоримое влияние внеучебных мероприятий на социализацию и продуктивность студентов. Студенты относятся к участию в них положительно, не замечают негативного влияния на успеваемость, а даже наоборот, считают, что благодаря участию в них получается быстрее и эффективнее восстанавливать пробелы в знаниях от пропущенных занятий, то есть их образовательная продуктивность увеличивается. В ходе анализа и составления факторов и критериев, можно сделать выводы о том, что влияние достаточно сильное. Работа студентов стимулируется и мотивируется участием в новых интересных мероприятиях, тренингах. В первую очередь, социализация студента таким методом протекает мягче и эффективнее, поскольку все мероприятия такого типа добровольны. Так человек по собственному желанию выходит из «зоны комфорта», стимулируя привыкание к нестандартным творческим ситуациям и моментам. Также очевидно, что студент приобретает необходимый профессиональный опыт для педагогической профессии – это коммуникация с людьми, взаимодействие с командой. Исходя из совокупности факторов, описанных выше, можно сделать вывод, что продуктивность при рациональном проведении данных внеучебных мероприятий должна быть стабильна, не должно быть скачков и провалов. А участие в активностях поможет этому, поскольку стать настоящим активистом может стать только по-настоящему ответственный студент, причем не имеет значения, на каком курсе он обучается. А процесс социализации и продуктивности протекает на протяжении всего обучения, поэтому и состояние психологического благополучия должно быть в норме, для того чтобы осуществлять весь учебный объем материала.

Литература:

1. Атрошенко, Е.С. Социализация студентов в период обучения в вузе / Е.С. Атрошенко, Е.Ф. Мороз // Молодежная наука: труды XXVI Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Иркутск: КрИЖТ ИрГУПС «Иркутский государственный университет путей сообщения». – 2022. – С. 14-17

2. Верник, И.С. Критерии позитивной социализации подростка в современных условиях / И.С. Верник // Гуманитарные исследования центральной России. – 2022. – №2 (23). – С. 84-91

3. Конышева, А.В. Проблемы социализации в студенческой среде вуза / А.В. Конышева // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: материалы X Международной научно-практической конференции, посвященной 30-летию социальной работы в России. – Минск: Белорусский государственный экономический университет, 2021. – С. 149-150

4. Литвин, Д.В. Полимодальность педагогического феномена личностноразвивающей образовательной среды / Д.В. Литвин // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 3. – С. 5. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-3-5

5. Мининский занял 1 место по эффективности воспитательной деятельности! – URL: https://mininuniver.ru/about/news/mininskij-zanyal-1-mesto-po-effektivnosti-vospitatelnoj-deyatelnosti (дата обращения: 25.12.24)

6. Питкин, В.А. Влияние тревожности на продуктивность студента / В.А. Питкин // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 9 (223). – С. 564-573

7. Суворова, И.Ю. Особенности восприятия студентами и школьниками образа профессии как части социальной реальности / И.Ю. Суворова // Наука и образование. – URL: PSYEDU.ru. – 2014. – № 2.

8. Филиппченкова, С.И. Качество жизни студенческой молодежи: риски потери репродуктивного здоровья / С.И. Филиппченкова, Е.А. Евстифеева, Л.А. Мурашова // Вестник ВГУ. Серия «Проблемы высшего образования». – 2020. – №2. – С. 104-107

Педагогика

УДК 37.016:54]:004

кандидат технических наук, доцент Чаловская Оксана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Якушева Галина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ТЕХНОЛОГИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ

Аннотация. Статья посвящена проблемам экологического воспитания в современной средней и высшей школе. В настоящее время экологизация воспитательной работы стала одним из главных направлений развития высшего образования. Экологическое воспитание в современной средней и высшей школе должно охватывать все возрасты и направления профессиональной подготовки. Развитие индивидуальных личностных качеств будущих учителей формируется при изучении как педагогических, так и специальных дисциплин. Формирование у студентов приемов научной деятельности осуществляли посредством реализации технологии индивидуальной или коллективной исследовательской деятельности. Исследовательская работа с необходимым последующим самоанализом и самооценкой важный аспект экологических знаний и экологического воспитания. Межличностные коммуникации в ходе применения технологии исследовательской деятельности выполняют экологически воспитывающие функции. В дальнейшем все это формирует экологическую культуру. Итогом такой работы является формирование представления о познании в целом, осознание необходимости и значимости активной, самостоятельной познавательной деятельности. А самый главный результат – формирование целостной гражданской позиции, воспитание экологически грамотной личности, формирование у студентов педагогически значимых качеств будущего учителя.

Ключевые слова: индивидуальная, групповая и коллективная исследовательская деятельность, экологическая культура, экологическое воспитание, педагогические компетенции, лидерские качества, педагогически значимые качества.

Annotation. The article is devoted to the problems of environmental education in modern secondary and higher education. Currently, the greening of educational work has become one of the main directions of higher education development. Environmental education in modern secondary and higher schools should cover all ages and areas of professional training. The development of individual personal qualities of future teachers is formed during the study of both pedagogical and special disciplines. Students'

methods of scientific activity were formed through the implementation of technology for individual or collective research activities. Research work with the necessary subsequent introspection and self-assessment is an important aspect of environmental knowledge and environmental education. Interpersonal communication during the application of research technology performs environmentally educative functions. In the future, all this forms an ecological culture. The result of such work is the formation of an idea about cognition in general, awareness of the need and importance of active, independent cognitive activity. And the most important result is the formation of a holistic civic position, the upbringing of an environmentally literate personality, and the formation of pedagogically significant qualities of a future teacher among students.
Key words: individual, group and collective research activities, environmental culture, environmental education, pedagogical competencies, leadership qualities, pedagogically significant qualities.

Введение. Нововведения, которые происходят в настоящий момент в современной средней и высшей школах, их модернизация и курс на формирование личностных и развивающих технологий, изменили отношение к обучающимся с творческими способностями, неоднозначным мышлением, многогранным личностям. Ежегодно появляются новые образовательные учреждения разного направления и программы развития, которые выявляют, отсеивают, а затем организуют обучение и развитие одаренных, перспективных школьников и студентов, которые смогут внести свой вклад в достижение национальных целей. Особое пристальное внимание уделяется раскрытию потенциала каждого человека, воспитание ответственной во всех отношениях личности и профессионалов своего дела [4].

Изложение основного материала статьи. В целях обеспечения полномасштабного развития Российской Федерации, укрепления ее суверенитета, основываясь на традиционных российских духовно-нравственных ценностях и принципах патриотизма, приоритета человека президент В.В. Путин постановил: увеличить к 2030 году долю молодых людей, участвующих в проектах и программах, направленных на профессиональное, личностное развитие и экологическое воспитание, а также предоставить национальные проекты «Экологическое благополучие» и «Молодежь и дети» [1, С. 2-4]. Это открывает новые горизонты и перспективы для преподавателей в плане выявления одаренных личностей школьников и студентов, создания комфортных условий для их развития, возможностей профессионального роста и повышения квалификации.

Развитие профессиональных лидерских качеств обучающихся педагогических университетов, становление у них методов и приемов учебной работы происходит через привлечение студентов к ведению исследовательской деятельности под руководством преподавателей кафедры. Особенностью профессиональной педагогической деятельности в современном социуме можно считать ее социальную и личностную значимость. Учитывая специфику педагогического процесса, изучение проблемы формирования профессионально значимых качеств учителя химии и биологии целесообразно и остается актуальным.

Для преподавателя-наставника кафедр естественных дисциплин применение технологии индивидуальной исследовательской деятельности можно считать направлением воплощение мыслей и «полета фантазии» обучающегося в его личные достижения в науке и в образовании [3, С. 25, 5, С. 298]. Это старт, который конкретно направляет образовательную программу и планируемые результаты будущего учителя химии. Индивидуальный путь состоит из отдельных «проблем и загадок», решение которых определяет личностный и профессиональный рост, и осуществлять задуманное студент может самостоятельно и под руководством педагога-специалиста данного направления с использованием современных педагогических технологий, технических средств и оборудования. В Оренбургском государственном педагогическом университете в этом плане созданы все условия для обучающихся: грамотный профессорско-педагогический состав, оснащенные лаборатории кафедр и Технопарка педагогических компетенций.

Исследовательская работа, ее индивидуальный план предполагает консультацию научного руководителя в становлении студентом модели исследовательской работы с необходимым последующим самоанализом и самооценкой выполнения этапов разработанного плана. Все эти перечисленные аспекты будут в полной мере и гармонично формировать баланс между уровнем экологических знаний и уровнем сформированности экологического воспитания, которые являются главными элементами экологической культуры.

Сегодня как никогда перед учеными, педагогами стоит вопрос о необходимости изменения отношения человека к окружающей природной среде и обеспечения соответствующего воспитания и образования нового поколения. В новом современном многогранном, стремительно развивающемся, полном противостояний и противоречий мире экологические проблемы приобрели колоссальный масштаб. Взаимодействие человека и природы становится основой развития нынешнего общества, его развития и стабильности. Нынешнее общество в целом и каждый его гражданин в отдельности – это своеобразная экосистема, и данная экосистема должна сосуществовать гармонично со всеми компонентами биосферы. Только в этом случае возможно его перспективное дальнейшее развитие и стабильное состояние. Поэтому экологическое воспитание в современной средней и высшей школе должно охватывать все возрасты и направления профессиональной подготовки, оно должно стать приоритетным [1]. Экологическими знаниями должны владеть как взрослые, так и дети. Восприятие природы в целом ограничивается, в основном, представлениями о ней лишь как о среде антропогенного воздействия, а ценностные ориентиры и экологически оправданное отношение к ней практически отсутствует. В настоящее время экологизация воспитательной работы будущих учителей стала одним из главных направлений развития высшего образования. В связи с этим, можно сказать, что экологическое воспитание – это непрерывный процесс обучения, воспитания и развития, который формирует общую экологическую культуру и ответственность [2, С. 32-33].

Экологическое воспитание формируется и развивается не только с содержательной, но и с педагогической и дидактической точки зрения. В последнее десятилетие были определены и сформулированы принципы построения учебного материала в рабочих программах дисциплин естественнонаучного цикла в университетах, которые направлены на экологическое обучение и экологическое воспитание обучающихся всех курсов и направлений подготовки. Однако это вызывает и ряд трудностей как для преподавателей, так и для студентов. Это связано в первую очередь с тем, что авторы многих учебников, методических рекомендаций и пособий не торопятся включать материал, связанный и направленный на воспитательную деятельность экологической направленности.

В условиях высшей школы именно коллективная и индивидуальная исследовательская деятельность обучающегося служит результативным инструментом экологического воспитания и обучения. Различные виды и формы исследовательской деятельности формируют у школьников и студентов умение мыслить, формулировать задачи и действия для их решения, прогнозировать результаты, творчески подходить к постановке эксперимента и интерпретации его результатов, а самое главное, анализировать и оценивать свою деятельность [6, С. 2].

Без преувеличения можно сказать, что все дисциплины (модули) и учебные практики профиля Биология и Химия обладают разнообразными возможностями для достижения обучающимися личностных результатов экологического воспитания и становления профессиональных компетенций. На лабораторных и практических занятиях по химии у

студентов 4 и 5 курсов целесообразно и результативно применять технологии краткосрочных индивидуальных, коллективных или групповых исследовательских проектов.

Так, по дисциплине Прикладная химия и экологическая безопасность при изучении темы Технологические процессы при производстве серной кислоты возможно моделирование эксперимента в направлении изучения влияния кислотных дождей на почвы и растения территорий с дальнейшим обсуждением результатов исследования каждой «научной группы» и утверждением рекомендаций для улучшения экологической ситуации. Дисциплина Химия окружающей среды, изучаемая на 5 курсе будущими учителями химии и биологии, как никакая другая объединяет возможности экологического обучения и воспитания. Изученный теоретический материал применяется на лабораторно-практических занятиях с применением технологий исследовательской деятельности для создания проектов «Фитомодули», «Технологии очистки питьевой воды», экологических акций «Вода-жизнь-здоровье», «За здоровый образ. жизни». Это и многое другое владение знанием об основных источниках и веществах – загрязнителях природной среды, изучение химических и физико-химических превращений загрязняющих веществ в окружающей среде, анализ основных эколого-химических проблем и путей их решения, оценку и управление эколого-химическим риском, изучение принципов и критериев эколого-химической экспертизы. Все это формирует личностные достижения в исследовательской деятельности, формирует и развивает творческие способности и желание быть нестандартным в научном плане, то есть формирует креативное пелагическое мышление [7, С. 505].

В условиях кафедры химии обучающиеся сами выбирают свое научное направление и формы исследовательского эксперимента. Тема может быть предложена куратором проекта, либо молодые исследователи выдвигают собственную оригинальную проблему, формулируют гипотезу и пути ее подтверждения. В этом творческом пути обучающийся проходит своеобразную восходящую «лестницу познания»: от эколого-химических знаний и умений через формируемые ценностные ориентиры и ответственное экологическое отношение к экологической культуре.

В рабочей программе воспитания кафедры химии в настоящее время приведены некоторые формы деятельности, направленные на экологическое воспитание и формирование экологической культуры будущих бакалавров и магистров. Одной из форм деятельности в данном ключе является стимулирование и продвижение исследовательской деятельности школьников и студентов в реализации как коллективных, так и в индивидуальных проектах, что приведет к продуцированию собственных научных идей, уважительному отношению к оппонентам, умению защищать свою научную точку зрения и адекватно реагировать на критику.

Научный руководитель бесспорно принимает активное участие в исследовательской деятельности обучающегося, подталкивает к логическим размышлениям и выводам, тем самым направляет мыслительную деятельность в нужном русле, а в затруднительных ситуациях выполняет роль «спасательного круга». В такие моменты совместной исследовательской деятельности устанавливаются доверительные отношения между преподавателем и студентом, способствующие правильному восприятию информации эколого-химической направленности, интенсификации познавательной и учебной деятельности. Следовательно, межличностные коммуникации в ходе применения технологии исследовательской деятельности выполняют экологически воспитывающие функции. Не следует вычеркивать и формирование общечеловеческих ценностей личности, таких как культура речи, ценность жизни человека, ответственность за будущее природной среды [4, С. 122].

Получение обучающимися новых знаний на всех этапах применения технологий исследовательской деятельности и применение их в определенных практических жизненных ситуациях можно назвать работой на перспективу. При этом одновременно формируется культура исследовательской деятельности, которая представляет собой симбиоз содержания, разнообразие форм и методов организации совместных исследований и деятельности в системе «наставник-ученик» по формированию системы знаний, умений, творческой активности, личностных ориентиров, позволяющих плодотворно проводить научный эксперимент. Главными компонентами системы экологического воспитания и обучения выступает совместная научная деятельность преподавателей и студентов, профильные учебные предметы, коллективная, групповая и индивидуальная исследовательская деятельность, образовательные проекты, учебные, научные конференции исследовательских и проектных работ обучающихся школ и университетов.

Коллектив кафедры химии, географии, методики преподавания химии и географии ФГБОУ ВО ОГПУ считает, что важнейшим средством подтверждения способностей обучающихся к научно-исследовательской и педагогической деятельности являются конференции и конкурсы разного уровня и направления. Ежегодно студенты профиля подготовки Биология и Химия под руководством доцентов кафедры принимают участие в научных мероприятиях, ставших традиционными как нашем университете, так и в университетах региона.

Выводы. Итоги научной работы студентов позволяют сделать важный вывод: технологии исследовательской деятельности способствует формированию ценностного отношения к познанию, осознанию необходимости и значимости активной, самостоятельной познавательной деятельности, формирует активную гражданскую позицию, воспитывает экологически грамотную личность, является элементом создания практико-ориентированной среды и формируют у студентов педагогически значимые качества будущего учителя. Целенаправленная, систематическая работа с перспективной молодежью, будущими учителями химии, позволяет выявить способных и одаренных обучающихся, которые по окончанию высшего учебного заведения продолжают обучение в магистратуре и аспирантуре, проявляют свои творческие способности, педагогическую креативность и высокий профессионализм как учителя средней школы. Только такой учитель будет готов к новаторской деятельности, самообразованию и самосовершенствованию. Его творческий потенциал, нестандартное мышление привлекут и поведут за собой подрастающее поколение школьников, создадут условия для их обучения и экологического воспитания.

Литература:

1. Указ 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.

2. Грамотинская, С.Г. Модель сетевого взаимодействия учреждений – основа для индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся [Текст] / С.Г. Грамотинская, И.В. Кочина // Самоорганизация детей и взрослых в процессе интеграции различных систем и подсистем образования: материалы Всероссийской научно-практической заочной Интернет-конференции. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2015. – С. 30-37

3. Кочина, И.В. Программа тьюторского сопровождения обучающихся в проектной и исследовательской деятельности [Текст] / И.В. Кочина // Всероссийская научно-практической Интернет-конференция «Тьюторское сопровождение одаренного ребенка в открытом образовательном пространстве». – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 23-29

4. Сметанина, Т.К. Исследовательская деятельность и экологическое образование учащихся / Т.К. Сметанина. – Текст: непосредственный // Актуальные задачи педагогики: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 121-124

5. Сутеева, И.В. Метапредметные результаты исследовательской деятельности по экологии [Текст] / И.В. Сутеева // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук, Том 3). – 2014. – № 6. – С. 296-299
6. Шарапова, Н.В. Организация работы по индивидуальному исследовательскому маршруту для студентов начальных курсов / Н.В. Шарапова, О.В. Чаловская // Официальный сайт Всероссийского издания «Педразвитие» по адресу его постоянного (бессрочного) размещения. – https://pedrazvitie.ru/servisy/publik/publ?id=47277
7. Якушева, Г.И. Экологическое воспитание в процессе подготовки будущего учителя химии / Г.И. Якушева, О.В. Чаловская // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 81. – Ч. 2. – С. 504-507

Педагогика

УДК 37.01+378.1

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, доцент Жулькова Юлия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. Исследования показали, что соответствие современным требованиям работодателей так или иначе связаны с наличием мотивации у обучающихся. Образовательные учреждения имеют вс воем арсенале действенные методы, которые способствуют становлению и поддержанию мотивации к обучению. Вместе с тем скорость изменения внешних факторов заставляет на периодической основе разрабатывать новые и/или совершенствовать существующие предложения. Изучение научных публикаций привело к выводу о том, что мотивация часто рассматривается с позиции ее значения для обучения в целом; с точки зрения привлечения обучающихся к исследовательской деятельности, на базе изучения отдельных дисциплин, с учетом особенностей конкретных направлений подготовки, а также самообразования. По итогу изучения представленных в открытом доступе материалов были установлены некоторые основные пути повышения мотивации у обучающихся. Так, к ним отнесены выявление внешних для обучающихся стимулов, возможность получения обратной связи, наличие психологической поддержки и реального примера педагога, а также возможность проявления самостоятельной активности. По мнению авторов крайне важной является организация комплексной последовательно-параллельной работы по следующим направлениям: применение современных педагогических методов, развитие инфраструктуры для самостоятельной работы, создание комфортной образовательной среды, стимулирование исследовательской активности, формирование благоприятного климата. В заключении был сделан вывод о том, что формирование мотивации к обучению в целом, а также к самообразованию в частности, играет первостепенную роль для будущих специалистов. Образовательное учреждение должно создать все возможные условия, способствующие активной вовлеченности студентов в процессы обучения, самообразования и личностного роста. Применение предложенных методов в комплексе способно привести к получению целевых результатов и обеспечить выпускникам учебного заведения конкурентоспособность на рынке труда.

Ключевые слова: образовательное учреждение, высшее учебное заведение, обучающийся, мотивация, самообразование.

Annotation. Research has shown that compliance with modern employer requirements is somehow related to the presence of motivation in students. Educational institutions have at their disposal effective methods that contribute to the formation and maintenance of motivation for learning. At the same time, the rate of change in external factors forces us to periodically develop new and/or improve existing proposals. A study of scientific publications led to the conclusion that motivation is often considered from the standpoint of its importance for learning in general; from the point of view of attracting students to research activities, based on the study of individual disciplines, taking into account the characteristics of specific areas of training, as well as self-education. Based on the results of studying the materials presented in the public domain, some basic ways of increasing motivation in students were established. Thus, these include identifying external stimuli for students, the possibility of receiving feedback, the presence of psychological support and a real example of a teacher, as well as the possibility of demonstrating independent activity. According to the authors, it is extremely important to organize complex sequential-parallel work in the following areas: application of modern pedagogical methods, development of infrastructure for independent work, creation of a comfortable educational environment, stimulation of research activity, formation of a favorable climate. In conclusion, it was concluded that the formation of motivation for learning in general, as well as for self-education in particular, plays a primary role for future specialists. The educational institution should create all possible conditions that promote active involvement of students in the processes of learning, self-education and personal growth. The application of the proposed methods in a complex can lead to the achievement of target results and ensure the competitiveness of graduates of the educational institution in the labor market.

Key words: educational institution, higher education institution, student, motivation, self-education.

Введение. На сегодняшний день одной из наиболее актуальных задач для организаций, функционирующих в образовательной сфере, является подготовка конкурентоспособных специалистов. Вместе с тем наличие широкого круга публикаций, посвященных указанной теме, а также многолетний опыт работы в высшей школе авторов настоящей статьи, показал, что значительное количество студентов, обучающихся как на очном, так и на заочном отделении, сталкивается с проблемами низкой мотивации к обучению.

Причины отсутствия мотивации довольно разнообразны и глобально включают влияние как внутренних для конкретного обучающегося факторов, к числу которых можно отнести отсутствие или неполное соответствие круга личных интересов и представлений ближайшего окружения, не всегда стабильное эмоциональное состояние и прочие, а также внешних источников, которыми могут являться организационная структура высшего учебного заведения, которая, особенно для студентов младших курсов, значительно отличается от более привычной школьной, поддержка семьи или ее отсутствие и другие. Для решения указанных и ряда иных проблем крайне важно разработать и внедрять эффективные стратегии, направленные на развитие мотивации обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Изучение научных публикаций, рассматривающих мотивацию обучающихся в различных ее аспектах, показало, что существует ряд направлений данной темы, которые являются наиболее актуальными.

Так, мотивация часто рассматривается с позиции:

– ее значения для обучения в целом, что показано в публикациях таких авторов как Буровой Т.Ю. [3], Марцинкевич К.А., Минаковой П.С. [8], Сапата Р.Т.А. [11];

– привлечения студентов к исследовательской деятельности, что представлено в публикациях Жироховой З.Т. и Р.И. Егоровой [6], Федуловой К.А., Гузанова Б.Н. и Котовой И.А. [13];

– изучения отдельных дисциплин, что указано в работах Альхимовича И.Н. [1], Пилиной И.Б. и Виноградовой И.Г. [9], Таджимовой Ш.Р. [12];

– обучающихся на конкретных направлениях подготовки, что изложено в статьях Андриенко Ю.Е., Галустова А.Р. и Галустова Р.А. [2], Кудинова В.В. и Фортыгиной С.Н. [7], Рочевой О.А., Ноздриной Н.А. и Потапова А.А. [10], Хайруллиной Э.Р., Насретдиновой А.С. и Насретдинова А.И. [14];

– самообразования, что рассмотрено в работах Губаева Д.Ф. и Губаевой О.Г. [4], Дадашовой А.С., Умаровой С.Х. и Мазалова М.А. [5].

Принимая во внимание исследования указанных выше и авторов других научных публикаций, посвященных рассматриваемой теме, отметим некоторые пути повышения мотивации у обучающихся. Так, особого внимания заслуживает деятельность представителей образовательного учреждения по выявлению внешних для обучающихся стимулов к мотивации. Одним из способов повышения мотивации, чему были получены подтверждения непосредственно у студентов разных курсов, является проведение различных внешних мероприятий и предоставление современных, не стандартных по сравнению с конкурентами – другими образовательными учреждениями, условий обучения.

К числу подобных мероприятий могут быть отнесены олимпиады, научные конференции, творческие конкурсы, волонтерская деятельность, а также взаимодействие между студентами разных направлений подготовки и курсов (например, на базе мастер-классов). Проведение указанных и иных мероприятий подобного рода будет способствовать обеспечению становления и развития конкурентной среды образовательной организации, приводящей к проявлению интереса как непосредственно к образовательному учреждению, так и к повышению самооценки обучающихся.

Кроме того, важно отдельно отметить для всех участников образовательного процесса безусловную полезность внедрения в учебный процесс современных технологий, включая дистанционное обучение и применение мультимедиа, что позволяет обеспечить повышенный интерес к занятиям, позволяя при этом обучающимся получать не только знания по конкретной дисциплине, но и параллельно развивать навыки, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности.

Особенную и несомненно важную роль для обучающихся играют психологическая поддержка и получение обратной связи. Здесь стоит отметить, что эффективная работа преподавателя будет в том числе заключаться и в проведении регулярных личных и групповых бесед с обучающимися на предмет выяснения причин возможных трудностей и совместного поиска их ликвидации. Подобная практика формирует доверительные отношения между обучающимися и преподавателями, позволяет укрепить чувство принадлежности к конкретному образовательному учреждению (а также факультету, кафедре) и, в итоге, значительно повышает общую удовлетворенность процессом обучения.

Отдельно отметим и целесообразность проведения регулярных опросов обучающихся, позволяющих объективно оценить уровень их мотивации, выявить проблемы, а также разработать и внедрить меры корректировки сложившейся ситуации как в учебные планы, так и в организацию образовательного процесса.

Полноценный образовательный процесс не может быть выстроен без участия педагога. В этой связи необходимо, чтобы обучающиеся видели реальный пример искренне увлеченного и заинтересованного в своей работе и дисциплине преподавателя, поскольку именно такое педагог может служить своего рода образцом для подражания, вызывает уважение и доверие у обучающихся, формируя у них понимание необходимости и важности знаний, а также персональной ответственности.

Не менее важную роль в обеспечении мотивации играют и полноценная поддержка или ее отсутствие родственников, а также социальное окружение. Следует отдельно отметить тот факт, что это актуально не только для школьников, но и для обучающихся, причем независимо от курса обучения. Открытое общение с родителями и другими родственниками, а также иными представителями близкого окружения, информирование их о ходе обучения (как успехах, так и поражениях) так или иначе создают положительный фон и устойчивую эмоциональную базу для продолжения приложения усилий к обучению. Совместные усилия однозначно будут способствовать укреплению внутренней мотивации обучающихся.

Самостоятельная активность и инициатива также стоит отнести к разряду тех направлений, которые могут и должны способствовать повышению мотивации у обучающихся. Независимо от образовательного учреждения в каждом из них в той или иной степени предлагается широкий перечень возможности каждому из студентов проявить инициативу и реализовать свои собственные идеи. Участие в общественной жизни (вуза, факультета, кафедры), тематических клубов (кружках по интересам), спортивных секциях и иных культурных мероприятиях не только помогает развивать умение работать и воспитывает лидерские качества, но и формирует социальные связи. Подобные мероприятия положительно сказываются на развитии личности и способствуют выработке полезных навыков и качеств, что приводит к осознанной необходимости мотивации и к самообразованию.

Исходя из требований современной конкурентной среды к выпускникам образовательных учреждений на последнем факторе стоит остановится более подробно.

Самообразование в настоящее время является важнейшим фактором успешного профессионального становления нынешнего студента, поскольку на сегодняшний день различные организации, независимо от сферы их деятельности и ряда иных характеризующих их параметров, предъявляют довольно высокие требования к уровню компетентности выпускников образовательных учреждений. При этом вполне очевидным будет указать на тот факт, что с течением времени установившиеся на сегодняшний день условия приема на работу будут и далее меняться в сторону их повышения. В этой связи развитие у студента мотивации к самостоятельному обучению приобретает свою особую значимость.

Так, представляется важным остановить внимание на ряде факторов, которые имеют существенное влияние на формирование мотивации к самообразованию. Рассуждая с позиции образовательного учреждения, важным представляется организация комплексной последовательно-параллельной работы по следующим направлениям: применение современных педагогических методов, развитие инфраструктуры для самостоятельной работы, создание комфортной образовательной среды, стимулирование исследовательской активности, формирование благоприятного климата.

Активное применение современных педагогических методов предполагает не только проведение деловых игр и кейс-методов, но и развитие у студентов критического мышления (последовательному анализу представленной информации, грамотному формулированию проблемы и поиску оптимального решения), а также организация индивидуальной работы с

куратором (руководителем образовательной программы) проведения персональных и/или групповых консультаций, помогающих обучающимся максимально точно определиться с дальнейшим направлением траектории собственного развития.

Особое значение для современных студентов имеет не только существующая в вузе инфраструктура для самостоятельной работы, но и перспективы ее развития по крайней мере на период их обучения. В этой связи образовательной организации важно поддерживать современное оборудование в лабораториях, компьютерных классах, библиотеках и иных общественных пространствах как непосредственно в стенах учреждения, так и на прилегающей территории. В эту же группу факторов целесообразно отнести и предоставление круглосуточного бесперебойного доступа к электронным материалам, онлайн-курсам, системам электронного обучения, позволяющим обучающимся получать информацию удаленно в удобное время.

Не менее важным фактором является и создание комфортной образовательной среды, поддерживающей в некоторой степени автономию обучающегося. Это может проявляться в выборе каждым из них получаемого объема знаний (не ниже минимально установленного), в предоставлении возможностей для реализации собственных или командных исследований и проектов.

Как следствие также важно и обеспечение исследовательской активности. В настоящее время, как показала собственная практика авторов представленной статьи, обучающиеся все больший интерес проявляют к наличию стажировок, проведению практических и лабораторных занятиях на реальных предприятиях или с участием приглашенных преподавателей, организации встреч с ведущими учеными и специалистами в конкретной отрасли.

Внимание необходимо уделить фактору формирования благоприятного климата. Важно уделить внимание вопросам создания, поддержания и повышения чувства принадлежности к вузу, факультету, кафедре и тем самым укреплять идентичность вуза.

Отдельно стоит указать и на участие не только профессорско-преподавательского состава в реализации предложенных выше мероприятий, но и всех без исключения работников , поскольку только в этом случае будет уверенность в сохранении имиджа и конкурентных позиций образовательного учреждения.

Выводы. В заключении отметим, что развитие мотивации у обучающихся вузов представляет собой крайне сложный и многогранный процесс, требующий дальнейшего изучения и корректировке на постоянной основе. С целью достижения и поддержания достигнутого успеха необходимо проведение целенаправленной работы со стороны всех заинтересованных сторон: всех сотрудников образовательного учреждения, обучающихся, их родителей, социальных партнеров и государства. Реализация мер создания и поддержания мотивации в комплексе позволит сформировать конкурентоспособных специалистов и уверенных в себе членов общества.

Литература:

1. Альхимович, И.Н. Развитие учебной мотивации студентов к изучению математики в контексте организации и управления предпринимательской деятельностью в регионе / И.Н. Альхимович // Проблемы современного образования. – 2021. – № 2. – С. 157-167. – DOI: 10.31862/2218-8711-2021-2-157-167

2. Андриенко, Ю.Е. Педагогические условия развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях / Ю.Е. Андриенко, А.Р. Галустов, Р.А. Галустов // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3. – С. 9-14

3. Бурова, Т.Ю. Мотивация в учебном процессе: виды и средства / Т.Ю. Бурова // Гуманитарные науки в XXI веке: научный Интернет-журнал. – 2023. – № 23. – С. 37-44

4. Губаев, Д.Ф. Развитие мотивации к самообразованию у студентов высших учебных заведений / Д.Ф. Губаев, О.Г. Губаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-3. – С. 101-103

5. Дадашова, А.С. Анализ развития способности студентов к самостоятельному обучению в интернете / А.С. Дадашова, С.Х. Умарова, М.А. Мазалов // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2024. – Т. 8. – № 5 (146). – С. 278-284. – DOI: 10.36871/ek.up.p.r.2024.05.08.037

6. Жирохова, З.Т. Исследовательская деятельность как фактор развития мотивации студентов к обучению / З.Т. Жирохова, Р.И. Егорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 109-112

7. Кудинов, В.В. Формирование профессиональной идентичности и мотивации у будущих учителей начальных классов в процессе учебной практики / В.В. Кудинов, С.Н. Фортыгина // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 3. – С. 9. – DOI: 10.26795/2307- 1281-2024-12-3-9

8. Марцинкевич, К.А. Место мотивации в учебной деятельности / К.А. Марцинкевич, П.С. Минакова // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 106-1. – С. 184-188. – DOI: 10.18411/trnio-02-2024-54

9. Пилина, И.Б. Создание условий для развития положительной мотивации у студентов к занятиям по физической культуре / И.Б. Пилина, И.Г. Виноградов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 9 (199). – С. 209-212. – DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2021.9.p209-213

10. Рочева, О.А. Формы и методы развития профессиональной мотивации студентов в процессе обучения / О.А. Рочева, Н.А. Ноздрина, А.А. Потапов // Russian Journal of Education and Psychology. – 2023. – Т. 14. – № 5-2. – С. 90-94

11. Сапата, Р.Т.А. Мотивация в обучении студентов в современном образовательном процессе / Р.Т.А. Сапата // Казачество. – 2024. – № 75 (2). – С. 198-203

12. Таджимова, Ш.Р. Развитие мотивации к изучению иностранного языка у студентов в высшем учебном заведении / Ш.Р. Таджимова // Академическая публицистика. – 2022. – № 4-1. – С. 237-239

13. Федулова, К.А. Развитие профессиональной мотивации студентов в процессе специально организованной научно-исследовательской работы / К.А. Федулова, Б.Н. Гузанов, И.А. Котова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2024. – Т. 16. – № 1 (63). – С. 89-100

14. Хайруллина, Э.Р. Развитие образовательной среды исследовательского университета в интересах повышения мотивации студентов к профессиональной деятельности / Э.Р. Хайруллина, А.С. Насретдинова // Глобальный научный потенциал. – 2024. – Т. 1. – № 11 (164). – С. 164-166

УДК 378.1
кандидат филологических наук, доцент кафедры
«Иностранные языки» Черкасова Марина Николаевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону)

ДЕМОГРАФИЧЕСКИЙ БОНУС АФРИКИ: ВЫЗОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЭКОНОМИКИ РЕГИОНА

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ университетского образования на континенте Африка с точки зрения таргетированных критериев и региональной принадлежности. Выявлена корреляция между образовательными (вхождение в мировой рейтинг университетов THE-2025; количество университетов; уровнем и продолжительностью образования) и экономико-демографическими (Валовой национальный доход; продолжительность жизни; темп роста населения) показателями. Предельные (полярные) показатели в анализируемом сегменте имеют ЮАР (высшие) и ДРКонго (низшие), что доказывает необходимость поведенческих изменений, импульсом для которых послужит развитие национальной системы образования и экономики региона. Анализ по заданным критериям продемонстрировал и риски в образовательном поле: количество потенциальных учеников и студентов не всегда превращается в реальных обучающихся, а количество университетов не всегда является маркером качественного образования.
Ключевые слова: демографический бонус Африки, Африка, университет, высшее образование, экономика.
Annotation. The article presents a comparative analysis of university education on the African continent in terms of targeted criteria and regional affiliation. A correlation has been identified between educational (membership in the global ranking of universities by THE-2025; number of universities; level and duration of education) and economic and demographic (Gross National Income; life expectancy; population growth rate) indicators. South Africa and DRCongo have the highest (polar) indicators in the analyzed segment, which proves the need for behavioral changes that will be driven by the development of the national education system and the region's economy. The analysis based on the specified criteria also revealed risks in the educational field: the number of potential students does not always convert into real students, and the number of universities does not always indicate quality of education.
Key words: Africa's demographic bonus, Africa, university, higher education, and economy.

Введение. По данным, опубликованным на сайте Международного валютного фонда, при общей тенденции стран к повышению среднего возраста населения и падения коэффициента рождаемости, государства Африки к югу от Сахары имеют противоположную ситуацию (самый высокий коэффициент рождаемости (6 и более детей) в Демократической Республике Конго (ДРК), Сомали, Чаде, Нигере, Центральноафриканской Республике (ЦАР)) [10]. При положительной тенденции к росту численности потенциально трудоспособного населения возникают проблемы инвестирования в здравоохранение, образование, экономику страны, экологию региона. В Африке находятся самые бедные страны в мире. Проблема образования в бедных странах, а это регионы к югу от Сахары, остается приоритетной, так как показатель грамотности вообще и доступности образования, включая и начальное, остается ниже ожидаемого [2].

С 1960-1970 – XX гг., периода формирования национальной государственности, расширяется и доступ к образованию в странах континента, а соответственно, как отмечает заместитель директора Института Африки РАН Л.Л. Фитуни [11], растет количество претендентов на государственные должности, что ведет к изменению статуса африканца и вхождение в различные элитарные сообщества (деловые, культурные, политические). Увеличивается и количество амбициозных африканцев, цель которых вхождение в элиту африканского общества. Разделяем мнение С.Ф. Иванова [4] о том, что анализ современной ситуации на континенте, характеризующейся одновременно большим демографическим потенциалом и экономическим застоем, граничащим с отсталостью, должна входить в круг научных проблем.

Цель исследования – привлечь внимание к проблемам региона, выявив рефлексию экономико-демографических показателей в развитие университетского образования на Африканском континенте. В связи с этим предполагается решение следующих задач:

1) проанализировать и обобщить научный и статистический материал по проблеме развития высшего образования в Африке;
2) представить сравнительный анализ университетского образования в Африке с точки зрения таргетированных критериев (экономико-демографических показателей) и региональной принадлежности.

Эмпирической базой исследования стали статистические данные, представленные в открытом доступе. Для описания эксперимента был выбран Интернет-источник «Гуманитарный портал» [3], на котором представлены комплексные исследования, рейтинги и статистические данные в сфере экономики, демографии, образования и т.д. Исходя из цели и задач исследования выделены таргетированные признаки, которые анализировались на базе данных 7 рейтингов:

1) Рейтинг стран мира по уровню валового национального дохода на душу населения [7] (207 стран);
2) Рейтинг стран мира по темпу роста населения [6] (237 стран);
3) Рейтинг стран мира по уровню образования [8] (193 страны);
4) Рейтинг стран мира по уровню продолжительности жизни [9] (данные на июль 2024 г.);
5) Мировой рейтинг университетов (Times Higher Education) 2025 г. [14]. Проанализированы все 2092 позиций университетов из 115 стран и территорий;
6) Лучшие университеты Африки 2025 года [12].

Изложение основного материала статьи. По мнению С.Ф. Иванова, исследование проблем региона должно основываться на концепции фундаментальных поведенческих изменений, заключающихся в снижении детской смертности, что делает возможным прогнозирование количества детей на базе сознательного и рационального регулирования рождаемости. Автор подчеркивает, что «важнейшим проводником импульсов от смертности к рождаемости является образование» [4, С. 99], что влечет за собой поведенческие изменения, а именно: удорожание воспитания провоцирует конфликт между качеством и количеством детей; трансформация женщины-матери в женщину-мать-образованного служащего с перспективой карьерного и материального роста что приводит к модернизации жизни; своеобразные экономические сдвиги снижают ценность детей как рабочую силу и формируют альтернативное понимание использования детей; малодетность (у женщины просто не остается времени на бесплатный труд, включающий воспитание многочисленных детей в противовес оплачиваемому труду); развитие критического мышления (формируется понимание ценности профессиональной занятости и перспектив для дальнейшей жизни; изменение взгляда на гендерное неравенство).

Как отмечает исследователь, «поневоле» новые жизненные ценности для континента усваиваются, хотя это процесс идет значительно хуже, чем на других континентах.

Е.А. Морозова, А.Н. Челомбитко, Л.М. Андреева [5] подчеркивают, что для оперативности и достоверности возможно выделить конкретный набор таргетированных показателей, позволяющих классифицировать ситуацию на заданной шкале, что будет демонстрировать взаимообусловленность между демографической ситуацией и социально-экономическим развитием региона, так как все демографические процессы социально детерминированы. На базе данных рейтингов мы составили таблицы-рейтинги университетов Африки (по регионам) с учетом валового национального дохода, темпа роста населения, уровня образования и индекса продолжительности жизни, в которых выделены предельные величины (самые высокие и самые низкие показатели маркируются звездочкой) (Таблицы 1-3). Последовательность представления страны в рейтинговых сегментах отражает последовательность в THE 2025.

Таблица 1

Страны с первоначальной позицией в TOP-1000 и последующими в TOP – 1001-1500+

Страна		Позиция в THE 2025	Кол-во вузов	ВНД / место в рейтинге / в Африке	Темп роста населения в % и место в рейтинге	Уровень образования (годы) Место / средняя / ожидаемая	Индекс продолжи-тельности жизни
1	ЮАР (Юг)	**180**	1	**6 750**/ 111/6	1.19/96	**51** 11.6/14.3	66.3
		301-350	2				
		401-500	1				
		501-600	1				
		601-800	2				
		801-1000	1				
		1001-1200	1				
		1201-1500	3				
		1500+	2				
		Всего: 14					
2	Марокко (Север)	401-500	1	3 700/ 144/ 14	0.95/112	**150** **6.1**/**14.6**	75.5
		1201-1500	3				
		1500+	8				
		Всего: 12					
3	Египет (Север.-Вост.)	501-600	1	3 900/ 140/ 11	1.65/68	92 9.8/ 12.9	71.8
		601-800	4				
		801-1000	2				
		1001-1200	14				
		1201-1500	11				
		1500+	3				
		Всего: **35**					
4	Нигерия (Запад)	801-1000	1	1 930/ 166 23	2.07/ 47	129 7.6/10.5	**54.6**
		1001-1200	4				
		1201-1500	6				
		1500+	10				
		Всего: 21					
5	Гана (Запад)	801-1000	1	2340/ 158/ 19	1.85/ 60	146 6.4/11.6	65.7
		1001-1200	1				
		1201-1500	1				
		1500+	1				
		Всего: 4					
6	Тунис (Север)	801-1000	1	3 770/ 142/ 13	**0.60**/137	125 8.0/**14.6**	**76.7**
		1001-1200	1				
		1201-1500	2				
		1500+	4				
		Всего: 7					

В TOP-1000 входят университеты из 6 стран (ЮАР, Марокко, Египет, Нигерия, Гана,Тунис) из Южной, Северной и Западной Африки. Корреляция экономико-демографических показателей и маркеров образования отражена в позициях университетов ЮАР. Именно в ЮАР находятся самые лучшие университеты континента, входящие в TOP-1000 университетов согласно рейтингу The Times Education (THE) World University Rankings 2025 [12; 14], начиная с 180 позиции. В сегменте TOP-1000 3 из 6 таргетированных показателей имеют предельное (высшее значение): 2 самых высоких маркера образования и 1 экономический показатель. Показатель темпа роста средний для континента. По данным Всемирного банка [13] в ЮАР, одной из самых развитых стран континента, уровень охвата высшим образованием составляет всего 27.17% населения. Цифра достаточно маленькая как для страны, так и для всего континента тем более.

Данные демонстрируют ожидаемую положительную динамику продолжительности обучения. В представленном сегменте Нигерия и Гана показывают самый низкий уровень высшего образования, так как среднее образование в Африке – 12 лет, а ожидаемая средняя продолжительность в этих странах повысится до 10.5 и 11.6 соответственно. Таким образом, незначительное количество молодых людей сможет поступить в университете именно по причине незаконченного среднего образования. Нигерия демонстрирует, на наш взгляд, неожиданные результаты. С одной стороны, 21 университет в THE-2025 (TOP-1500+) вообще (сравни: ЮАР – 14; Египет – 35) при достаточно невысоком уровне образования, самой низкой продолжительности жизни – 54.6, высоком уровне темпа роста населения и самом низком в этом сегменте ВНД. Напрашивается вывод о количественных, но не о качественных показателях уровня образования вообще. Изменение ожидаемого качества образования демонстрирует и Марокко, что возможно в результате увеличения продолжительности образования до 14.6 лет в 12 университетах, входящих в мировой рейтинг. На наш взгляд, такой процесс возможен исходя из экономико-демографической ситуации в стране, что демонстрируется показателями, представленными в таблице 1.

Таблица 2

Страны с первоначальной позицией в TOP-1201-1500 и последующими в TOP –1500+

Страна		Позиция в THE 2025	Кол-во вузов	ВНД / место в рейтинге / в Африке	Темп роста населения в % и место в рейтинге	Уровень образования (годы) Место / средняя / ожидаемая	Индекс продолжи-тельности жизни
1	Ботсвана (Юг)	1201-1500	2	7 620/ 100/4	1.63/70	**82** 10.4/11.4	69.3
2	Эфиопия (Восток)	1201-1500	1	1 130/ 183/34	2.58/21	**187** **2.4**/9.9	**67.6**
3	Уганда (Восток)	1201-1500	1	**980**/ 187/38	**2.73/19**	147 6.2/11.5	68.5
4	Мозамбик (Юго-Восток)	1201-1500	1	**980**/ 187/**53**	**2.73/19**	147 6.2/11.5	68.5
5	Алжир (Север)	1201-1500	1	4 960/ 126/8	1.36/81	141 7.0/**15.5**	**76.5**
		Всего: **26**					
6	Маврикий (Вост)	1201-1500	1	**11530/ 85/2**	**-0.21/192**	88 10.0/14.6	75.1

В анализируемом сегменте представлены страны с полярным ВНД и темпом роста населения. Одни из благополучных с точки зрения экономики (Маврикий и Ботсвана) и достаточно бедные страны (Мозамбик, Уганда, Эфиопия). Ожидаемые достаточно высокие результаты по показателю качества образования и его продолжительности демонстрирует Эфиопия, что коррелирует с поведенческими задачами с точки зрения демографической и образовательной ситуации в стране. Экономико-демографические показатели Маврикия демонстрируют корреляцию между качеством образования (ожидание – продолжительность 14.6 лет), наличие университетов, ВНД (2 место), отрицательным ростом народонаселения и продолжительностью жизни. Курс на качество образования демонстрирует Алжир, чьи показатели отвечают экономико-демографическим ожиданиям: высокий для Африки ВНД, ожидаемая самая высокая вообще в Африке продолжительность образования до 15.5 лет и высокая продолжительность жизни, что предполагает учебу в университете, число которых насчитывает 26 в THE – 2025.

Таблица 3

Страны в TOP-1500+

Страна		Позиция в THE 2025	Кол-во вузов	ВНД / место в рейтинге / в Африке	Темп роста населения в % и место в рейтинге	Уровень образования (годы) Место / средняя / ожидаемая	Индекс продолжи-тельности жизни
1	Кения (Восток)	1500 +	2	2 110/ 165/22	1.94/52	**128** 7.7/11.4	63.8
2	Танзания (Юго-Восток)	1500 +	2	1 210/ 180/32	2.87/15	161 5.6/8.6	
3	ДРКонго (Центр)	1500 +	1	**660/ 196/46**	**3.22**/9	138 7.2/9.6	**62.1**
4	Намибия (Юго-Зап.)	1500+	1	**4 870/** 130/9	2.11/43	137 7.2/**11.8**	67.5
5	Руанда (Центр)	1500+	1	980/ 188/39	2.11/44	**169 4.9**/11.1	**68.0**
6	Замбия (Центральная)	1500+	1	1 320/ 179/31	2.79/18	135 7.3/11.0	66.5
7	Зимбабве (Юг)	1500+	1	1 740/ 168/25	**1.88**/56	113 8.8/11.0	63.1

Корреляция между экономико-демографическими и образовательными показателями представлена при демонстрации ДРКонго, чьи показатели находятся в нижнем пределе: низкий ВНД, высокий прирост народонаселения, достаточно низкий уровень жизни и недостаточный потенциал для обучения в университетах (7.2 – 9.6 лет). Аналогичная ситуация и в Руанде, в которой при высоком росте населения, продолжительность образования составляет 4.9 лет. Университеты стран сегмента TOP-1500+ представлены 7 странами. При этом страны Центральной Африки впервые зашли на позиции в сегмент рейтинга TOP-1500+.

Н.Г. Гаврилова [1], основываясь на данных Всемирного Банка и Отдела народонаселения ООН подчеркивает, что возраст более 50% людей, живущих в Африке – до 25,5 лет и количество потенциального студенческого капитала возрастает: в 2019 г. было около 250 млн. человек студенческого возраста. В 2030 г. ожидается увеличение этого демографического показателя до 321 млн. человек, а к 2050 г. прогнозируется 840 млн. человек студенческого возраста. Все это обуславливает необходимость развития национальной системы высшего образования. В противном случае происходит некорректное использование демографического потенциала: молодые африканцы едут получать образование за рубеж и домой уже не возвращаются по причине отсутствия рабочих мест, соответствующих их специальности и полученным навыкам в малоразвитой стране, или вообще не имеют даже начального, не говоря уже о законченном среднем образовании (12 лет), необходимом для поступления в университет.

Выводы. Анализ университетского образования с учетом таргетированных экономико-демографических показателей выявил следующее: образование может послужить толчком к поведенческому изменению на континенте вообще, и в конкретной стране в частности; корреляция между образовательными и экономико-демографическими показателями наглядно продемонстрирована на примерах стран Африки с высоким/низким процентом народонаселения, ВНД, уровнем и продолжительностью образования, продолжительностью жизни; детальный анализ по странам выявил и проблему качества самого образования в университетах; данные и выводы носят условный характер по причинам неполноты информации и трудностями с ее получением, с демонстрацией планируемых достижений (например, рейтинги показывают планируемые результаты; а политико-социальные, расовые, религиозные и т.д. факторы могут оказать существенное влияние на конечные результаты). Информация об университетах 36 стран Африки не была представлена в полном рейтинге университетов.

Литература:

1. Гаврилова, Н.Г. Высшее образование в Африке: роль в устойчивом развитии континента / Н.Г. Гаврилова // Столыпинский вестник. – 2021. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-v-afrike-rol-v-ustoychivom-razvitii-kontinenta (дата обращения: 30.06. 2025)
2. Грибанова, В.В. Цифровая трансформация образования в странах Африки южнее Сахары: общие тенденции и опыт Кении и Уганды / В.В. Грибанова, Н.С. Уланова // Азия и Африка сегодня. – 2022. – №12. – С. 54-61
3. Гуманитарный портал – 2002-2025. – URL: https://gtmarket.ru/ (дата обращения: 28.06.2025)
4. Иванов, С.Ф. Демографический переход в Африке к югу от Сахары / С.Ф. Иванов // Ученые записки Института Африки РАН. – 2019. – 1 (46). – С. 99-115
5. Морозова, Е.А. Демографическая ситуация и ее влияние на социально-экономическое развитие региона / Е.А. Морозова, А.Н. Челомбитко, Л.М. Андреева // Вестник КемГУ. – 2 (50). – 2012. – С. 213-219
6. Рейтинг стран мира по темпу роста населения – URL: https://gtmarket.ru/ratings/world-population-growth (дата обращения: 28.06.2025)
7. Рейтинг стран мира по уровню валового национального дохода на душу населения. – URL: https://gtmarket.ru/ratings/gross-national-income-ranking (дата обращения: 28.06.2025)
8. Рейтинг стран мира по индексу уровня образования. – URL: https://gtmarket.ru/ratings/education-index (дата обращения: 28.06.2025)
9. Рейтинг стран мира по уровню продолжительности жизни. – URL: https://gtmarket.ru/ratings/life-expectancy-index (дата обращения: 28.06.2025)
10. Стенли, Э. Демографический спад / Э. Стенли. – URL: https://www.imf.org/ru/Publications/fandd/issues/2024/09/picture-this-demographic-decline-andrew-stanley (дата обращения: 30.06.2025)

11. Фитуни, Л.Л. Элиты и трансформационное лидерство в Африке (60 лет Декларации ООН о деколонизации) / Л.Л. Фитуни // Азия и Африка сегодня. – 2020. – №12. – С. 7-14. – URL: https://archive.asaf-today.ru/images/AA_nomers/2020/2020_12/content-12-2020.pdf (дата обращения: 30.06.2025)
12. Best universities in Africa 2025. 11 ноября 2024. – URL: https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-africa (дата обращения: 28.06.2025)
13. Study in South Africa. – URL: https://www.timeshighereducation.com/student/where-to-study/study-in-south-africa (дата обращения: 28.06.2025)
14. World University Rankings 2025. – URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latest/world-rankinghttps://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latest/world-ranking#!/length/-1/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats. (дата обращения: 28.06.2025)

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Чистоградова Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

Аннотация. В статье актуализируется потребность России в трудовой миграции и акцентируется внимание на социально-психологической и социально-педагогической адаптации детей иностранных граждан. Выделены основные сложности этого процесса, такие как языковой барьер, культурный шок, социальная дезадаптация и др. Описаны этапы освоения чужой культуры М. Беннетта: отрицание, защита, минимизация, принятие, адаптация, интеграция. Изложены результаты исследований, определяющих культурно-специфические стили межкультурной адаптации. Доказано, что обучающиеся из Китая, Латинской Америки и Средней Азии по-разному переживают процесс аккультурации. Представлен анализ программ и методических рекомендаций по адаптации и социализации детей-мигрантов. Рассмотрены последние изменения в нормативно-правовых документах, регламентирующих обучение иностранных граждан в России.

Ключевые слова: дети-мигранты, адаптация, социализация, языковой барьер, культурный шок.

Annotation. The article actualizes Russia's need for labor migration and focuses on the socio-psychological and socio-pedagogical adaptation of children of foreign citizens. The main difficulties of this process are highlighted, such as the language barrier, cultural shock, social maladjustment, etc. The stages of mastering foreign culture are described: denial, protection, minimization, acceptance, adaptation, integration. The results of research defining culturally specific styles of intercultural adaptation are presented. It is proved that students from China, Latin America and Central Asia experience the acculturation process in different ways. The analysis of programs and methodological recommendations for the adaptation and socialization of migrant children is presented. The official documents regulating the education of foreign citizens in Russia are examined.

Key words: migrant children, adaptation, socialization, language barrier, cultural shock.

Введение. Согласно исследованию, проведенному рейтинговым агентством «Эксперт», в 60% регионов России отмечается явная экономическая потребность в трудовом миграционном притоке [7]. Многие российские компании испытывают проблему дефицита кадров, более всего не хватает сотрудников в обрабатывающей промышленности, торговле, строительстве, транспорте и ЖКХ. Частично она может быть решена привлечением рабочей силы из других стран, поэтому Минтруд России предложил увеличить квоту по иностранным рабочим на 2025 год в 1,5 раза.

Следует отметить, что за последние несколько лет количество рабочих мигрантов в нашей стране значительно сократилось из-за геополитических проблем, жестких требований миграционного законодательства России, нарушений трудовых прав, недоступности качественных услуг и т.д. В этой связи актуализируется развитие миграционных программ по привлечению квалифицированных специалистов из-за рубежа, содействующих эффективной защите их прав, повышению социальных и экономических возможностей, поддержке мигрантов и членов их семей, в особенности детей. Одним из важнейших условий комфортного пребывания иностранных граждан в стране является эффективная адаптация и интеграция к социальным, культурным, экономическим и правовым особенностям российского общества. Особенно сложно это процесс переживают дети.

Изложение основного материала статьи. По данным на январь 2025 год на территории России проживает около 500 тысяч иностранных граждан школьного возраста. Конституция РФ и закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантируют иностранным гражданам равные права с гражданами РФ на получение дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, а также профессионального обучения по программам профессиональной подготовки. При этом, фактически образование получают только 50-70% детей-мигрантов. Это обусловлено несколькими причинами: во-первых, низкий уровень образования и дохода иностранных граждан, приезжающих в другую страну на заработки, лишает их возможности устроить детей в школу, обеспечив их всем необходимым для обучения (школьная форма, рабочие тетради к учебникам, канцелярия, занятия с репетитором по языку и другим предметам, если есть такая необходимость); во-вторых, многие образовательные учреждения отказываются принимать детей-мигрантов ввиду переполненности классов, разницы в образовательных программах разных стран, слабого владение русским языком; в-третьих, отсутствие качественных программ по адаптации и интеграции детей в новую социокультурную и образовательную среду осложняет процесс социализации, нередко приводит к межличностным и межкультурным конфликтам, социальной дезориентации, что, в свою очередь, может стать причиной отказа от обучения. Такая статистика вызывает тревогу, так как именно образовательная среда учебных заведений является надежным институтом социализации и интеграции иностранцев в общество.

Включение в систему социокультурных отношений, освоение общепринятых норм и правил поведения, иной системы ценностей являются сложным многоаспектным процессом, организация которого требует особого внимания, так как речь идет о детях. Анализ российских и зарубежных исследований, посвященных вопросам адаптации иностранных граждан, позволил выявить ряд сложностей, с которыми чаще всего сталкиваются дети-мигранты. Основным препятствием успешной адаптации является незнание или слабое владение официальным языком страны пребывания [1]. Это затрудняет не только процесс коммуникации со сверстниками, но и освоение учебной программы. Дети-инофоны попадают в учебную и социальную изоляцию, которая может стать причиной дезадаптации, характеризующейся сложностями при интеграции в новый социум, увеличением агрессивности, тревожности, снижением академической успеваемости и т.д. [2]. Не менее важной проблемой в процессе адаптации детей-мигрантов является освоение норм, правил поведения и ценностей другой

культуры. Попадая в иноязычную и инокультурную среду, практически каждый человек испытывает культурный шок – «следствие тревоги, которая появляется в результате потери всех привычных знаков и символов социального взаимодействия» [3]. В условиях новой культуры нарушается привычный алгоритм действий, основанный на определенных правилах поведения, традициях и обычаях, нормах и ценностях, культурных стереотипах и т.д. У детей культурный шок может выражаться в неуверенности в себе, заниженной самооценке, постоянной тревожности, раздражительности, сложности в межкультурной и межличностной коммуникации, конфликтах с родителями и учителями, фобиях. Такое состояние может стать причиной неврологических заболеваний, нарушения сна и аппетита, головной боли, повышения артериального давления, учащенного сердцебиения [5]. Детям особенно сложно справиться с симптомами культурного шока ввиду отсутствия опыта межкультурного взаимодействия, формирующейся и еще нестабильной системы ценностей и социальных ориентиров, поэтому особое внимание должно уделяться профессиональной помощи в процессе приобщения обучающихся к другой культуре.

Американский культуролог и крупнейший специалист по межкультурной коммуникации М. Беннетт обосновал несколько этапов освоения чужой культуры, помогающих понять состояние и эмоции человека, проходящего сложный путь приобщения к новым социокультурным условиям [8].

1. Отрицание. Этот этап предполагает эскапизм от инокультурной среды, побуждая к поиску или созданию привычного, комфортного коммуникативного пространства с представителями своей национальности. Для ребенка-мигранта он является менее травматичным, так как не требует выхода из зоны комфорта, но в перспективе лишит его набора культурных паттернов общества, в котором ему необходимо жить и развиваться.
2. Защита. Все новое и неизвестно воспринимается как угроза. Часто причиной такого восприятия иной культуры ребенком может быть негативное стереотипирование, диффамация, пропаганда этноцентристских идей со стороны родителей или друзей, отсутствие опыта межкультурного взаимодействия, страх и неуверенность в себе.
3. Умаление (минимизация). На данном этапе культурные различия признаются, но воспринимаются довольно поверхностно, с позиции этноцентризма. С одной стороны, все люди равны (физический и трансцендентный универсализм), с другой – универсальные характеристики людей заимствуются только из своей культуры.
4. Признание. Переход от этноцентризма к этнорелятивизму: принятие особенностей чужой культуры, отличных от своей собственной. Данный этап характеризуется признанием и уважением разных картин мира, формированием поликультурной компетентности.
5. Адаптация. Ребенок-мигрант способен гармонично существовать в нескольких культурных мирах, сдвигая культурные рамки и развивая коммуникативные умения. Особое значение на данном этапе М. Беннетт придает эмпатии, как способности почувствовать и понять эмоциональное состояние другого человека, поставив себя на его место, переместившись в его картину мира.
6. Интеграция. Формирование поликультурной личности, обладающей эссенциалистским и детерминистским взглядом на инокультурные особенности, способной психологически и социально понять культурный плюрализм, выстроить гармоничное межкультурное и межличностное взаимодействие, относиться с уважением к культурным различиям при сохранении собственной культурной идентичности [9]. Преодоление данных этапов обусловливает процесс перехода монокультурной личности к мультикультурной, способной эффективно функционировать в разных культурных реалиях. Ученые сходятся во мнении, что это сложная трансформация когнитивной, эмоциональной, поведенческой сфер, требующая больших человеческих и общественных вложений.

Процесс социализации и адаптации детей-мигрантов должен опираться на социально-педагогическую, социально-психологическую помощь и поддержку со стороны государства, общества, образовательного учреждения. Успешная адаптация детей, приехавших из других стран, зависит от ряда факторов, включающих как личностные качества, возрастные и психологические особенности, культурную и религиозную принадлежность, так и поддержку со стороны принимающего государства и общества. Так исследование, проведенное учеными Российского университета дружбы народов, выявило культурно-специфические стили межкультурной адаптации. К примеру, китайцы испытывают больше сложностей в процессе межкультурной адаптации, обладают более высоким уровнем аккультурационного стресса в силу значительных отличий в национально-культурном, социально-бытовом, учебном аспектах своей страны. Обучающиеся из Латинской Америки часто оказывается более успешным и менее конфликтными; представители Средней Азии адаптируются активнее и быстрее ввиду отсутствия языкового барьера и незначительной культурной дистанции, что обусловлено советским прошлым; им проще расширять социальные связи, копировать паттерны поведения, вливаться в образовательный и коммуникативный процессы [6]. Это говорит о необходимости учета национально-культурных особенностей обучающихся в процессе адаптации, эффективности использовании индивидуального подхода.

В настоящее время разработаны различные программы и рекомендации по адаптации и социализации детей-мигрантов, среди которых стоит отметить следующие: «Социокультурная и языковая адаптация детей-мигрантов» (Е.В. Мельник, Е.А. Шамонова), Практическое пособие по языковой адаптации детей-инофонов (Т.В. Кузьмина, А.В Удьярова), «Программа обучения детей мигрантов» (А.Н. Гуляева); «Технология психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов» (РГПУ имени А.И. Герцена); «Программа социально-психологической поддержки и помощи детям и подросткам-мигрантам по преодолению отчуждения в новой социокультурной среде» (В.В. Гриценко, Н.Е. Шустова); методические рекомендации «Особенности работы педагогов с детьми мигрантов в образовательных организациях» (Карельский институт развития образования); «Социально-психологическая адаптация детей мигрантов и беженцев» (И.В. Иванова, В.А. Макарова), психологические программы межкультурного общения; тренинги толерантности для подростков по преодолению и профилактике «мигрантофобии»; программа оценки адаптации детей и подростков из семей мигрантов (Г.У. Солдатова, А.В. Макарчук, А.Б. Пантелеева), и др. Такое количество программ и методических рекомендаций свидетельствует об обеспокоенности научного сообщества о процессе социальной адаптации и интеграции детей-мигрантов в российское общество.

Вопрос адаптации и социализации детей иностранных граждан строго регламентируется на государственном уровне. Согласно новым изменениям, внесенным в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», иностранные граждане будут приниматься на обучение по основным общеобразовательным программам при условии успешного прохождения тестирования на знание русского языка [4]. С одной стороны, данный закон призван решить одну из основных сложностей при работе с детьми-мигрантами – слабое владение или незнание русского языка (41% детей иностранных граждан); с другой стороны, эксперты опасаются экономических и социальных последствий. Прежде всего это опасно тем, что некоторые дети могут остаться без образования и возможности в дальнейшем стать квалифицированными специалистами, официально жить и работать в стране. Сложности могут возникнуть и с социально-культурной адаптацией детей-мигрантов, так как вне образовательных учреждений они могут быть больше подвержены риску дезинтеграции и радикализации.

Выводы. Миграционные процессы являются неотъемлемой чертой современной глобализации и оказывают значительное влияние на социально-экономическое, демографическое, культурное развитие государства и общества. Миграция представляет собой сложное и противоречивое явление, но важно отметить ее положительные эффекты: увеличение трудовых ресурсов и рост экономики, развитие инфраструктуры, сферы услуг, строительства, сельского хозяйства, решение демографических проблем, рост доходов бюджета и т.д. Привлечение иностранных граждан для работы неразрывно связано с обеспечением благоприятных условий их пребывания на территории страны. Если для взрослых людей это прежде всего правовое регулирование трудовых отношений, то для детей-мигрантов – право получения образования и, как следствие, успешная социализация и адаптация.

Безусловно решение вопросов, связанных с обучением и социализацией детей иностранных граждан, является сложной образовательной и социальной задачей, требует учета национальных, культурных, индивидуально-психологических особенностей. Необходимость поиска эффективных решений этой проблемы обусловлена гарантией национальной безопасности и стабильности в обществе.

Литература:

1. Воробьева, О.Д. Миграционные процессы населения: вопросы теории и государственной миграционной политики. Проблемы правового регулирования миграционных процессов на территории Российской Федерации / О.Д. Воробьева // Аналитический сборник Совета Федерации ФС РФ. – 2003. – № 9(202). – С. 9-22

2. Латухина, А.Л. Сквозные технологии как инструмент формирования социокультурной компетенции инофонов в процессе лингвострановедческой адаптации в пространстве «городского текста» / А.Л. Латухина, Ю.А. Маринина, Р. Савант // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 4(45).

3. Питерова, А.Ю. Культурный шок: особенности и пути преодоления / А.Ю. Питерова // Наука. Общество. Государство. – 2014. – № 4(8). – С. 159-172

4. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в статьи 67 и 78 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон № 544-ФЗ: [принят Государственной Думой 11 декабря 2024 г.: одобрен Советом Федерации 20 декабря 2024 г.]. – Москва, 2024. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202412280045?index=3 (дата обращения: 02.02.2025)

5. Садохин, А.П. Культурология. Теория культуры / А.П. Садохин, Т.Г. Грушевицкая. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 365 с.

6. Чеботарёва, Е.Ю. Межкультурная адаптация к России студентов из Азии, Африки, Латинской Америки и Ближнего Востока / Е.Ю. Чеботарёва // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2011. – № 3. – С. 6-11

7. Эксперт: рейтинговое агентство: сайт. – 2025. – URL: https://raexpert.ru/researches/regions/migration_regions_2024/ (дата обращения: 27.01.2025)

8. Bennett, J.M. Basic concepts of intercultural communication: selected readings / J.M. Bennett. – Yarmouth. – Me.: Intercultural Press, 1998. – 272 p.

9. Bock, P.K. Rethinking psychological anthropology: continuity and change in the study of human action / P.K. Bock. – Westport; New York: W.H. Freeman, 1988. – 254 p.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Чистоградова Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Григорьева Елизавета Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВЫЗОВЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье актуализируется необходимость присутствия российских вузов в мировых рейтингах и важность привлечения иностранных студентов, исследователей, ученых для модернизации образования. Представлены результаты исследования, проведенного на базе Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина по выявлению ключевых сложностей в процессе адаптации иностранных обучающихся, к ним относятся языковой барьер, культурный шок, акклиматизация. Проанализированы и описаны барьеры, препятствующие эффективной интеграции обучающихся в новую социокультурную реальность (эмоционально-психологический, национально-культурный, мировоззренческий, информационный, возрастной, временной и др.). Описаны идеи и принципы лингвокультурологического подхода как средства повышения эффективности процесса социокультурной адаптации. Рассмотрен метод Генриха Шлимана, нацеленный на преодоление языкового барьера и культурного шока.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, языковой барьер, культурный шок, лингвокультурологический подход, метод Генриха Шлимана.

Annotation. The article highlights the need for the presence of Russian universities in world rankings and the importance of attracting foreign students, researchers, and scientists to modernize education. The article presents the results of a study conducted on the basis of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University to identify key difficulties in the process of adaptation of foreign students, including the language barrier, cultural shock, acclimatization. The barriers preventing the effective integration of students into the new socio-cultural reality (emotional-psychological, national-cultural, ideological, informational, age, time, etc.) are analyzed and described. The ideas and principles of the linguocultural approach as a means of increasing the effectiveness of the process of socio-cultural adaptation are described. Heinrich Schliemann's method aimed at overcoming the language barrier and cultural shock is considered.

Key words: socio-cultural adaptation, language barrier, cultural shock, linguistic and cultural approach, Heinrich Schliemann method.

Введение. Несмотря на условия экономических и политических ограничений, Россия стремится придерживаться общемировых трендов в области международного образовательного сотрудничества, которое играет ключевую роль в процессе модернизации образования. Министерство образования и науки РФ отмечает необходимость присутствия российских вузов в мировых рейтингах и важность привлечения иностранных студентов, исследователей, ученых. Развитие

международных образовательных программ, программ по гуманитарному сотрудничеству, межгосударственное взаимодействие в системе подготовки высококвалифицированных специалистов меняет не только культуру исследований, но способствует развитию образовательной дипломатии и преодолению международных конфликтов, глобальной экономической и политической стабильности.

Участие в международном рынке образовательных услуг способствует увеличению академической мобильности студентов и педагогов, углубляет информационную базу вузов, стимулирует проведение опытов и исследований, расширяет научные границы. На всемирном докладе по мониторингу образования ЮНЕСКО (Global Education Monitoring Report) за 2024 год были представлены ведущие страны по количеству иностранных студентов и уровню академической мобильности. Согласно исследованию, в 2024 году Россия приняла на 14% больше обучающихся из других стран, чем в предыдущем, и заняла в мировом рейтинге 7 место [11]. Такие тенденции способствуют диверсификации образовательного пространства, преобразуя его в поликультурное. В данных условиях важно обеспечить эффективность и безопасность межкультурного взаимодействия обучающихся, которое способствует развитию науки, культуры, образования, расширяя границы мировоззрения, меняя привычный образ жизни, а иногда и полностью систему ценностей. В этой связи образовательные учреждения призваны создать необходимые условия для успешной социокультурной и образовательной адаптации иностранных граждан, предоставить им сопровождение и поддержку.

Изложение основного материала статьи. Иностранные обучающиеся сталкиваются с рядом проблем в процессе адаптации. Для выявления ключевых из них, нами было проведено исследование на базе Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, который активно сотрудничает с университетами Китая, Индии, Ближнего зарубежья и принимает на обучение иностранных студентов и преподавателей. В опросе приняли участие 42 представителя зарубежных стран, анализ ответов респондентов позволил определить следующее: 31 участник главной проблемой обозначил языковой барьер (сложности изучения, понимания, восприятия вербального и невербального языка принимающей страны); для 8 обучающихся оказалось сложно адаптироваться к социокультурной среде (нормам и правилам поведения, традициям, ценностям, социальным ориентирам и др.); трое отметили трудности акклиматизации и проблемы со здоровьем из-за непривычных климатических условий.

В дополнение к полученным данным, проанализировав психолого-педагогические и социальные исследованиям феномена социокультурной адаптации, можно выделить следующие барьеры, препятствующие эффективности этого процесса [2; 5]:

– эмоционально-психологический (обусловлен личностными особенностями, такими как темперамент, память, эмоциональный интеллект, коммуникабельность, бесконфликтность и др.);

– национально-культурный (разные паттерны поведения, особенности менталитета, отличия в нормативно-правовой и образовательной системах др.);

– мировоззренческий (иная картина мира, культурные предрассудки и стереотипы, консерватизм, интолерантность и др.);

– информационный (отсутствие доступа к информации, дезинформация, пропаганда и др.);

– возрастной (уровень флексибильности и мобильности индивида с возрастом снижается);

– временной (связан с непредвиденными геополитическими, климатическими, социальными изменениями в мире) и др.

Таким образом, процесс социокультурной адаптации является формой приспособления индивида к условиям другой социокультурной среды, что достигается путем принятия ее ценностей, традиций, норм как своих собственных, позволяющих ему определить свое место в новой реальности [3]. Успешность адаптации определяется грамотно выстроенными педагогическими условиями, методами и средствами, способствующими формированию позитивного образа иной культуры при сохранении положительного восприятия своей собственной, достижению социальной и психологической интеграции в новую среду.

Обращаясь к результатам проведенного исследования и анализу барьеров в процессе социокультурной адаптации, целесообразно сконцентрировать внимание на двух наиболее распространенных и сложных проблемах, с которыми сталкиваются обучающиеся из других стран: языковой барьер и культурный шок. Эти понятия взаимосвязаны: непонимание вербального и невербального языка другого народа вызывает стресс, тревогу, страх, чувство потерянности, чем и характеризуется культурный шок [1]. Как следствие, обучающиеся могут изолироваться от окружения, находиться в состоянии фрустрации, избегать коммуникации с представителями других национальностей, что, безусловно, затрудняет процесс адаптации [4]. Эффективным средством преодоления этих сложностей служат идеи и принципы лингвокультурологического подхода.

Лингвокультурологический подход характеризуется овладением языка в контексте национальной культуры и является одним из наиболее эффективных подходов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков межкультурного общения через изучение иностранного языка, как коммуникативного кода. По мнению М. Байрама, обучение культуре в процессе обучения языку расширяет кругозор, что представляет огромное воспитательное и образовательное значение [10]. Данный подход основан на принципе диалога культур и культуросообразности, направленных на развитие у обучающихся умений успешно осуществлять коммуникацию в процессе изучения языкового и внеязыкового материала, отражающего различные сферы культуры, традиций, истории, обычаев другой страны. Более того, он позволяет сформировать объективную картину иноязычной действительности, способствует развитию таких качеств личности как толерантность, эмпатия, гуманность, рефлексивность, бесконфликтность и др.

Большинство сложностей в процессе социокультурной адаптации и межкультурной коммуникации вызваны незнанием культуры и особенностей поведения представителей этой культуры. Лингвокультурологический подход способствует преодолению таких барьеров, как языковые различия, стереотипное мышление, ошибочные интерпретации невербальных действий, стремление давать оценочные суждения незнакомым культурным явлениям, тревога и напряжение из-за неопределенности поведения участников межкультурной коммуникации [6].

Одним из уникальных методов освоения иностранного языка и преодоления языкового барьера является метод немецкого полиглота, доктора философии и археолога Генриха Шлимана. Ввиду частых переездов и путешествий ученому приходилось осваивать новые языки и взаимодействовать с их носителями, поэтому им был разработан собственный уникальный способ изучения иностранных языков. Интерес к данной технологии вызван тем фактом, что Генрих Шлиман сумел в короткие сроки овладеть несколькими иностранными языками (английским, голландским, русским, французским, персидским, турецким, арабским, португальским, итальянским и др.) и свободно на них коммуницировать.

В рамках данного исследования метод Генриха Шлимана рассматривается как эффективное средство преодоления языкового барьера в процессе изучения иностранного языка. В основе метода лежат следующие основополагающие принципы [9].

1. Чтение двух параллельных текстов (на родном и иностранном языке) без дополнительных источников перевода. По мнению Генриха Шлимана, в процессе чтения устанавливается логическая связь между языками, значение незнакомых слов

понимается на подсознательном уровне. Более того, в сознании начинает выстраиваться понимание строения предложений и основных грамматических конструкций.

2. Заучивание и воспроизведение отрывка текста на иностранном языке. Шлиман, как и многие другие лингвисты, считал, что изучение слов в изоляции друг от друга малоэффективно, более того, запоминание большого объёма материала способствует развитию памяти, что немаловажно в изучении иностранных языков.

3. Написание сочинений, используя опоры и вводные конструкции, способствует развитию навыков письменной речи, закреплению лексического материала, учит логичному изложению собственных мыслей. По методу Генриха Шлимана, написанное и проверенное сочинение обучающийся должен заучить наизусть и воспроизвести в устной речи.

4. Ежедневная практика аудирования. У Шлимана не было возможности использовать различные аудиоматериалы, поэтому он ежедневно выходил в публичные места и старался подслушать разговоры других людей. В настоящее время аутентичные аудио и видеоматериалы находятся в свободном доступе, что позволяет обучающимся беспрепятственно погружаться в иноязычную среду, постепенно привыкать к произношению и темпу речи изучаемого языка, со временем лучше воспринимать иноязычную речь на слух.

5. Практика иноязычной коммуникации. Генрих Шлиман настаивал на ежедневном общении на изучаемом языке: с другими обучающимися, преподавателями, носителями. Важным аспектом обучения иностранному языку он считал умение на нем мыслить.

Данный метод нацелен не только на быстрое освоение иностранного языка, но снятие языкового барьера, который является одной из основных сложностей процесса социокультурной адаптации и интеграции в новую культурную реальность. Он уникален тем, что обучающийся, опираясь на идеи этого метода, во многом может самостоятельно изучать язык, преподаватель играет незначительную корректирующую роль.

В контексте лингвокультурологического подхода изучение иностранного языка должно быть реализовано в симбиозе с приобщением к культурным ценностям, особенностям, истории страны, что, в свою очередь, облегчит процесс адаптации иностранных граждан. В связи с этим, образовательные учреждения должны создать необходимые педагогические условия, способствующие быстрому и эффективному включению обучающихся в новую среду. Нами было выделено четыре группы педагогических условий [8]:

– организационные (развитие поликультурной образовательной среды в форме создания интернациональных учебных групп, объединений, клубов, сообществ, где обучающиеся из разных стран будут иметь возможность взаимодействовать, обмениваться опытом, знаниями, ценностями; организация активной системы адаптации и поддержки, социальной и психологической помощи);

– воспитательные (приобщение к духовно-нравственным ценностям страны пребывания; реализация программ по поликультурному воспитанию, которое нацелено на просвещение в области мировой и национальной культуры, формирование общечеловеческих ценностей, таких как справедливость, свобода, равенство, толерантность и др.);

– дидактические (разработка программ и рекомендаций по адаптации обучающихся; разработка и реализация в практике заданий в рамках рабочих программ дисциплин, направленных на снятие трудностей в процессе привыкания к другой культурной среде);

– социально-педагогические (вовлечение обучающихся в международные сообщества, конференции, фестивали, образовательные путешествия, посещение театров, выставок, музеев; система тьюторского сопровождения как инструмент развития образовательных мотивов и раскрытия потенциала личности [7]).

Совокупность и взаимосвязь представленных педагогических условий обеспечивает эффективность процесса адаптации и интеграции иностранных граждан в другую культуру.

Выводы. Социокультурная адаптация является механизмом социокультурной эволюции, трансформации обществ, изменения норм поведения и ценностей личности. Приспособление к новым культурным условиям обусловливает модификацию образа жизни, картины мира, способов коммуницирования, черт сознания. Эти процессы сопровождаются рядом сложностей, требующих особого подхода и усилий не только от индивида, но от окружающей его среды (образовательной, социальной, психологической поддержки).

Лингвокультурологический подход является эффективным инструментом преодоления барьеров в процессе интеграции в новое общество, так как позволяет не только освоить иностранные языки, но понять смыслы, ценности и установки новой культуры. Система лингвокультурологических знаний способствует формированию поликультурной компетентности, культурной сензитивности, толерантности и эмпатии, что способствует успешной социокультурной адаптации личности.

Литература:

1. Артемьева, Л.А. Межкультурная коммуникация и прецедентные феномены в контексте профессиональной языковой подготовки студентов / Л.А. Артемьева // Научное мнение. – 2019. – № 9. – С. 26-31

2. Воропаева, А.В. Социокультурная адаптация иммигрантов в контексте интеграции в российское общество / А.В. Воропаева // Социологическая наука и социальная практика. – 2019. – Т. 7, № 4(28). – С. 128-135

3. Макеева, И.А. Социокультурная адаптация иностранных студентов / И.А. Макеева, Ю.А. Марук // Молодой ученый. – 2020. – № 8(298). – С. 221-222

4. Питерова, А.Ю. Культурный шок: особенности и пути преодоления / А.Ю. Питерова // Наука. Общество. Государство. – 2014. – № 4(8). – С. 159-172

5. Попова, С.В. Социокультурная адаптация и интеграция в полиэтническом обществе: Российская специфика / С.В. Попова // Научные вести. – 2020. – № 10(27). – С. 96-101

6. Тюрина, М.Н. Лингвокультурологический подход к изучению языковой культуры личности в контексте глобализации / М.Н. Тюрина // Гуманитарные и социальные науки. – 2024. – Т. 107, № 6. – С. 198-203

7. Челнокова, Е.А. Тьюторская деятельность педагога по обеспечению успешной адаптации студентов вуза / Е.А. Челнокова, Р.Д. Набиев // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 3(11). – С. 23.

8. Чистоградова, О.А. Формирование поликультурной компетентности будущих учителей в интернациональной образовательной среде: диссертация … канд. пед. наук: 13.00.08 / Чистоградова Ольга Александровна. – Нижний Новгород, 2024. – 200 с.

9. Шмидт, Х.В. Метод Генриха Шлимана как способ преодоления языкового барьера / Х.В. Шмидт, М.А. Олейник // Проблемы современной науки и образования. – 2018. – № 8(128). – С. 56-58

10. Byram, M. Cultural Studies in Foreign Language Education / M. Byram. – Toronto; Multilingual Matters: 1989. – 135 p.

11. Project Atlas: сайт. – 2025. – URL: https://www.iie.org/wp-content/uploads/2024/11/Project-Atlas_Infographic_2024.pdf (дата обращения: 27.03.2025)

УДК 378.2

кандидат биологических наук Чотчаева Чолпан Биляловна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат биологических наук Хубиева Лаура Муратовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
старший преподаватель Джанкезова Светлана Борисовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ОБУЧЕНИЕ БИОЛОГИИ КАК ПРОЦЕСС ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Аннотация. Обучение имеет огромное значение в познании учащимися окружающего мира, в воспитании будущего поколения. В процессе обучения учащиеся овладевают определенными знаниями по биологии, знаниями о предметах и явлениях окружающего мира и связях между ними, знаниями законов природы, приобретают определенные умения и навыки, необходимые для их будущей практической деятельности. Предметы и явления природы существуют независимо от нас, что наши восприятия и представления есть образы внешнего мира, отражающегося в нашем сознании. Практика человека проверяет эти образы и отделяет истинные от ложных – человек приходит к объективной истине. Процесс восприятия внешнего мира происходит благодаря нервной системе органам чувств; чувственные восприятия затем перерабатываются в процессе мышления. Познание природы учащимися также начинается с ощущений, из которых складываются восприятия. Наблюдая самые предметы и явления природы, воспринимая их изображения, учащиеся познают и изучают окружающий их мир, что является приоритетной задачей учителя биологии.

Ключевые слова: методика, педагогика, познание, окружающий мир, чувства, восприятие, учащиеся, воспитание, учебный процесс, научный интерес, принцип наглядности обучения**,** наблюдение и опыт в обучении биологии.

Annotation. Education is of great importance in students' knowledge of the world around them, in the education of the future generation. In the learning process, students acquire certain knowledge of biology, knowledge about the objects and phenomena of the surrounding world and the connections between them, knowledge of the laws of nature, acquire certain skills and abilities necessary for their future practical activities. Education is of great importance in students' knowledge of the world around them, in the education of the future generation. In the learning process, students acquire certain knowledge of biology, knowledge about the objects and phenomena of the surrounding world and the connections between them, knowledge of the laws of nature, acquire certain skills and abilities necessary for their future practical activities. The process of perceiving the external world occurs due to the nervous system and sense organs; sensory perceptions are then processed in the process of thinking. Students' knowledge of nature also begins with sensations, which make up perceptions. By observing the very objects and phenomena of nature, perceiving their images, students learn and study the world around them. What is the priority task of a biology teacher.

Key words: methodology, pedagogy, cognition, the world around us, feelings, perception, students, education, educational process, scientific interest, the principle of visual learning, observation and experience in teaching biology.

Введение. Образовательная и воспитательная работа школы предусматривает обучение как основное средство воспитания школьников в рамках педагогического положения.

Однако в процессе обучения есть отличия от процесса познания в науке. Учащиеся усваивают уже известные в науке знания, поэтому не всегда для них источником знания будут непосредственные ощущения: главным источником знания в школе являются слова учителя и содержание учебной книги.

Процессом усвоения и закрепления знаний в школе руководит опытный учитель. Чтобы облегчить задачу приобретения знаний, он использует все известные формы и методы работы, самые разнообразные пособия, помня всегда, что «..мысленные изображения возникают не иначе, как из ощущений». Но это лишь начало – первая ступень познания мира. Потом надо «...от эмпирии подниматься к общему». Это вторая ступень – ступень уже абстрактного мышления.

«Ощущение, – говорил И.П. Павлов, – это простейшее субъективное переживание, данное каким-то внешним агентом (раздражителем) органам чувств, а восприятие – это есть то, что у меня получается в мозгу, когда это раздражение оказывается связанным с другими раздражениями и со следами прежних. На этом основании я представляю внешний предмет: это будет восприятие».

Таким образом, в результате ощущений, т.е. деятельности анализатора, возникают восприятия, т.е. образы наблюдаемых предметов и явлений внешнего мира. Они отражают объективные связи, существующие между предметами и процессами окружающего мира. Закрепленные памятью, они могут воспроизводиться и при отсутствии предметов или явлений, действующих непосредственно на органы чувств. Таким образом, возникают представления о предметах и явлениях природы, в которых свойства предметов и явлений в известной мере обобщены.

Изложение основного материала статьи. Образование представлений в процессе обучения дает учащимся возможность составлять на основе их новые представления, минуя непосредственное восприятие.

Дальнейшим обобщением являются уже понятия – знания, отражающие общие свойства и связи предметов и явлений природы, которые могут быть выражены в законах природы [2].

Познание человеком природы происходит не только путем личного опыта, непосредственных восприятий, а и путем освоения опыта, накопленного человечеством за весь предшествующий период его развития. Такое использование опыта, накопленного человечеством, возможно с помощью языка, речи, которая возникла и развивалась в процессе общественно-трудовой деятельности человека.

По И.П. Павлову, временные связи, выражающиеся в ощущении, восприятии, представлении, составляют первую сигнальную систему, а временные связи, возникающие под действием слова, лежащие в основе отвлеченного словесного мышления, составляют «вторую, специально нашу сигнальную систему действительности».

Вторая сигнальная система лежит в основе всей умственной деятельности человека, дает ему возможность творчески комбинировать образы и понятия, и на основе этого проводить свою практическую деятельность, планировать ее. Поэтому слово имеет огромное значение в обучении.

Проверкой и закреплением результатов обучения является уменье учащихся применить свои знания и навыки на практике.

В основе обучения, так же как и в основе научного познания, лежит диалектический метод, включающий в себя индукцию и дедукцию, синтез и анализ, как составные части единого научного метода исследования природы, что обеспечивает и подлинно научное освещение изучаемых вопросов [1].

При ознакомлении с окружающим миром путем наблюдении и опытов учащиеся пользуются преимущественно методом индукции. Этот путь сходен с индуктивным путем научного исследования.

Например, учащиеся изучают вопрос об изменении пищи в ротовой полости. Они приготовляют жидкий крахмальный клейстер, наливают его в пробирку, прибавляют слюны и на водяной бане создают температуру 37°. Примерно через 15 минут они испытывают жидкость в пробирке йодом и убеждаются в том, что посинения нет, т.е. в пробирке крахмал не обнаруживается. Они припоминают известный им из курса ботаники факт изменения крахмала при прорастании семян. Семена становились сладкими. Возникает предположение, что, может быть, и здесь крахмал превратился в сахар под влиянием слюны. Необходимо проверить это опытом. Имеющаяся в пробирке жидкость исследуется при помощи феллинговой жидкости на наличие сахара. Прилив феллинговой жидкости в пробирку, учащиеся нагревают содержимое пробирки до кипения. Выпадение оранжево-красного осадка покажет им, что их предположение правильно. Они делают вывод, что под влиянием слюны крахмал превращается в сахар.

Но как в науке, так и в обучении одного метода индукции недостаточно: учащиеся не могут, пользуясь только своим опытом, охватить те грандиозные достижения в научной мысли, какие накопило человечество; один этот метод не может обеспечить получение учащимися подлинных научных знаний и нередко ведет к ошибкам.

В процессе обучения обязательно должен использоваться и метод дедукции, задача которого – объединить частные выводы, сделанные на основе индукции, и подвести их под общее положение.

Сущность его можно показать на следующем примере. На уроке о грибах учитель, обобщая сведения, полученные учащимися при изучении грибов, отмечает, что грибы размножаются спорами (это будет общее утверждение), затем берет любой пример, грибов, не изучавшийся на уроке: сыроежка – гриб (частный факт); на основе уже известного учащимся общего утверждения они делают вывод, заключение – «следовательно, сыроежка размножается спорами». Таким образом, зная общее утверждение, что грибы размножаются спорами, учащиеся на вопрос: «Как размножается подберезовик или другой какой-либо гриб» – дадут правильный ответ, что подберезовик размножается спорами.

Пользуясь этим методом, учитель дает учащимся общие понятия, делает обобщения, которые помогают учащимся подвести под них конкретные, частные факты, подтвердить эти общие положения конкретными примерами.

Применяя дедукцию, преподаватель в более короткий срок может сообщить учащимся необходимые знания. Но одной дедукции для этого недостаточно. В процессе обучения должно быть единство индукции и дедукции, так же как и единство анализа и синтеза. Каждый из этих способов учитель должен правильно использовать.

Применяя на уроках анализ, учитель заставляет учащихся изучать отдельные детали изучаемого явления, что нередко затрудняет установление связи между явлениями. Применяя же синтез, учитель дает возможность установить общие связи и отношения между явлениями, но при этом ускользают частные факты, детали. Поэтому для правильных представлений об изучаемых явлениях надо пользоваться и синтезом, и анализом.

Например, учащиеся приступают к изучению хищных животных в курсе зоологии. Учитель, прежде всего, выясняет с ними, что они знают о хищных животных. На основе беседы он обобщает имеющиеся у них сведения (синтез). Затем изучаются особенности отдельных представителей отряда хищных, т.е. проводится анализ данной группы животных. В заключение выводятся общие характерные признаки отряда хищных, т.е. преподаватель синтезирует все, что узнали учащиеся в процессе изучения данной группы животных.

В процессе обучения биологии образовательные и воспитательные задачи неотделимы друг от друга. Каждый урок должен иметь воспитывающий характер, должен способствовать воспитанию всесторонне развитой молодежи. Поэтому и обучение биологическим наукам должно строиться на принципах, дающих учителю возможность вырабатывать у учащихся мышление, подготовить их к будущей практической деятельности. В осуществлении этой задачи преподаватель должен руководствоваться определенными положениями - принципами обучения.

Современная педагогика выделяет ряд основных принципов обучения: научность преподаваемого материала, систематичность и последовательность его изложения, доступность изучаемого материала возрасту учащихся. Важное значение, особенно в преподавании биологии, имеет принцип наглядности_преподавания. Наконец, результаты работы учителя всецело определяются тем, насколько удалось ему применить принцип сознательности усвоения учащимися материала и прочности полученных ими знаний [3].

Все эти принципы подробно освещаются в курсе педагогики, поэтому остановимся лишь на вопросах, специфических для бучения биологии и определяющих методы, которыми преимущественно должен пользоваться учитель биологии в своей работе.

В методике биологии давно отстаивается необходимость давать учащимся знания на основе непосредственного восприятия ими конкретных явлений, наблюдения конкретных предметов окружающего мира. Особенно важно это на первых ступенях изучения природы, так как только таким путем будут получены полноценные знания, способствующие образованию правильных понятий, умозаключений.

Программа по биологии требует применения методов, позволяющих изучать жизнь организмов в естественных условиях: проводить наблюдения, ставить опыты (в лаборатории, на учебно-опытном школьном участке).

Изучение предметов и явлений природы имеет большое значение и как основа для приобретения учащимися практических умений и навыков в работе с растительными и животными организмами.

Такое обучение в педагогике определяется принципом наглядности, под которым понимается использование в процессе обучения предметов и явлений окружающего мира, а также их изображений. При обучении биологии целесообразнее это понятие разделить на предметную наглядность, или, точнее, предметность, когда в процессе занятий используются лишь натуральные предметы (живые растения и животные, гербарии, коллекции, скелеты) и воспроизводятся явления в виде опытов, и изобразительную наглядность (или в подлинном смысле наглядность), когда используются лишь изображения предметов или явлений природы в виде таблиц, рисунков на доске, моделей, муляжей, диапозитивов, кинофильмов и пр.

Осуществление принципа предметной и изобразительной наглядности, особенно на ранних ступенях развития детей, способствует развитию их мышления, наблюдательности, повышает интерес учащихся к изучаемым вопросам, приучает их экспериментировать, проводить простейшие исследования, способствует активному восприятию знаний, позволяет избежать формального их усвоения, делает процесс усвоения, как уже было отмечено, более легким, а знания – более прочными.

В расширении знаний учащихся большое значение имеет слово учителя и содержание учебника. Наблюдения детьми явлений и предметов природы позволяют им понять и закрепить в памяти знания словесными определениями. Учащиеся под руководством учителя устанавливают новые глубокие связи между явлениями природы, у них составляются суждения о предметах, они познают закономерности явлений.

Когда возникнет такая прочная связь между словом и восприятием, словами и представлениями, учащимся будет понятно значение всего того, что рассказывает о предметах и явлениях природы учитель, что об этом написано в книге.

В изучении природы огромное значение имеет наблюдение того или иного явления в природной обстановке или воспроизведение его в лабораторных условиях.

При наблюдении ученики целенаправленно заостряют внимание на наблюдаемых предметах и явлениях, чтобы выявить их взаимосвязь. Опыт позволяет воспроизвести явление или наблюдать предмет природы в искусственно выбранных для этого условиях с целью найти пути к использованию данного явления или предмета в нашей жизни или дальнейшей учебной работе.

При выборе объектов наблюдения в школе нужно учитывать степень трудности наблюдения за ними, подготовку, возраст учащихся, так как в зависимости от этого различен характер работы и объем тех выводов, к которым могут прийти учащиеся. Задания для наблюдений должны быть четкими, целенаправленными, конкретными, иначе учащиеся не смогут в них ориентироваться, упустят главное.

Способность наблюдать не является прирожденной, она приобретается путем длительных систематических упражнений. Поэтому развитие наблюдательности учащихся имеет огромное значение.

Наблюдения, проведенные учащимися, могут вызвать у них различного рода предположения о причинах наблюдаемых явлений. Для проверки этих предложений возникает необходимость выделить явление, воспроизвести его. Такое воспроизведение и наблюдение явления в искусственных условиях и называется опытом, или экспериментом.

Таким образом, постановке опыта в лаборатории предшествует обычно наблюдение соответствующего явления в природе, на производстве, в быту. Преподавателю рекомендуется во всех случаях, когда это возможно, именно так подходить к изучению нового явления, а не начинать изучение с демонстрирования его на лабораторном, незнакомом учащимся, приборе.

Опыты имеют огромное значение в деле изучения и овладения силами природы для использования их в практике. Наблюдение и опыт являются основными методами естественных наук. Они дают возможность ученому добыть новые факты, установить новые закономерности, сделать новые научные выводы, найти практическое применение своим открытиям.

К школьным опытам должны быть предъявлены определенные требования. Опыт не должен быть самоцелью, его ценности, в тех знаниях и умениях, к которым он приводит учащихся. Приборы применяются наиболее простые, так как сложное оборудование часто затрудняет понимание сущности явлений. Сама идея опыта должна быть доступна для учащихся.

Выводы. В процессе обучения, особенно когда у учащихся уже имеется достаточно конкретных представлений о природе, большое значение в дальнейшем расширении и углублении их знаний, в формировании понятий будет иметь слово учителя и печатное слово книги. Но все же биология принадлежит к числу таких предметов, где чисто словесное обучение находит только частичное применение. Основа в обучении биологии - предметная и изобразительная наглядность, которая сочетается с рассказом учителя.

В изучении природы огромное значение имеет наблюдение того или иного явления в природной обстановке или воспроизведение его в лабораторных условиях.

Наблюдения, проведенные учащимися, могут вызвать у них различного рода предположения о причинах наблюдаемых явлений. Для проверки этих предложений возникает необходимость выделить явление, воспроизвести его путем опыта или эксперимента.

Наблюдение и опыт являются методами работы и школьника. Но учащийся, ставя опыт, обычно разрешает известные уже в науке вопросы, делает известные уже выводы, хотя для него и новые. Однако постановка соответствующих опытов и наблюдений вооружает учащихся методикой исследования, подготовляет их к самостоятельной исследовательской работе, к практической деятельности. Пользуясь опытом во время школьных занятий, учитель приучает детей к самостоятельной работе, в которой они получают точные знания и умения, знакомит школьников с путями, которыми идет наука в деле познания природы и управления ею.

Литература:

1. Баранов, С.П. Сущность процесса обучения / С.П. Баранов. – М.: Прометей, 1981. – 387 с.

2. Занков, Л.В. Принципы экспериментальной дидактической системы / Л.В. Занков // Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 2011. – С. 29-37

3. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Педагогика, 1998. – 290 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат психологических наук, доцент Чуносов Михаил Александрович
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема деятельности социального педагога по формированию ценностных ориентаций у подростков. Отмечено, что традиционные ценности является основополагающим элементом, для формирования идентичности личности, которая отражает комплекс представлений человека о себе и о своем месте в системе социальных отношений, которые определяют мировоззренческие и психоэмоциональные характеристики взаимодействия с социальной средой. Показано, что в подростковом возрасте под влиянием различных факторов происходит активное формирование ценностной системы, определяющих мировоззрение, социальную позицию и будущую жизнь человека. Подчеркнуто, что ценности, усвоенные в подростковом возрасте, формируются под воздействием семьи, школы, культурных традиций и религиозных убеждений. Уточнено, что одним из субъектов процесса формирования ценностных ориентаций подростков являются социальные педагоги. Показано, что в основе профессиональной готовности социального педагога лежит его личная система ценностей, которая должна соответствовать общечеловеческим идеалам гуманизма, справедливости, добра и милосердия. Конкретизированы личностный, мотивационно-ценностный, теоретический и практический компоненты профессиональной готовности к формированию ценностных ориентаций у подростков.

Ключевые слова: социальный педагог, подростки, ценности, идентичность, ценностная ориентация, формирование, знания, умения. компоненты профессиональной готовности.

Annotation. The article considers the problem of the social educator's activity in forming value orientations in adolescents. It is noted that traditional values are a fundamental element for the formation of personal identity, which reflects a set of human ideas about themselves and their place in the system of social relations that determine the ideological and psycho-emotional characteristics of interaction with the social environment. It is shown that in adolescence, under the influence of various factors, an active formation of a value system occurs that determines the worldview, social position and future life of a person. It is emphasized that the values assimilated in adolescence are formed under the influence of family, school, cultural traditions and religious beliefs. It is clarified that one of the subjects of the process of forming value orientations of adolescents are social educators. It is shown that the basis of the professional readiness of a social educator is his personal value system, which must correspond to the universal ideals of humanism, justice, goodness and mercy. The personal, motivational-value, theoretical and practical components of professional readiness for the formation of value orientations in adolescents are specified.

Key words: social educator, adolescents, values, identity, value orientation, formation, knowledge, skills. components of professional readiness.

Введение. Социокультурные изменения последних двадцати лет заметно повлияли на формирование соответствующих современным условиям личных мотиваций, позиций, убеждений, правил и ценностных ориентиров подрастающего поколения. Интерес к вопросам ценностей в наши дни обусловлен рядом факторов, указывающих на то, что устоявшаяся система ценностей в обществе является отражением его гуманистических возможностей, целей и приоритетов дальнейшего прогресса.

Ценностями являются устойчивыми представлениями человека о значимости тех или иных явлений, объектов, отношений, которые выступают в качестве регуляторов его поведения и определяют его жизненные цели и приоритеты. В ряде ценностных ориентаций, особое место занимают традиционные ценности, под которыми понимается система взглядов, которые передаются из поколения в поколение и являются фундаментом общероссийской гражданской самобытности и единого культурного пространства государства, усиливающие сплоченность общества, получившие свое неповторимое отражение в духовной, исторической и культурной эволюции многонационального населения страны [1].

Традиционные ценности, такие как семья, труд, образование, патриотизм, утрачивают свою привлекательность в глазах молодого поколения. Потребительский образ жизни, культ успеха и материального благополучия становятся доминирующими ценностями, подменяя собой духовные и моральные ориентиры. Поиск новых ориентиров становится актуальной задачей и для подростков. Следует учитывать, что в современном обществе зафиксирована четкая государственная идеология в отношении содержания традиционных ценностей, что позволяет конкретизировать социальные ценностные ориентиры. В целом, подростки нуждаются в поддержке и помощи со стороны взрослых, которые могли бы стать для них примером и помочь им разобраться в сложных вопросах морали и нравственности.

Традиционные ценности является основополагающим элементом, для формирования идентичности личности. Проблему идентичности личности исследовали в своих работах А.В. Ващенко, Л.М. Дробижева, О.М. Зотова, И.А. Ильин, Л.А. Кокумбаева, М.П. Крылов, Н.А. Левочкина, Н.А. Левочкина, Р.Ю. Мамедлаев, Р.Р. Фахрутдинов М.А. Федан, Л.А. Фадеева, О.В. Цветкова и др. Анализ научных трудов показал, что идентичность, в своей сути, является сложным и многогранным конструктом, определяющим самоощущение человека, его место в мире, что в комплексе влияет на взаимоотношения с окружающими. Идентичность, выступая фундаментальной категорией, отражающей человеческое самовосприятие и восприятие окружающих, а также их проявление в обществе, одновременно служит аналитическим инструментом. Понятие идентичности способствует осмысленному объединению различных основ социального поведения: ценностных, обусловленных духовными ориентирами и моральными принципами индивида; эмоциональных, продиктованных его психологическими особенностями; и рациональных, мотивированных личными интересами и потребностями [3]. Как отмечает О.В. Цветкова, формирование национальной идентичности является сложным и продолжительным и процессом. Сам процесс формирования идентичности предполагает усвоение ценностей общества, на основании которых можно наблюдать специфические внешние поведенческие проявления характерные для у членов данного общества [8]**.** Следует отметить, что одним из главных вызовов в формировании идентичности и ценностных ориентаций является размывание традиционных ценностей и отсутствие четких ориентиров в быстро меняющемся мире. В условиях информационного перенасыщения и отсутствия четких критериев оценки информации, подросткам сложно ориентироваться в потоке противоречивых сведений и выстраивать собственную систему ценностей. Отсутствие жизненного опыта и критического мышления делает их уязвимыми к манипуляциям и пропаганде. В целом, идентичность отражает комплекс представлений человека о себе и о своем месте в системе социальных отношений, которые определяют мировоззренческие и психоэмоциональные характеристики взаимодействия с социальной средой.

В результате изменений в традиционных институтах воспитания, особенно в семье и образовательных учреждениях, обостряются различные антиобщественные явления среди подростков, увеличилось число социальных сирот и детей, нуждающихся в социальной адаптации. Следует учитывать, что подростковом возрасте происходит активное формирование ценностной системы, под влиянием различных факторов, определяющих мировоззрение, социальную позицию и будущую жизнь молодого человека. От того, какие ценности будут усвоены подрастающим поколением, зависит будущее нашей страны. Поэтому так важно уделять этому вопросу самое пристальное внимание и прилагать все усилия для формирования гармоничной и нравственно зрелой личности.

Цель статьи – конкретизация компонентов профессиональной готовности социальных педагогов к формированию ценностных ориентаций у подростков.

Изложение основного материала статьи. Формирование ценностных ориентаций в подростковом возрасте является сложным и многогранным процесс, определяющий дальнейший жизненный путь человека. В этот период происходит интенсивное становление личности, самоопределение и поиск своего места в мире. Ценности усвоенные в подростковом возрасте в значительной степени определяют выбор и формирует систему отношений с окружающими. Однако современное общество характеризуется динамичными изменениями, информационным перенасыщением и размыванием традиционных устоев, что создает определенные трудности в формировании устойчивой и гармоничной системы ценностей у подрастающего поколения [7].

Различные аспекты формирования ценностных ориентаций подростков, способы и инструменты решения этой задачи в образовательной и воспитательной деятельности стали объектом внимания исследователей (С.Г. Белякова, М.В. Большедворской, В.Г. Воуба, Ж.В. Горькая, Т.Ю. Зубенко, Н.Н. Казначеева, Е.Г. Кузнецова, А.А. Кухтин, Т.В. Михайлова, И.В. Мелик, В.К Рябцев Е.А. Соловьева, Е.А. Столбова, В.И. Слободчиков, А.П. Фомина, О.А. Шестакова В.С. Цилицкий, Т.С. Цибуленкова и др.). Авторы по с разных сторон рассматривают проблему формирования ценностей. Так, В.К Рябцев и В.И. Слободчиков отмечают, что формирование ценностных ориентаций осуществляется на различных системных уровнях, которые непосредственно связанны с общим развитием детей [4]. Между тем, Е.А. Столбова и В.С. Цилицкий отмечают роль наставничества в формировании ценностных ориентаций. Авторы отмечают, что

использования института наставничества позволит создать условия для развития в социально-приемлемом направлении, что в конечном итоге приведет к формированию ценностных ориентаций у подростков [6]. Н.Н. Казначеева, И.В. Метлик и О.А. Шестакова обосновывают целесообразность предварительной разработки программ обучения и воспитания, с учетом базовых ценностей декларированных государством, но с учетом специфики образовательных организаций [2]. Анализ литературных источников показал, что ценностные ориентации подростков отличаются высокой динамичностью и противоречивостью. С одной стороны, они подвержены влиянию сверстников, моды, средств массовой информации, с другой, ценностные ориентации формируются под воздействием семьи, школы, культурных традиций и религиозных убеждений. Следует учитывать, что подростки часто находятся в состоянии поиска, экспериментируют с разными ценностями и идеалами, что может приводить к конфликтам и девиациям. В подростковом возрасте часто встречаются следующие приоритеты: важность взаимоотношений с окружающими, включая дружбу, любовь и семья; стремление к материальному благополучию, при этом на первый план выходят деньги, предметы, удобства и др.; ориентация на успех, которая характеризуется достижениями в какой-либо предметной области, а также уважение, как результат деятельности; интерес к личностному росту через успехи в обучении и творчестве, что позволяет раскрыть личностный потенциал. Также, в подростковом возрасте проявляется значимость духовных и моральных принципов, таких как справедливость, беспристрастность, правдивость. Одним из субъектов процесса формирования ценностных ориентаций подростков выступают социальные педагоги. Эффективность деятельности социальных педагогов напрямую зависит от уровня профессиональной готовности, включающей в себя не только теоретические знания и практические навыки, но и глубокое понимание психологии подростков, особенностей их ценностных ориентаций и факторов, влияющих на их формирование.

Исследованию вопросов связанных с подготовкой социальных педагогов к профессиональной деятельности, в которых опосредованно отраженны содержательные компоненты профессиональной готовности к деятельности (Е.Б. Баторова, С.Н. Бекирова, Е.В. Безносюк, Р.А. Валеева, Е.А. Власова, Г.А. Воронин, И.В. Гороховская, Л.А. Галкина, Л.Н. Гиенко Г.С. Гукасовой, Н.А. Лауты, А.С. Магауова, Л.М. Рышкова, А.В. Савченков, Е.Н. Скоровой, В.А. Сластенин, О.В. Соколовой, О.С. Тоиисеева, Г.Б. Таженовой, Н.В. Уварина, И.В. Ульяновой, О.Н. Хахлова, С.В. Шандыба, Г.В. Щагина, П.А. Шептенко и др. В работах исследователей анализируются проблемы подготовки социальных педагогов в различных сферах практической деятельности. Обращает на себя внимание то, что анализируя различные компоненты готовности, авторы, нашему мнению, демонстрируют схожую по содержанию точку зрения. Так, П.А. Шептенко и Г.А. Воронина, анализируя готовность студентов к социально-педагогической работе, выделяют личностный, теоретический и технологический аспекты [9]. В.А. Сластенин рассматривает готовность к педагогической деятельности как интегральное образование, в основе которого лежит этико-психологическая, информационно-содержательная и операционно-деятельностная подготовленность [5]. Мы полагаем, что данные аспекты носят достаточно общий характер и не позволяют конкретизировать личностную, теоретическую и практическую составляющие готовности социального педагога к формированию ценностных ориентаций у подростков. Следует учитывать, что профессиональная готовность социального педагога не ограничивается только знаниями и умениями. Важную роль играет его личностные качества, особенности развития его коммутативной сферы, а также психоэмоциональной устойчивости. Эти качества позволяют педагогу находить индивидуальный подход к каждому подростку, создавать благоприятную атмосферу для развития личности и эффективно решать возникающие проблемы.

В основе профессиональной готовности социального педагога лежит его личная система ценностей, которая должна соответствовать общечеловеческим идеалам гуманизма, справедливости, добра и милосердия. Педагог, искренне верящий в важность нравственного воспитания и развития личности, способен эффективно мотивировать подростков к осознанному выбору ценностей. Мы полагаем, что социальный педагог должен обладать прочными теоретическими знаниями в области возрастной психологии и педагогики и социологии. Это позволяет ему понимать закономерности формирования ценностных ориентаций, учитывать индивидуальные особенности подростков и применять эффективные методы и технологии воспитательной работы. Является очевидным, что теоретические знания должны быть подкреплены практическими умениями и навыками, позволяющими социальному педагогу эффективно организовывать и проводить воспитательную работу с подростками. Это включает в себя умение диагностировать ценностные ориентации, разрабатывать и реализовывать программы формирования ценностей, использовать различные методы и формы работы с подростками.

Принимая во внимание ценностные критерии социально-педагогической деятельности, мы считаем целесообразным акцентировать внимание на личностном, мотивационно-ценностном, теоретическом и практическом компонентах профессиональной готовности. Развитие и совершенствование каждого из этих компонентов является необходимым условием успешной реализации социально-педагогической деятельности и достижения позитивных результатов в воспитании подрастающего поколения.

Личностный компонент характеризуется наличием у социального педагога: способности к сопереживанию и пониманию чувств и переживаний подростков; уважительного отношения к отличиям во мнениях, ценностях и убеждениях; способности к творческому подходу к решению социально-педагогических задач; сформированных умений находить нестандартные решения и использовать инновационные методы, устанавливать и поддерживать конструктивные отношения с подростками, коллегами и родителями; осознание своей роли и ответственности за результаты своей деятельности, готовность к самоанализу и самосовершенствованию и др.

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется: пониманием важности формирования ценностных ориентаций для успешной социализации и адаптации подростков в современном обществе; проявлением интереса к деятельности, направленной на развитие ценностной ориентации подростков; соответствием личных ценностей общечеловеческим и культурным нормам, а также готовностью демонстрировать их подросткам; стремлением к постоянному повышению квалификации и расширению знаний и др.

Теоретический компонент характеризуется: пониманием сущности ценностей, их классификации, функций и роли в жизни человека и общества; наличием знаний о психологических особенностей подросткового возраста, закономерностей развития личности, специфики формирования самосознания и идентичности; владение различными педагогическими подходами к воспитанию; знанием методов и технологий формирования ценностных ориентаций; пониманием влияния социальных процессов на формирование ценностей подростков и др.

Практический компонент характеризуется наличием умений: устанавливать доверительные отношения с подростками, слушать и слышать их, убеждать и мотивировать к осознанному выбору ценностей; диагностировать ценностные ориентации подростков с использованием различных методов; разрабатывать и реализовывать программы формирования ценностных ориентаций, учитывающие индивидуальные особенности подростков и специфику социокультурной среды; умение организовывать различные виды деятельности, направленные на формирование ценностных ориентаций; анализировать свою деятельность, оценивать ее эффективность и корректировать свои действия в соответствии с полученными результатами и др.

Выводы. Социальный педагог играет ключевую роль в жизни подростков, особенно в период активного формирования их ценностей и идентичности. Целью деятельности социального педагога социального педагога является создание условий, в которых подросток сможет осознанно сформировать собственную систему ценностей , опираясь на знания, умения и опыт, полученные в процессе взаимодействия с окружающим миром. Формирование ценностных ориентаций является сложным и многогранным процессом, требующим от социального педагога глубокого понимания психологии подросткового возраста, а также владения разнообразными методиками и технологиями. Этот процесс не сводится к простой передаче информации; он предполагает активное участие подростка в анализе, оценке и переосмыслении окружающих явлений. Современное общество предъявляет к социальному педагогу повышенные требования. Социальный педагог не просто посредник между ребенком и социумом, это наставник, проводник, формирующий личность, способную к созиданию и осознанному участию в жизни страны. В целом, профессиональная готовность социального педагога является многогранным понятием, включающим в себя не только знание нормативно-правовой базы, умение диагностировать проблемы и оказывать психологическую поддержку, но и способность к формированию у подростков традиционных ценностей и идентичности. В целом, профессиональная готовность социального педагога к формированию у подростков ценностных ориентаций включает в себя личностный, мотивационно-ценностный, теоретический и практический компоненты.

Литература:

1. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 // Российская газета. 2022. 11 ноября.

2. Казначеева, Н.Н. Модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях: подходы к проектированию / Н.Н. Казначеева // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Том 14. – №3. – С. 97-112

3. Политика идентичности: понятия, смыслы, практики. Учебное пособие / отв. ред. Л.А. Фадеева. – Пермь: ИЦ «Титул», ФГБОУ ВО «ПГНИУ», 2023. – 216 с.

4. Рябцев, В.К. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации / В.К. Рябцев // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Том 14. – № 3. – С. 113-130

5. Сластенин, В.А. Психология и педагогика: [учеб. пособ. Для студ. высш. учеб. завед] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2008. – 576 с.

6. Столбова, Е.А. Формирование основ ценностных ориентаций современных подростков посредством вовлечения в практики наставничества / Е.А. Столбова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 1. – С. 198-206

7. Фомина, А.П. Формирование ценностных ориентаций у подростков в условиях общеобразовательной школы: специальность 5.8.1: автореферат диссертации кандидата педагогических наук / Фомина Александра Павловна. – Орехово-Зуево, 2022. – 24 с.

8. Цветкова, О.В. Национальная и гражданская идентичность: проблемы формирования в России: учеб. пособие / О.В. Цветкова. – М.: РГГУ, 2023. – 94 с.

9. Шептенко, П.А. Методика и технология работы социального педагога: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений] / П.А. Шептенко, Г.А. Воронина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Шахмаева Ксения Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье «Организация проектного обучения в образовательном процессе технического вуза» описывается актуальность применения проектного обучения и причины его внедрения в образовательный процесс высшего учебного заведения. Рассмотрены пути организации работы по проектному обучению для получения высокого образовательного результата. Отражены механизмы внедрения проектного обучения в образовательный процесс института Строительства, архитектуры и искусства ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова». Рассмотрены факторы, вызывающие затруднения при введении проектного обучения в процесс профессиональной подготовки. Описана трансформация методики преподавания дисциплины «Проектная деятельность» в этом образовательном учреждении. Изложен процесс подготовки студентов к проектному обучению. Рассмотрены виды проектов, которые могут выполнять обучающиеся: по содержанию – монопроекты и интегративные проекты и по типу – учебные, исследовательские, практико-ориентированные. Дано подробное описание и выделены особенности проектов разного типа. Описаны роли преподавателей в каждом из представленных вариантов проектов. Изложены механизмы создания банка проектов, правила и ограничения, которые действуют для проектных заданий, попадающих в банк.

Ключевые слова: проект, проектное обучение, проектная деятельность, интегративный проект, практико-ориентированный проект.

Annotation. The article "Organization of Project-Based Learning in the Educational Process of a Technical University" describes the relevance of using project-based learning and the reasons for its implementation in the educational process of a higher educational institution. The ways of organizing work on project-based learning to obtain a high educational result are considered. The mechanisms of introducing project-based learning into the educational process of the Institute of Construction, Architecture and Art of the Nosov Magnitogorsk State Technical University are reflected. The factors causing difficulties in introducing project-based learning into the process of professional training are considered. The transformation of the teaching methods of the discipline "Project Activity" in this educational institution is described. The process of preparing students for project-based learning is outlined. The types of projects that students can complete are considered: by content – mono-projects and integrative projects and by type – educational, research, practice-oriented. A detailed description is given and the features of different types of projects are highlighted. The roles of teachers in each of the presented project options are described. The mechanisms for creating a project bank, rules and restrictions that apply to project assignments included in the bank are outlined.

Key words: project, project-based learning, project activity, integrative project, practice-oriented project.

Введение. В последние годы прослеживаются значительные изменения в обществе в части отношения людей к своей трудовой деятельности. Современный молодой специалист понимает, что для того, чтобы быть востребованным,

необходимо постоянно совершенствоваться как в профессиональной, так и в личностной сфере. На рынке труда, в век быстро меняющихся технологий, темпов производства, высоко ценят таких работников, которые могут креативно и гибко мыслить, быстро адаптироваться в меняющихся условиях, умеют оперативно и качественно освоить новые, необходимые для работы компетенции, владеют логикой и критическим мышлением, а также способны быть коммуникабельными, эмпатийными, умеющими объяснять, доносить свои мысли до окружающих, быть неконфликтными и т.д.

К сожалению, образовательные организации, которые готовят молодых специалистов к профессиональной деятельности, не всегда быстро и гибко отвечают на потребности общества. На это есть объективные и субъективные причины, например, длительность образовательного процесса, продолжительная разработка и апробация новых методик преподавания, отвечающих современным тенденциям. Иногда это неподготовленность преподавателя работать с обучающимися в новом ключе, или низкая готовность самих обучающихся воспринимать нестандартные подходы в изучении учебных дисциплин. Все эти тенденции приводят к тому, что обучающийся, получая знания на классических занятиях: лекциях и практиках, где он выполняет типовые задания по стандартным методикам, шаблонам и образцам, запоминает алгоритмы, согласно которым затем выполняет задания, не имеет возможности поменять свой угол зрения и посмотреть шире на учебный процесс. Таким образом формируется шаблонное мышление, которое в дальнейшем в трудовой деятельности будет мешать подниматься по карьерной лестнице, постигать новые вершины, легко менять свой вектор карьеры, если на то есть причины [5, С. 180].

Изложение основного материала статьи. Мы считаем, что в высшем учебном заведении одним из эффективных методов подготовки специалистов более высокого уровня является проектное обучение, но для многих вузов большим вопросом являются оптимальные механизмы организации работы по проектному обучению, чтобы получился желаемый итоговый результат. Но многие ограничиваются на тем, что проектное обучение превращается в обычные учебные занятия, практически не отличающиеся от всех остальных. А здесь, для эффективной работы, требуется поменять формат не только самих занятий, но и заданий, и подходов преподавателей и обучающихся к процессу обучения.

Рассмотрим, на примере института строительства, архитектуры и искусства ФГБОУ ВО МГТУ им. Г.И. Носова, как внедряется в образовательный процесс проектное обучение. До недавнего времени дисциплина «Проектная деятельность» была в учебных планах бакалавров направления подготовки 08.03.01 Строительство на третьем и четвертом году обучения (всего три семестра). Каждый профиль подготовки занимался, согласно своему расписанию занятий, изолированно от общего потока обучающихся и выполнял свой узкий спектр задач. Это было похоже на традиционное курсовое проектирование: преподаватель выдает задание, обучающийся его выполняет, консультируясь с преподавателем. Сейчас количество часов в учебном плане на дисциплину «Проектная деятельность» увеличено, и она вводится в образовательный процесс уже со второго курса (всего 5 семестров обучения). Занятия всех групп обучающихся по направлению подготовки Строительство проводятся в одно время для возможности координации, распределения обучающихся по проектным группам и успешной их совместной работы.

В профессорско-преподавательском составе выделена группа преподавателей – единомышленников, которые понимают ценности проектной деятельности обучающихся, владеют специальными методиками преподавания. Преподаватели имеют разный набор профессиональных компетенций, чтобы максимально охватить спектр вопросов, которые могут появиться в процессе проектирования у студентов, и грамотно подсказать правильное решение.

Обучающиеся, начиная проектную деятельность, также специальным образом к ней готовятся. Во-первых, со студентами проводятся вводные лекции-беседы, где им разъясняются все принципы проектного обучения, трудности, которые могут выявиться в такой работе, ожидаемые результаты; во-вторых, с обучающимися проводится ряд диагностических исследований для проверки уровня готовности к проектному обучению: выявляется уровень развития ряда качеств личности, необходимых для проектной работы (умение работать в команде, умение слышать, умение убеждать, уровень эмпатии и т.д.), проводятся социометрические исследования; в-третьих, оценивается их уровень профессиональной подготовки по результатам рейтинга за предыдущие семестры, их портфолио, уровень владения компьютерными программами, оцениваются остаточные знания по специальным дисциплинам. В-четвертых, у обучающихся должна быть определенная степень подготовленности и уровень развития профессиональных компетенций, который позволит выполнить тот или иной проект [3, С. 126].

Все перечисленные шаги предпринимаются для того, чтобы выполнить качественный подбор состава проектных групп обучающихся для эффективной их работы. Отметим, что не все студенты распределяются по групповым заданиям. На это есть ряд причин: низкий уровень знаний обучающегося и его недобросовестное отношение к занятиям, редкое их посещение, обучающиеся с низким уровнем развития коммуникативных и командных качеств в виду определенных особенностей личности. Такие студенты будут мало эффективны в работе в группе, поэтому в рамках проектной деятельности получают индивидуальные задания и выполняют их в своем темпе и комфортных для себя условиях [4, С. 158].

Далее следует разобраться, какие проекты могут выполнять обучающиеся и какую роль играет преподаватель при выполнении тех или иных проектов. Рассмотрим на примере обучающихся направления подготовки «Строительство» института строительства, архитектуры и искусства МГТУ им. Г.И. Носова.

По содержанию проекты можно разделить на монопроекты – реализуемые в рамках одной предметной дисциплины или области знаний, обычно выполняются обучающимися одного профиля подготовки и года обучения, чаще всего руководство лежит на ведущем преподавателе, и интегративные проекты – включающие совокупность знаний из различных профессиональных областей, выполняются студентами разных курсов, разных профилей подготовки, руководят такими проектами, как правило, несколько преподавателей смежных областей [1].

Проекты, которые могут выполняться студентами института строительства, можно разделить на три типа: учебные, исследовательские, практико-ориентированные.

Учебные проекты представляют собой стандартные типовые задания, который выполняется в рамках академической дисциплины. Промежуточные просмотры и обсуждения проводятся перед группой обучающихся, готовые учебные проекты защищают на оценку ведущему преподавателю.

Учебные проекты представляют собой набор типовых заданий. Например, тема: «Проектирование индивидуального жилого дома». Исходные данные – район строительства, тип грунта, количество жилых комнат, количество этажей. Такой проект, в зависимости от технического задания, может быть как индивидуальным, так и рассчитанным на группу обучающихся. Студенты во время проектирования разрабатывают объемно-планировочные, конструктивные решения, инженерные сети. В состав проектной группы будут входить студенты: архитектор, проектировщик строительных конструкций, проектировщик инженерных сетей. На учебные проекты обучающиеся могут распределиться самостоятельно, согласно выделенным квотам на роли в проектных группах. Преподаватель выступает здесь консультантом.

Исследовательские проекты подразумевают изучение чего-либо. В них есть четкая научная структура: гипотеза исследования, проверка этой гипотезы, выводы по результатам исследования. Итогом служит защита проекта, написание

научной статьи в сборники и журналы, выступление на научной конференции, выпуск информационного продукта (видео, подкаст и т.д.). Преподаватель в таких проектах выступает наставником [2, С. 305].

Практико-ориентированные проекты – это решение конкретных реальных задач, с последующей реализацией проекта на практике. Защита проектов представляет собой защиту перед заказчиками и ведущими преподавателями.

В практико-ориентированных проектах, из-за большой ответственности перед заказчиками, преподаватели сами решают, какой набор студентов им необходим для выполнения проекта, согласно техническому заданию. Оценка степени готовности каждого студента для проектирования того или иного объекта делается ведущими преподавателями. В зависимости от сложности проекта и поставленных заказчиком задач, количество преподавателей, занятых в проекте, может варьироваться от одного курирующего преподавателя до группы специалистов с разными профессиональными компетенциями, консультирующих определенные разделы (архитектуру, инженерные сети, смету, экологическую безопасность, строительные конструкции и т.д.). Задачи преподавателя в практико-ориентированных проектах – наставничество, консультирование, наблюдение за работой, выполнение роли ГИПа [6, С. 144].

На сложные ответственные практико-ориентированные проекты можно делать конкурсное проектирование и давать одно и то же задание нескольким проектным группам обучающихся под руководством разных преподавателей; тогда по результатам работы проводится конкурс проектов, и лучший выходит на реализацию. Этот соревновательный компонент даёт ещё больше мотивации обучающимся на проектирование, скорость и качество работы.

Перед началом проектной деятельности следует создать банк проектов, для удобства работы преподавателей и выбора тем для обучающихся. Банк проектов представляет собой облако данных, которое хранит в себе темы проектов, технические задания на проектирование или исходные данные для проектирования. Банк проектов включает в себя как обычные учебные задания, так и темы реальных практико-ориентированных проектов от заказчиков. Банк периодически пополняется новыми техническими заданиями на проектирование; наиболее интересные, с точки зрения учебного проектирования, темы реальных проектов могут оставаться в банке проектов и в следующем году разрабатываться как учебные.

Для успешного проектного обучения, следует выполнять некоторые правила попадания проектов в банк. Все проектные задания должны быть предоставлены в банк проектов до начала нового учебного года. Это нужно для того, чтобы у преподавателей было время оценить сложность предстоящего проектирования, определить набор компетенций, которыми должны обладать обучающиеся для выполнения такого проекта, определиться с составом проектной группы в части ролевых позиций. Также оценивается полнота и понятность технического задания, качество исходных материалов для проектирования, сложность проектирования, срок, за который обучающиеся смогут выполнить данный проект. Обсуждается, в каком виде проект будет представлен к защите.

Какие предложения на проектирование не пройдут в банк проектов? Со сложными конструктивными решениями и уникальные объекты, которые будут не под силу для разработки группе обучающихся; противоречащие традиционным ценностям российского общества – патриотизму, любви к природе, красоте, эстетике; противоречащие принципам здорового образа жизни; проекты с большим объёмом проектных задач и сокращенными сроками их выполнения; с неточными или не ясными техническими заданиями на проектирование. Все попавшие в банк проектов проектные задания предъявляются обучающимся для их выбора. Право первыми выбирать тему проекта предоставляется обучающимся с высоким рейтингом по результатам учебы в предыдущем семестре.

Выводы. В заключение скажем, что проектное обучение – это метод обучения, направленный на приобретение знаний из различных профессиональных областей самостоятельно обучающимися в результате их совместной работы. Успех проектного обучения будет зависеть от слаженности внутри проектной группы, чёткости поставленной задачи, включенности преподавателей в проектную деятельность обучающихся, посильности поставленных задач для студентов (соответствие заданий изученным дисциплинам, соответствие объема заданий и степени разработки количеству академических часов, выделяемых на дисциплину «Проектная деятельность».

В дисциплине «Проектная деятельность» в рамках института должны быть задействованы несколько преподавателей с разными компетенциями для возможности консультирования более широкого круга вопросов и курирования разных разделов проектов, если того требует техническое задание. Обучающиеся в рамках данной дисциплины должны заниматься все в одно время (все группы на курсе), для беспрепятственного общения друг с другом в процессе выполнения проектов и простой координации их действий со стороны преподавателя.

Литература:

1. Абубакирова, М.И. Проблема формирования у студентов поисково-информационной компетентности в коллективной проектной деятельности: аналитический обзор / М.И. Абубакирова, Н.В. Третьякова, Л.И. Савва // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 5.

2. Белоновская, И.Д. Информационные технологии и визуализация как атрибуты проектной деятельности студента университета / И.Д. Белоновская, А.В. Кирьякова, В.В. Неволина // Проблемы и перспективы внедрения инновационных телекоммуникационных технологий: Материалы X Международной научно-практической конференции, Оренбург, 22 марта 2024 года. – Оренбург: Оренбургский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики", 2024. – С. 304-312

3. Гасаненко, Е.А. Формирование компетенции самоорганизации студентов в информационно-образовательной среде университета / Е.А. Гасаненко // Современные проблемы и перспективы развития науки, техники и образования: Материалы II Национальной научно-практической конференции, Магнитогорск, 10 декабря 2021 года / Под редакцией И.А. Долматовой. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2022. – С. 124-126

4. Маклаков, А.С. Формирование ценностных ориентаций студентов вуза в процессе проектной деятельности как педагогическая проблема / А.С. Маклаков, Л.И. Савва // Петровские образовательные чтения. Духовно-нравственные ценности в современном российском обществе: Сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 14-19 октября 2024 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2024. – С. 156-162

5. Развитие конкурентоспособности будущих специалистов в вузе: проблемы и решения / Л.И. Савва, Е.В. Романов, Н.Я. Сайгушев [и др.]. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – 191 с. – ISBN 978-5-9967-2987-6

6. Савва, Л.И. Смысл и ценностно-смысловые ориентации студента в проектной деятельности / Л.И. Савва, А.С. Маклаков // Проблемы гуманитарных наук и образования в современном мире: Сборник научных статей по материалам X Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Сибай, 22 ноября 2024 года. – Сибай: Уфимский университет науки и технологий, 2024. – С. 144-146

УДК 372.881
кандидат педагогических наук, доцент Швайкина Нина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский филиал Московского городского педагогического университета» (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Баканова Ирина Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Приволжский государственный университет путей сообщения» (г. Самара);
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва» (г. Самара);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Дудович Дарья Леонидовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва» (г. Самара)

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОЗДАНИИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются практические аспекты применения искусственного интеллекта (ИИ) в преподавании английского языка студентам гуманитарных направлений. Анализируются возможности использования ИИ-инструментов для автоматизации рутинных задач, персонализации обучения, повышения мотивации и улучшения языковых навыков студентов. Описываются конкретные примеры применения нейросетей для развития лексики, грамматики, аудирования, чтения и письма. Особое внимание уделяется вопросам интеграции ИИ в традиционные методики преподавания и подготовке преподавателей к эффективному использованию новых технологий.
Ключевые слова: искусственный интеллект, преподавание английского языка, гуманитарное образование, персонализированное обучение, автоматизация обучения, языковые навыки, ИИ-инструменты, ИИ-платформы, мотивация, инновации в образовании.
Annotation. The article deals with practical aspects of artificial intelligence (AI) application in teaching English to students of humanities. The article analyses the possibilities of using AI tools to automate routine tasks, personalised learning, increase motivation and improve students' language skills. Specific examples of using neural networks to develop vocabulary, grammar, listening, reading and writing are described. Particular attention is paid to the integration of AI into traditional teaching methods and to preparing teachers to use new technologies effectively.
Key words: artificial intelligence, English language teaching, humanities education, personalised learning, learning automation, language skills, AI tools, AI platforms, motivation, innovation in education.

Введение. В современном мире искусственный интеллект (ИИ) стремительно проникает во все сферы жизни, и образование не является исключением. Развитие ИИ-технологий открывает новые возможности для совершенствования образовательного процесса, в том числе и в сфере преподавания иностранных языков. В частности, применение ИИ в обучении английскому языку предоставляет уникальные инструменты для персонализации обучения, автоматизации рутинных задач и повышения мотивации студентов.

В 1956 году Джон Маккарти ввел термин «искусственный интеллект» (ИИ), опираясь на идеи Алана Тьюринга о возможности создания машин, способных мыслить и рассуждать. За прошедшие годы определение ИИ эволюционировало, отражая значительный прогресс в этой области. Современное понимание ИИ подразумевает вычислительные системы, способные к обучению, адаптации, синтезу, самокоррекции и использованию данных для выполнения задач, требующих сложного человеческого мышления. В силу междисциплинарного характера ИИ, различные научные области (лингвистика, психология, образование, нейробиология) интерпретируют ИИ в контексте своей специфики, что затрудняет формирование единого определения. Это привело к необходимости выделения категорий ИИ для каждой дисциплины [7].

Дадим определение понятия «искусственный интеллект». А.Д. Жуков определяет искусственный интеллект как тип машинного интеллекта, который обучен на больших массивах данных (базовых моделях) и способен создавать (генерировать) новый контент, включая разговоры, истории, изображения, видео и музыку [5, С. 70]

«ИИ – это совокупность технологических решений, способных имитировать когнитивные функции человека и достигать результатов, как минимум сопоставимых с человеческим интеллектом, что также включает в себя способность к самообучению и поиску решений без заранее заданных алгоритмов» [9].

Данные определения показывают, что ИИ технологичен и его интеграция в преподавание английского языка также имеет свои вызовы, и отношение к искусственному интеллекту неоднозначно.

Первоначально во многих школах и университетах в разных странах ввели запреты на использование ChatGPT. Сейчас учебные заведения меняют свое отношение, осознавая, что нейросети станут обычной частью обучения, как это произошло с интернетом. В школах ряда стран уже разрешили использовать ChatGPT, считая его таким же привычным атрибутом, как компьютер и калькулятор. Внедрение искусственного интеллекта в образование не означает, что необходимо полностью заменять существующие системы образования. Напротив, как утверждают И.Г. Баканова [3], В.О. Баканов, ИИ может быть использован в качестве дополнительного инструмента, который поможет улучшить качество образования и сделать процесс обучения более эффективным и доступным [2]. ИИ может помочь в создании персонализированных образовательных программ, адаптированных под индивидуальные потребности студентов, а также в автоматизации рутинных задач преподавателей, освобождая время для более качественного взаимодействия с учащимися. Таким образом, внедрение ИИ в образование может дополнить и улучшить существующую систему, делая обучение более интересным и доступным для всех. [3, С. 55].

Искусственный интеллект быстро развивается, и это привело к появлению множества языковых моделей. В конце 2022 года Open AI выпустила Chat – чат-бота, который умеет создавать тексты и изображения, отвечать на вопросы и предлагать идеи. Вскоре появились и другие подобные программы, например, Yandex и GigaChat в России, и Ernie в Китае. Вузам пришлось искать способы использовать эти новые технологии, но при этом нужно решать проблемы, такие как плагиат, ухудшение навыков написания текстов и работы с информацией. Кроме того, есть вопросы о безопасности данных, защите

авторских прав и возможной предвзятости алгоритмов. Когда студенты пишут работы с помощью ИИ, это может быть нечестно и помешать им научиться писать самостоятельно, особенно на языковых курсах, где очень важно много писать.

Помимо вышеперчисленных недостатков одним из самых значительных преимуществ использования ИИ в обучении является возможность создать персонализированные учебные планы. Платформы на базе ИИ могут анализировать уровень знаний студентами, их индивидуальные предпочтения и стиль обучения. Это позволяет преподавателям предлагать адаптированные задания и ресурсы, которые способствуют лучшему усвоению материала. Например, студенты с высоким уровнем владения языком могут получать сложные тексты для анализа, в то время как начинающие могут работать с базовыми упражнениями для формирования навыков.

Виртуальные ассистенты и чат-боты, использующие ИИ, могут стать отличным подспорьем как для преподавателей, так и для студентов. Они могут отвечать на часто задаваемые вопросы, предоставлять дополнительную информацию о грамматике и лексике, а также предлагать практические задания. Это освобождает преподавателей от рутинной работы и позволяет им сосредоточиться на более глубоких аспектах обучения и индивидуальном подходе к каждому студенту.

Искусственный интеллект может помочь в создании мультимедийных материалов, которые делают процесс обучения более увлекательным и интерактивным. Например, использование технологий дополненной реальности (AR) или виртуальной реальности (VR) позволяет студентам погружаться в языковую среду, что способствует развитию разговорных навыков. ИИ также может анализировать предпочтения студентов и предлагать им фильмы, книги и другие материалы на английском языке, соответствующие их интересам.

Одним из ключевых является необходимость обеспечения высокой точности и качества работы алгоритмов, что требует постоянного обучения и обновления данных. Кроме того, важно помнить о том, что ИИ не может полностью заменить человеческое взаимодействие в образовательном процессе. Преподаватели должны оставаться в центре процесса, поддерживая мотивацию и вовлеченность студентов.

Изложение основного материала статьи. Исследования использования искусственного интеллекта в практике преподавания английского языка многочисленны. Однако, следует различать понятия «искусственный интеллект» и «нейросеть». Нейронная сеть – это один из методов реализации искусственного интеллекта. Это математическая модель, вдохновленная структурой и функционированием биологических нейронных сетей (мозга). Они обучаются на больших объемах данных, чтобы распознавать закономерности, делать прогнозы и принимать решения. НС – это инструмент для достижения целей ИИ [6, С. 98].

К.С. Абишева утверждает, что нейросеть – это инновационная технология, позволяющая использовать искусственный интеллект для изучения и развития языковых навыков [1]. Автор раскрывает адаптивность нейросетей, так как можно сообщить нейросети определённый промпт **(**запрос, команда или набор инструкций, которые пользователь передаёт нейросети или другой программе с ИИ для выполнения определённой задачи**):** свой уровень владения языком, предпочитаемые темы, слабые места в грамматике, и искусственный интеллект составит упражнения именно под индивидуальные потребности.

Нейронные сети обладают способностью автоматического обучения на основе входных данных и могут выполнять сложные задачи, которые ранее решались только людьми. [8, С. 187].

Нейросети обладают широким спектром возможностей, которые могут быть успешно использованы для создания различных типов учебных материалов, что является целью данного исследования.

Проанализируем определённые нейросети, которые используются в преподавании английского языка – это Kandinsky и MagicSchool. Бот Kandinsky 2.1 в Telegram позволяет генерировать изображения. MagicSchool AI – это платформа, которая использует искусственный интеллект (ИИ) для помощи учителям в автоматизации различных задач, экономя их время и позволяя сосредоточиться на обучении учеников. Она предназначена для учителей всех уровней образования, от начальной школы до высших учебных заведений.

Рассмотрим занятие по дисциплине «Практикум по английскому языку с применением смешанного обучения» на факультете инженерно-экономического и гуманитарного образования в Самарском государственном техническом университете, направление подготовки «Иностранный язык (английский) и экономика» – основная профессиональная образовательная программа бакалавриата, направленная на подготовку педагогов английского языка и экономики. Рассмотренная учебная дисциплина посвящена изучению вопросов методики преподавания английского языка.

Начало урока инициируется с разогрева (warming up), где с помощью нейросети Kandinsky преподаватель формирует текстовый запрос, по которому нейросеть нарисует изображение. В данном случае формируем запрос – «современный преподаватель английского языка». Нейросеть создает изображение, которое можно использовать как визуальную опору для описания. Студенты рассуждают о том, что входит в имидж современного иноязычного педагога.

Далее следует приступить к работе с нейросетью MagicSchool, которая предлагает следующие опции для создания новейшего учебного материала: creating common misconceptions, team builder/ice breaker, video summarizer/questions, multiple choice quiz/assessment, DOK questions. В таблице представлены опции и варианты их использовании в дизайне учебных материалов.

Таблица 1

Опции и варианты их использовании в дизайне учебных материалов

Опции Magic School	Варианты использования. Примеры.
Creating common misconceptions	В данном случае, преподаватель может временно принять или даже сымитировать распространенное заблуждение, чтобы затем показать его несостоятельность и привести учеников к правильному пониманию. Это может быть эффективным способом привлечь внимание и стимулировать критическое мышление. Например: Language learning is only about memorizing vocabulary and grammar rules.
Team builder/ice breaker	Преподаватель создает более эффективную и приятную рабочую среду, Данные задания помогают обучающимся чувствовать себя более уверенными и мотивированными, что в конечном итоге приводит к повышению продуктивности и улучшению результатов работы. Например: One person starts a story with a single sentence related to education (Once upon a time a teacher discovered a magical book that brought lessons to life).
Video summarizer/questions	Преподаватель использует данный инструмент для создания краткого содержания видео, для автоматического создания более короткой версии видео, сохраняя при этом ключевую информацию и смысл оригинала. Это делает видео не просто пассивным медиа, а превращает его в интерактивный инструмент обучения, оценки или вовлечения аудитории. Например: к видео «10 Vocabulary Activities and Games» нейросеть может разработать вопросы множественного выбора, открытые вопросы или задание на заполнение пропусков.
Multiple choice quiz/assessment	Преподаватель создаёт тесты к изученному материалу. Например: тест Modern Teaching Technologies.
DOK questions	Преподаватель создаёт вопросы, разработанные для оценки различных уровней когнитивной сложности, Использование вопросов DOK помогает учителям оценить, действительно ли учащиеся понимают материал на более глубоком уровне, а не просто заучивают факты. Данные вопросы могут также быть использованы для создания итоговых презентаций по теме. Например: Level 1. Define the term “Communicative Language Teaching”. Level 2. Compare and contrast “direct method” and “audio-lingual method”. Level 3. Investigate how cultural factors can influence the choice of an ELT approach.

Помимо вышеперечисленных опций данная нейросеть может создавать упражнения на расширение словарного запаса, подбор синонимов и антонимов, заполнение пропусков, составление предложений и другие виды заданий, адаптированных к уровню владения языком студентов и тематике занятия, создавать тесты на проверку знания грамматических правил, включая выбор правильного варианта, исправление ошибок, преобразование предложений и составление грамматически корректных фраз.

Magic school создают тексты для чтения, соответствующие интересам и уровню владения языком студентов. Тексты могут быть посвящены различным темам, включая науку, культуру, историю, литературу и современные события.

В целом, данные опции помогут в разработке целостного интерактивного онлайн-курса, и могут варьироваться в зависимости от специфики направления учебной подготовки.

Выводы. Применение нейросетей в создании учебных материалов на занятиях по английскому языку в вузе открывает новые перспективы для повышения эффективности и персонализации обучения. Нейросети предоставляют инструменты для автоматизации рутинных задач, генерации нового контента и адаптации существующих материалов к индивидуальным потребностям студентов. Однако, важно помнить, что нейросети являются лишь инструментом, который должен быть использован преподавателем с умом и в соответствии с педагогическими принципами. Роль преподавателя остается ключевой в интеграции ИИ-инструментов в учебный процесс, в обеспечении качества и соответствия создаваемых материалов и в подготовке студентов к эффективному использованию этих технологий.

Литература:

1. Абишева, К.С. Использование нейросетей на уроке английского языка / К.С. Абишева // Проблемы педагогики. – 2023. – № 3(64). – С. 23-25. – EDN RXIPNR

2. Баканова, И.Г. Применение chatgpt для изучения английского языка / И.Г. Баканова, В.О. Баканов // Цифровые технологии: настоящее и будущее: Сборник статей по материалам III Национальной научно-практической конференции с международным участием, Тольятти, 13 ноября 2024 года. – Тольятти: Частное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинская академия управления», 2024. – С. 26-33

3. Баканова, И.Г. Chatgpt – две стороны одной медали / И.Г. Баканова, В.О. Баканов // Наука и образование транспорту. – 2024. – № 2. – С. 218-222

4. Басев, И.С. Искусственный интеллект и образование / И.С. Басев // Актуальные проблемы модернизации высшей школы: традиции отечественного образования: материалы XXXV Междунар. науч.-метод. конф. (Новосибирск, 31 января 2024 г.) / Сиб. гос. ун-т путей сообщения. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2024. – С. 54-66

5. Жуков, А.Д. Генеративный искусственный интеллект в образовательном процессе: вызовы и перспективы / А.Д. Жуков // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2023. – № 5(115). – С. 66-75. – DOI 10.24412/1997-0803-2023-5115-66-75. – EDN YQSWLA

6. Капустина, Л.В. Тренды в обучении иностранным языкам / Л.В. Капустина, И.Г. Баканова, А.Е. Макеева // Российская наука: актуальные исследования и разработки: Сборник научных статей XVIII Всероссийской научно-практической конференции, Самара, 24 октября 2024 года. – Самара: Самарский государственный экономический университет, 2024. – С. 97-100

7. Ковалев, А.П. Генеративный искусственный интеллект и его влияние на развитие образовательных технологий / А.П. Ковалев, Д.В. Филатов, Г.А. Рубцов // Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы: Сборник научных статей международного форума профессионального образования, Воронеж, 09-10 апреля 2024 года. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2024. – С. 112-115. – EDN QDHMQE

8. Сущеня, Р.В. Нейронные сети и их классификация. Основные виды нейронных сетей / Р.В. Сущеня, А.Э. Кокаев // Вестник науки. – 2023. – Т. 1. – № 8(65). – С. 186-189. – EDN ZSORBM

9. Указ Президента РФ от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») // «Собрание законодательства Российской Федерации». – 2019. – № 41.

УДК 372.881

кандидат педагогических наук, доцент Швайкина Нина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский филиал Московского городского педагогического университета» (г. Самара);
кандидат филологических наук, доцент Волова Виктория Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Баканова Ирина Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Приволжский государственный университет путей сообщения» (г. Самара);
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва» (г. Самара);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Самара)

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КАК СРЕДСТВА АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема академической адаптации студентов-иностранцев в контексте цифровизации образования. Исследуется роль цифровых инструментов в облегчении этого процесса, фокусируясь на преодолении языковых, культурных и академических барьеров. Анализируются возможности использования онлайн-ресурсов, образовательных платформ и коммуникационных технологий для повышения эффективности обучения иностранных студентов. Особое внимание уделяется формированию цифровой компетентности и развитию самостоятельности в освоении учебного материала. Рассматриваются примеры успешного применения цифровых инструментов в различных образовательных учреждениях. Подчеркивается важность индивидуального подхода к использованию цифровых технологий с учетом культурных и образовательных особенностей студентов. Предлагаются практические рекомендации по интеграции цифровых инструментов в учебный процесс для повышения академической успеваемости студентов-иностранцев. Обосновывается необходимость дальнейшего изучения и развития цифровых ресурсов для адаптации иностранных студентов. Представленное исследование способствует улучшению качества образования и интеграции иностранных студентов в международное образовательное пространство. Результаты работы могут быть использованы преподавателями и администрацией вузов для оптимизации образовательного процесса.

Ключевые слова: цифровые инструменты, академическая адаптация, студенты-иностранцы, цифровизация образования, онлайн-обучение, образовательные платформы, коммуникационные технологии, языковой барьер, культурная адаптация, цифровая компетентность.

Annotation. The article deals with the current problem of academic adaptation of foreign students in the context of digitalisation of education. It explores the role of digital tools in facilitating this process, focusing on overcoming linguistic, cultural and academic barriers. It analyses the possibilities of using online resources, educational platforms and communication technologies to enhance the effectiveness of international students' learning. Particular attention is paid to the formation of digital competence and the development of independence in mastering educational material. Examples of successful application of digital tools in various educational institutions are considered. It emphasizes the importance of an individual approach to the use of digital technologies, taking into account the cultural and educational characteristics of students. Practical recommendations for integrating digital tools into the learning process to improve the academic performance of foreign students are offered. The necessity of further study and development of digital resources for international students' adaptation is substantiated. The presented research contributes to improving the quality of education and integration of international students into the international educational space. The results of the work can be used by teachers and university administrators to optimise the educational process.

Key words: digital tools, academic adaptation, international students, digitalisation of education, online learning, educational platforms, communication technologies, language barriers, cultural adaptation, digital competence.

Введение. Современная система высшего образования характеризуется растущей интернационализацией, что влечет за собой увеличение числа студентов-иностранцев, обучающихся в различных странах мира. Этот процесс, безусловно, обогащает образовательную среду, но и ставит перед вузами задачи, связанные с успешной адаптацией иностранных студентов к новой культурной и академической среде. Например, указом № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», президент России определил задачу удвоить количество иностранных студентов в российских вузах. Документ также акцентирует внимание на необходимости решения вопроса трудоустройства наиболее перспективных иностранных граждан на территории страны. Этот акцент отражен в национальном проекте «Образование», а также в федеральном проекте «Экспорт образования». Основная цель данного проекта заключается в увеличении привлекательности и конкурентоспособности российского образования на международной арене образовательных услуг [3, С. 187]. Указанные цели требуют создания эффективной системы социализации и адаптации для иностранных граждан, а также их интеграции в российское общество.

Одним из ключевых аспектов этой адаптации является академическая адаптация, предполагающая успешное освоение учебных дисциплин и интеграцию в образовательный процесс. Следует дать определение понятия «академическая адаптация» Под академической адаптацией понимается комплексность процессов адаптации обучающегося к новой для него образовательной среде, педагогической системе [7]. А.И. Сурыгин определяет академическую адаптацию как приспособление студента к новой педагогической системе. В контексте иностранных учащихся, академическая адаптация подразумевает их интеграцию в учебный процесс российского вуза, включая освоение новых методов обучения, работу с большим объемом информации и развитие навыков анализа научных текстов [7]. Успешность академической адаптации

означает приспособление иностранных учащихся к специфике организации учебного процесса в российском вузе, методам и формам обучения, процессу усвоения большого объема знаний, анализа и синтеза учебного материала. Помимо предметной адаптации большую проблему для иностранных учащихся представляет отсутствие навыков самостоятельной работы. Студенты не умеют пользоваться библиотекой, работать с источниками, составлять конспекты и тезисные планы по общенаучным дисциплинам. Значительно облегчить процесс самообразования помогает внедрение информационных технологий в образовательную систему [11, С. 109].

С.А. Пимонова, Е.М. Фомина предлагают решить эту проблему за счет пополнения электронной базы библиотек объяснительными учебными материалами, подготовленными наряду с русским и на английском языке, а также новейшими исследованиями на иностранном языке по отдельным специальностям и дисциплинам [9].

Студенты-иностранцы часто сталкиваются с рядом сложностей, включая языковой барьер, различия в образовательных системах и культурные особенности обучения. Традиционные методы обучения не всегда оказываются эффективными в решении этих проблем, что приводит к снижению академической успеваемости и увеличению риска отчисления. В связи с этим, поиск и внедрение новых подходов и инструментов, способствующих предметной адаптации иностранных студентов, является актуальной задачей современной педагогики.

В эпоху цифровизации образования, широкое распространение получили цифровые инструменты, обладающие значительным потенциалом для поддержки студентов в процессе обучения. По словам С.Г. Григорьева, на сегодняшний день, в связи с переходом общества к новому этапу в развитии технологий, таких как обработка больших данных, блокчейн, интернет вещей и цифровые информационные системы, информатизация вступает в новую фазу – эпоху цифровизации. Современные цифровые технологии открывают возможности для создания индивидуализированных образовательных траекторий, в том числе выбора методов и темпа изучения учебного материала для каждого обучающегося [5], то есть создаются предпосылки персонализированного обучения иностранных граждан, которую китайский профессор Кедонг Ли определяет как образовательную модель, в которой образовательный процесс (включая методы, содержание, оценку и т.д.) тщательно адаптируется к индивидуальным особенностям, потребностям и потенциалу каждого ученика. Цель такого подхода – способствовать всестороннему, свободному и гармоничному развитию личности [12].

Онлайн-переводчики, образовательные платформы, интерактивные ресурсы и средства коммуникации могут значительно облегчить процесс освоения учебного материала, преодолеть языковой барьер и создать благоприятную образовательную среду. В связи с вышеизложенным, целью данной статьи является изучение возможностей использования цифровых инструментов как средства предметной адаптации студентов-иностранцев. В рамках исследования будут рассмотрены различные типы цифровых инструментов, проанализированы их преимущества и недостатки. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества образования иностранных студентов и создания благоприятных условий для их успешной интеграции в международное образовательное пространство.

Изложение основного материала статьи. Иностранные студенты сталкиваются с трудностями на этапе бакалавриата и магистратуры. Соответственно, необходим определенный подход в эпоху цифрового образования.

Предметно-информационный подход, разработанный в трудах Р.Ф. Абдеева, Е.В. Ковалевской, И.А. Колесниковой, Н.И. Пака, А.Е. Полички, И.В. Роберт, А.Д. Урсула, Л.И. Фишмана, В.И. и других ученых, приобретает особую значимость. Ю.В. Вайнштейн определяют этот подход, определяющий использование цифровых технологий на всех этапах обучения, становится ключевым фактором успешной организации учебного процесса. Применение данного подхода позволяет глубже анализировать образовательный контент, учитывая его семантические и прагматические аспекты. Использование теории информации, в свою очередь, способствует формализации образовательного процесса, повышению его управляемости и объективной оценке результатов обучения [4, С. 59].

Цифровые технологии проникают во все сферы жизни студентов, формируя новые пути и способы их социализации в сфере образования. Благодаря разнообразию цифровых устройств, онлайн-общению в соцсетях создается виртуальный мир, который является инструментом обучения и, в целом, жизни современного студента, так как происходит интенсивное развитие новых моделей взаимодействия участников социально-образовательных отношений. Студенты являются одновременно и создателями и носителями и потребителями виртуальной культуры. Они выстраивают новые социальные отношения на сайтах социальных сетей, воспроизводят и транслируют нормы, установки, смыслы, формируют жизненные приоритеты, моральные ценности и модели социального поведения.

Благодаря цифровизации студенты используют дистанционное обучение, дополнительные онлайн-курсы и, следовательно, выстраивают индивидуальные образовательные траектории, что способствует развитию их самостоятельности и автономности намного быстрее и эффективнее по сравнению с традиционным обучением без внедрения цифровых технологий. Цифровизация в рамках университетского образования предполагает внедрение цифрового университета, который располагает наиболее современными технологиями в образовательном процессе, онлайн-платформами, благодаря которым происходит введение персонализированных образовательных траекторий и курсов, новых возможностей пространства и форматов.

Безусловно, внедрение цифрового университета в систему высшего образования действительно ускоряют социализацию студентов-иностранцев вуза. В качестве примера приведем исследование, которое проводилось на базе Сибирского института управления, Объем выборки: 400 студентов-иностранцев. Из них: бакалавры – 260 чел., магистры – 140 чел. Студенты очного отделения – 200 чел., заочного – 100 чел, очно-заочного – 100 чел [10]. Один из поставленных вопросов перед студентами был о том, что могут они получить от использования цифровых технологий?

Таблица 1

Ответы студентов-иностранцев на вопрос «Что вы можете получить от использования цифровых технологий?



Основными преимуществами от использования цифровых технологий студенты считают следующие возможности: слушать лекции ведущих практиков и ученых из других вузов и стран (59%), экономить время для обучения и подготовки (55%), сделать обучение более простым и понятным (53%), обучаться 24/7 в любой точке мира (51%), получать самые актуальные знания (48%), повторять лекции 24/7 в любой точке мира (45%). Считают, что учиться будет намного интереснее (41%) и непрерывно (38%). Только 25% респондентов считают, что это позволит получить навыки конкурентоспособного специалиста. Всё, что перечислено студентами в данной опросе, доказывает, что переход на формат цифрового университета и цифровизацию будет способствовать успешной социализации - процессу интеграции индивида в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение её социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими ему успешно функционировать в обществе, в данном случае в университетском сообществе [2].

Вопросы адаптации иностранных студентов к дистанционному обучению активно изучаются отечественными исследователями. С.А. Литвинова и Е.Ю. Золочевская указывают на прямую связь между успешностью социокультурной адаптации и уровнем развития цифрового этикета у студентов-иностранцев [6]. Х.М. Оухейш Таха выделяет ряд ключевых аспектов, влияющих на адаптацию в онлайн-среде: техническое обеспечение, организация учебного процесса, корректировка распорядка дня, привыкание к общению на иностранном языке в сети и развитие самодисциплины [8]. А.А. Белоглазов, Л.Б. Белоглазова, Н.А. Антонова и другие ученые, исследуя возможности цифровых технологий для облегчения адаптационных процессов, заключают, что при внимательном и грамотном подходе к организации поддержки иностранных студентов, вуз и преподаватели смогут помочь им преодолеть социокультурные различия и интегрироваться в новую среду [1, С. 80].

Цифровизация образования предоставляет широкий спектр инструментов и возможностей для поддержки академической адаптации студентов-иностранцев. Данные компоненты могут войти в систему улучшения академической адаптации:

1) Онлайн-курсы и электронные библиотеки: доступ к огромному количеству учебных материалов в цифровом формате облегчает изучение сложных тем и позволяет студентам самостоятельно регулировать темп обучения. При отборе литературы для иностранных студентов во многих университетах России также активно использовались следующие базы данных: 1. «Научная электронная библиотека» (E-library), где были отобраны издания по дисциплинам. 2. Полнотекстовая коллекция электронных книг издательства Springer Nature (тематические коллекции электронных книг eBook Collections. 3. ScienceDirect. 4. EBSCO (полнотекстовая междисциплинарная коллекция EBSCO eBook). На подготовительных факультетах используются Translator http://webtranslation.paralink.com/translator.

2) Платформы для совместной работы: инструменты для совместной работы над проектами и написания статей (например, Google Docs, Microsoft Teams) способствуют развитию коммуникативных навыков и формированию чувства принадлежности к учебной группе. Otter.ai – сервис для автоматической транскрипции речи. Может быть полезен для студентов, испытывающих трудности с пониманием устной речи на иностранном языке.

3) Интерактивные ресурсы и симуляции: виртуальные лаборатории, интерактивные модели и образовательные игры делают обучение более увлекательным и эффективным. Praxis Labs предлагает интерактивные виртуальные лаборатории для изучения химии и биологии. Студенты могут проводить эксперименты, смешивать вещества, наблюдать за реакциями и анализировать результаты, не рискуя реальными материалами и оборудованием. Это особенно полезно для студентов, изучающих научные дисциплины на иностранном языке, так как позволяет сосредоточиться на понимании процессов, а не на сложностях перевода. BioDigital Human предлагают интерактивные 3D-модели человеческого тела с подробными описаниями на разных языках.

4) Системы управления обучением (LMS): платформы типа Moodle, Blackboard и Canvas позволяют преподавателям организовывать учебный процесс, предоставлять обратную связь и контролировать успеваемость иностранных студентов. Системы управления обучением (LMS) играют ключевую роль в поддержке иностранных студентов, предоставляя централизованную платформу для доступа к учебным материалам, общения с преподавателями и сокурсниками, выполнения заданий и отслеживания успеваемости. Для иностранных студентов особенно важно, чтобы LMS обладала определенными характеристиками и функциями, облегчающими их адаптацию к новой академической среде.

5) Социальные сети и мессенджеры: использование социальных сетей и мессенджеров для общения с преподавателями и сверстниками помогает преодолеть социальную изоляцию и наладить контакты. Например, социальлные сети можно разделить на группы «Я – студент вуза», «Я – гражданин своей страны», «Я – будущий профессионал».

6) Разработка мобильных приложений для студентов-иностранцев: мобильные приложения могут предоставлять информацию о кампусе, академических требованиях, доступных ресурсах и культурных мероприятиях. HelloTalk – приложение для языкового обмена, позволяющее общаться с носителями языка и практиковать свои языковые навыки. Tandem – это приложение для языкового обмена, предлагающее различные инструменты для общения, включая текстовый и видеочат. Использование цифровых дидактических средств должно преследовать цель облегчения адаптации к новой среде, минимизируя психолого-педагогические, социальные и академические барьеры, с которыми неизбежно сталкиваются студенты. Личностное развитие происходит в рамках системы, где студент взаимодействует с цифровой средой для моделирования ситуаций и поиска решений, которые затем могут быть успешно применены в реальной жизни. Ключевым условием для успешной адаптации иностранных студентов является наличие системы заданий в цифровой среде, специально разработанных для проведения адаптационных занятий и преодоления возникающих трудностей.

Выводы. Цифровые инструменты играют важную роль в академической адаптации студентов-иностранцев, предоставляя им новые возможности для преодоления трудностей, освоения учебной программы и интеграции в академическое сообщество. Однако эффективное использование цифровых инструментов требует целенаправленной подготовки, обучения и поддержки как студентов, так и преподавателей. Только при комплексном и продуманном подходе цифровизация образования может стать мощным фактором повышения качества образования иностранных студентов и создания благоприятной среды для их успешной адаптации и развития.

Литература:

1. Белоглазов, А.А. Проблема социокультурной адаптации иностранных студентов в условиях цифровизации образования / А.А. Белоглазов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2023. – № 2 (64). – С. 73-82

2. Бондаренко, Н.В. Социально-профессиональная адаптация студентов-иностранцев на этапе предвузовской подготовки / Н.В. Бондаренко // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2006. – Т. 3, № 6(21). – С. 77-78

3. Булатова, Ф.Ф. Социальная адаптация иностранных студентов в условиях цифровизации: задачи и вызовы для российских вузов: сборник трудов конференции / Ф.Ф. Булатова // Педагогические чтения, посвященные памяти профессора В.П. Манухина, в честь 30-летия Московского гуманитарно-экономического университета: материалы II Всерос. науч.-

практ. конф. с междунар. участ. (Мурманск, Nov 21, 2024) / editorial board: И.В. Богданов [etc.]. – Чебоксары: «Лару-тăру» («Среда») издательство çурчĕ, 2024. – Pp. 186-189
4. Вайнштейн, Ю.В. Персонализация образовательного процесса в электронной среде / Ю.В. Вайнштейн, Р.В. Есин // Материалы IV Межд. научно-практ. конф. – Ульяновск, 2017. – С. 54-59
5. Использование средств информатизации для формирования толерантности при обучении в течение всей жизни / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, О.В. Львова, Л.А. Шунина // Вестник Моск. гор. пед. ун-та. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2016. – № 1 (35). – С. 8-19
6. Литвинова, С.А. Развитие цифровой этики в вузе как фактор успешной социокультурной адаптации иностранных студентов / С.А. Литвинова, Е.Ю. Золочевская // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2023. – № 2. – С. 257-262
7. Никифоров, В.И. Теория и практика высшего профессионального образования / В.И. Никифоров, А.И. Сурыгин // Термины, понятия и определения. – СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2009. – С. 9.
8. Оухейш, Т.Х.М. Адаптация иностранных учащихся в условиях дистанционного образования / Т.Х.М. Оухейш // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 3. – С. 144-150
9. Пимонова, С.А. Повышение привлекательности российских вузов для иностранных студентов / С.А. Пимонова, Е.М. Фомина// Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – Т. 22(4). – С. 97-109
10. Попова, О.И. Цифровизация образования и бренд вуза: отношение студентов к процессам / О.И. Попова // Вопросы управления. – 2019. – № 3 (39). – С. 245-250
11. Сазонова, З.С. Информационно-образовательное пространство новой педагогики / З.С. Сазонова, Е.В. Матвеева // Высшее образование в России. – 2011. – № 2. – С. 98-103
12. Li, K.D. Personalized Learning in E-Learning Environment / K.D. Li. – URL: http://www.docin.com/p-1199857000.html (дата обращения 13.04.2025)

Педагогика

УДК 5.8.2
преподаватель Шейко Галина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
старший преподаватель Казаченко Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ЭВОЛЮЦИЯ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ПЛАКАТА СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ У МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию эволюции формы и содержания военно-патриотического плаката, разрабатываемого студентами дизайнерами. Рассматривается историческая ретроспектива жанров военно-патриотической агитации. Исследуются особенности проектирования и содержания плакатов. Выявляются эффективные методы и подходы, направленные на повышение уровня патриотизма и социальной ответственности будущих поколений. Анализируются визуальные данные плакатов разработанные студентами-дизайнерами на современном этапе и в прошлые десятилетия. Рассматриваются нюансы создания военно-патриотического плаката. Авторами приводятся данные результатов анкетирования студентов на тему для выявления уровня сформированности патриотического сознания у молодежи. Изучаются ключевые тенденции в разработке композиции военно-патриотического плаката современной молодежью и даются рекомендации по использованию проектирования плакатов на формирование ценностей. Выявляется изменение подходов в среде молодежи к подбору иллюстративного материала. Итогом исследования становится вывод о необходимости дальнейшего изучения особенностей современной молодежной дизайн-культуры и адаптации методов художественного выражения и воспитания.
Ключевые слова: военно-патриотический плакат, дизайн плаката, ценности молодежи, образ Победы, Великая Отечественная война.
Annotation. The article is devoted to the study of the evolution of the form and content of a military-patriotic poster developed by design students. A historical retrospective of the genres of military-patriotic agitation is considered. The features of poster design and content are investigated. Effective methods and approaches aimed at increasing the level of patriotism and social responsibility of future generations are identified. The visual data of posters developed by design students at the present stage and in the past decades is analyzed. The nuances of creating a military-patriotic poster are considered. The authors provide data from the results of a student survey on the topic to identify the level of formation of patriotic consciousness among young people. The key trends in the development of the composition of a military-patriotic poster by modern youth are studied and recommendations on the use of poster design for the formation of values are given. The article reveals a change in approaches among young people to the selection of illustrative material. The result of the study is the conclusion that it is necessary to further study the features of modern youth design culture and adapt methods of artistic expression and education.
Key word: military-patriotic poster, poster design, youth values, the image of Victory, The Great Patriotic War.

Введение. Военно-патриотический плакат является важным инструментом формирования гражданских и патриотических чувств среди молодежи, формирование личности которой проходит через сложный процесс социализации, включающий усвоение социальных норм, культурных традиций и моральных ценностей общества. Актуальность исследования обусловлена необходимостью сохранения исторической памяти и воспитания высоких духовно-нравственных качеств, таких как чувство гордости за достижения предков, уважение к подвигам героев Великой Отечественной войны и готовность защищать интересы Родины.

Военно-патриотический плакат, созданный студентами-дизайнерами, служит мощным инструментом трансляции базовых социальных и культурных ценностей, способствует формированию осознанного гражданского самосознания и оказывает значительное влияние на развитие личности молодого специалиста. Важнейшую роль в данном процессе играют средства массовой коммуникации, включая графические образы, широко используемые для пропаганды различных идеалов и ценностей. Исследование особенностей проектирования и содержания плакатов позволяет выявить эффективные методы и подходы, направленные на повышение уровня патриотизма и социальной ответственности будущих поколений.

Цель данной статьи – изучить эволюционные изменения форм и содержательных аспектов военно-патриотического плаката, создаваемого студентами-дизайнерами, выявить ключевые тенденции и разработать рекомендации по повышению эффективности его влияния на воспитание ценностей современного молодого поколения.

Исследование проводилось на основании ретроспективного анализа архивных студенческих работ, научных публикаций и результатов анкетирования студенческой молодежи, обучающихся на профильной специальности. В ходе исследования были выделены следующие направления анализа: историческая ретроспектива жанров военно-патриотической агитации, особенности творчества студентов-дизайнеров в области военной тематики, восприятие зрителем современной образности военно-патриотических плакатов, роль социально-психологических факторов в формировании эмоционального отклика на изображенные символы.

Исследование проводилось на основе анализа образцов военно-патриотических плакатов, разработанных студентами-дизайнерами; анализа архивных документов и публикаций, контент-анализа плакатов с выделением ключевых особенностей визуального ряда, шрифтов, цветовой гаммы и используемых символов, опрос фокус-группы. Особое внимание уделялось содержанию сообщений, размещенных на плакатах, их воздействию на аудиторию и эффективность воздействия.

Изложение основного материала статьи. Плакат является распространенной разновидностью художественной графики, наборно-шрифтовое или художественно-иллюстративное листовое крупноформатное издание, содержащее в наглядно-компактном виде информацию агитационно-пропагандистского, инструктивно-методического, рекламного, учебного и другого характера. Плакат содержит броское изображение и броский заголовок или призыв [2, С. 122].

Возникновение и утверждение плаката как самостоятельного жанра изобразительного искусства произошло в конце XIX века благодаря творчеству крупнейших мастеров той эпохи – Анри де Тулуз-Лотрека и Альфонса Мухи в Европе, Виктора Васнецова, Льва Бакста, Валентина Серова и Ивана Билибина в России. Деятельность этих художников ознаменовала переосмысление роли плаката и привела к установлению высокого качественного стандарта, соответствующего главенствующим эстетическим направлениям того периода. Благодаря их усилиям плакат приобрел статус полноценного произведения искусства, сформировал собственный уникальный художественный язык и достиг высот эстетического воплощения, оставаясь примером для последующих поколений.

Современный плакат – это не просто изображение, а лаконичное и ясное визуальное сообщение, призванное побудить зрителя к определенным выводам и действиям. Каждая деталь – от композиции до цветовой гаммы – предназначена для быстрого восприятия и вызова конкретной реакции у целевой аудитории. Эстетическая направленность молодежного сознания существенным образом зависит от характеристик визуальных образов, представленных в окружающей среде, в частности, от качества исполнения плакатов, являющихся неотъемлемым элементом повседневной жизни общества. Таким образом, плакаты правомерно рассматривать как феномен эстетической повседневности, активно воздействующий на формирование художественного вкуса и восприятие прекрасного представителями современного общества.

Военно-патриотический плакат зародился в конце XIX века, пройдя путь от листовок времен Первой мировой войны до сложных многослойных современных проектов. Исторически военно-патриотические плакаты использовались для мобилизации населения в периоды военных конфликтов и социальных потрясений. Например, в годы Великой Отечественной войны советские художники создавали плакаты, призывающие народ к защите Родины и победе над врагом. Эти произведения стали символами героизма и стойкости советского народа. Образцы плакатов советского периода отличались четкостью графических линий, лаконичностью текста и динамичностью композиции, вызывая мощное воздействие на зрителя благодаря контрастному яркому цветовому решению и акцентированным деталям. Такой подход позволял быстро и доступно передавать главную мысль зрителям разных возрастов и социального положения.

Весь предыдущий опыт образования и воспитания демонстрирует, что разработка плакатов на военную тематику является эффективным инструментом развития патриотической идентичности студенческой молодежи и действенным методом стимулирования активной гражданской позиции посредством вовлечения творческой молодежи в художественно-проектировочную деятельность, предполагающую глубокое личное осмысление предлагаемой темы студентами в рамках занятий по дизайну и проектированию плакатов.

Студенты-дизайнеры, создавая такие проекты, сталкиваются с задачей сочетать исторические элементы с современными методами коммуникации и техническими возможностями цифровых инструментов. Тем самым вносят значительный вклад в создание образов, мотивирующих ровесников развивать чувство патриотизма, проявлять ответственность за судьбу родины и укреплять национальные ценности. Современные студенты часто обращаются к исторической эстетике советских времен, однако привносят элементы цифрового дизайна, фотореализма и коллажа, что позволяет сочетать традиционные мотивы с современными технологиями.

Анализ визуальных данных плакатов, разработанных студентами-дизайнерами на современном этапе и в прошлые десятилетия, позволяет сделать определенные выводы относительно эволюции формата и содержания военно-патриотических плакатов. Например, ранее за основу иллюстративного материала для плаката предпочтительнее был выбор в сторону архивных фотографий. Даже самая обычная фотография может обрести глубину и эмоциональную силу благодаря мастерски подобранному метафорическому тексту. Краткость, оригинальность и лаконичность такого текста радикально изменяют впечатление зрителя, превращая простое изображение в мощный эмоциональный посыл.

Так в одном из студенческих плакатов, посвященного Великой Отечественной войне, в основу легло архивное фото – изображение медсестры, переводящей дух между боями, которая всего на несколько минут прилегла, чтобы восстановить силы и вновь приступить к спасению солдат. Добавив в плакат фразу «Нелегко спасать мужчин», фотография обретает новые оттенки и вызывает у зрителя чувство сопереживания, подчеркивая, какой тяжелый груз ложится на эти хрупкие женские плечи [1, С. 110].

В настоящее время низкое качество архивных фотографий можно исправить с помощью программ на основе работы искусственного интеллекта, который является отличным инструментом в работе современного дизайнера. При работе компьютерной обработки фотографий можно произвести коррекцию освещения, теней и резкости, выполнить кадрирование формата. Также современные технологии позволяют создавать высокохудожественные цифровые иллюстрации, анимации и интерактивные элементы, что делает плакаты более привлекательными и доступными для широкой аудитории.

Изменился подходов к визуальной составляющей плаката – на смену черно-белым фотографиям и коллажам пришли фотореалистичная графика, абстрактная живопись, символика исторического контекста, а также внедрение популярны в молодежной среде образов из гейм-индустрии, анимации и аниме. При создании композиции плаката важно учитывать размещение, размер и стиль шрифта. Для обеспечения хорошей читабельности текста-слогана рекомендуется использовать гротесковый шрифт без засечек. Шрифт Hermes является отличным выбором для этих целей. Хотя стоит отметить, что в настоящее время идет смена использования в плакатах традиционных рубленых шрифтов, имеющих строгие прямые линии и крупные буквы и создающих ощущение монументальности и уверенности на декоративные и рукописные шрифты, которые создают атмосферу интимности и персонализации.

Многие современные студенческие плакаты демонстрируют стремление восстановить связь с советским периодом, используя характерные цвета, символы и слоганы того времени. Например, в студенческой работе «Бей врага!» черный цвет фашистской свастики вызывает ассоциации с ужасами войны, смертью и фашистской Германией. Красный цвет, напротив, олицетворяет жизнь и триумф над темными силами человечества. Белый фон плаката служит балансом между двумя контрастными цветами и символизирует свободу и святость общечеловеческих ценностей. Значительная часть успеха этого плаката заключается в тщательно подобранном слогане, который, как говорится, трогает зрителя за душу.

Содержание современных плакатов стало более многогранным – если раньше основной акцент делался на пропаганде героизма и мужества, уважению к ветеранам, то теперь внимание уделяется памяти о погибших героях, важность сохранения мира и стабильности. Дизайн плакатов часто учитывает психологию восприятия молодежной аудитории, делая акцент на эмоциях и личном опыте автора и зрителя.

Но есть и отрицательные стороны у современного военно-патриотического плаката, так нередко наблюдается утрата ясности образа, перегруженность информацией и отсутствие эмоционального посыла. Часто можно увидеть отказ от родного языка в пользу английского невзирая на тематическую направленность военно-патриотического плаката.

Использование авторских иллюстраций студентами является важным аспектом проектирования военно-патриотических плакатов, позволяя выразить свою индивидуальность, творческие способности и взгляды на тему патриотизма и военной истории страны. Как правило такие иллюстрации позволяют глубже погрузится студенту в проблематику проекта и отражают личные переживания, эмоции и отношение к событиям. Достоинствами такого подхода является возможность точного соответствия замыслу автора, создание неповторимого и узнаваемого стиля, повышенная привлекательность образа для молодежной аудитории.

Еще одной особенностью плакатов, спроектированных современными студентами-дизайнерами является использование образов вымышленных персонажей, включая героев популярных в молодежной среде игр и аниме. Для такого подхода характерна повышенная привлекательность среди молодежной аудитории, привыкшей воспринимать информацию через виртуальные миры и медиакультуру, но при этом теряется достоинство плаката как военно-патриотического по причине излишней развлекательности и снижения градуса важности и драматизма заявленной темы. Кроме того, возможно возникновение конфликта между культурой военно-патриотического воспитания и визуальными и ценностными образами субкультуры поп-медиа.

Методом анкетного опроса фокус-группы, состоящей из студентов-дизайнеров Высшей школы дизайна и искусств Тихоокеанского государственного университета в количестве 67 человек очной и очно-заочной формы обучения, с 1 по 4 курс в возрасте от 17 до 35 лет, была собрана первичная информация. Студентам было предложено дать ответы на следующие вопросы анкеты «Дизайн военно-патриотического плаката»:

1. Является ли для Вас 9 Мая – День Победы в Великой Отечественной войне праздником?
2. Как Вы считаете, важно ли хранить историческую память о событиях Великой Отечественной войны?
3. Какой иллюстративный материал в плакатах, посвященных Великой Отечественной войне у Вас вызывают наибольший отклик?
4. Какой из символов Победы в Великой Отечественной войне является для Вас наиболее характерным?
5. Как Вы считаете, является ли полезной практикой разработка дизайна военно-патриотического плаката, посвященного Юбилею в Великой Отечественной войне?
6. Стали ли Вы относится по-другому к теме Победы в Великой Отечественной войне после работы над авторским плакатом?
7. Что Вам дало проектирование военно-патриотического плаката?

Проанализировав материал, полученный посредством анкетирования, можно сформулировать ряд выводов относительно отношения студентов к празднику Дня Победы в Великой Отечественной Войне. Согласно результатам опроса, подавляющее большинство респондентов (58,2%) рассматривают данную дату как праздник. При этом небольшая доля участников опроса (9%) воспринимает ее как дополнительный выходной день, не наделяя её никакими дополнительными чувствами и значениями. Еще около трети студентов (29,9%) испытывают трудности в определении своего личного отношения к данной дате, затрудняясь четко обозначить свое мнение. Отдельно стоит отметить позицию нескольких участников анкетирования, выразивших точку зрения, согласно которой победа в войне не должна восприниматься исключительно как повод для праздника ввиду трагичности самого факта военных действий и многочисленных жертв, понесенных страной в период с 1941 по 1945 гг., и рассматривающих эту дату скорее как день скорби.

Вместе с тем, абсолютно все опрошенные (100%) едины в своем убеждении касательно важности сохранения исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны, выдвигая следующие аргументы: знание истории помогает избежать ошибок в будущем, предостерегая последующие поколения от повторения трагических событий прошлого; это дань уважения героям, отдавшим свои жизни за свободу и независимость страны; память о войне формирует чувство патриотизма и гордости за свою страну; способ противостоять фальсификации истории и попыткам переписать прошлое, сохраняя правду о войне; возможность передать будущим поколениям уроки мужества, стойкости и единства, которые помогли народу выстоять в тяжелейшие годы войны.

Опрос показал, что наибольший эмоциональный отклик среди студентов-дизайнеров (68,7%) вызывают военно-патриотические плакаты, содержащие архивные фотографии периода Великой Отечественной войны. Меньше число участников опроса отметили предпочтительность иллюстративного материала, представленного фрагментами кинофильмов прошлого века на указанную тематику. Наименьшую положительную реакцию вызвали композиции плакатов, выполненные в технике коллажа (11,9%) или с применением иллюстрации (3%).

В качестве наиболее значимого символа победы в Великой Отечественной войне большинство студентов (43,4%) назвали георгиевскую ленточку, что соответствует ожиданиям ввиду её статуса в качестве официального символа Дня Победы. Следующим по популярности стал образ Вечного огня (17,9%), как символ Победы и вечной памяти о павших героях. Образ белого голубя (11,9%) также ассоциируется у части студентов с победой и наступлением долгожданного мира после завершения военных действий. Несколько меньше респондентов (10,4%) указали орден Победы – награду высшего ранга за выдающиеся военные достижения – в качестве символа Победы. Необходимо отметить, что небольшая доля опрошенных указала в качестве символов Победы красные гвоздики (9%) и пятиконечную звезду (6%).

Проведенное исследование продемонстрировало, что подавляющее большинство обучающихся (73,1%) положительно оценили процесс разработки дизайн-проекта военно-патриотического плаката, тогда как незначительная доля респондентов (4,5%) высказалась отрицательно, остальные же (22,4%) затруднились в своей оценке. Среди тех, кто работал над созданием собственного плаката, большая часть (62,1%) сохранила прежнее отношение к событиям Великой Отечественной войны, однако около трети (37,9%) смогли по-новому взглянуть на данную тему, ощутив чувства и переживания участников военного конфликта.

Анализ результатов анкетирования и наблюдения за процессом проектирования выявил, что выполнение задания по созданию плаката позволяет студентам-дизайнерам расширить знания о событиях Великой Отечественной войны посредством изучения новой информации, углубить понимание особенностей процесса проектирования подобного рода материалов, предоставляет возможность применять оригинальные формы визуализации личного отношения к рассматриваемым вопросам, а также выразить собственное видение проблем войны и победы посредством графических приёмов, подчеркивая важность идеи мира путем включения метафор в содержание изображений и текстов.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило высокую эффективность практикума по разработке военно-патриотических плакатов для формирования глубокого понимания студентами исторических событий Великой Отечественной войны. Данная деятельность способствует развитию профессиональных компетенций будущих дизайнеров, стимулирует интерес к изучению истории и позволяет раскрыть творческий потенциал молодых специалистов, формируя осознанное восприятие символов Победы и ценностей мирного сосуществования.

Выводы. Современные студенты-дизайнера оказываются перед выбором между упрощением эстетических стандартов ради популярности в молодежной среде и возвратом к традиционным принципам искусства плаката, позволяющим сохранить уникальность жанровой специфики. В современных политических и экономических реалиях особое значение приобретает способность дизайнеров сохранять преемственность традиций, формирующих новые эстетические ориентиры и поддерживающих качество визуальной культуры. В конечном итоге успех реализации творческого потенциала зависит от профессионального подхода, глубины понимания основ искусства плаката и способности эффективно интегрировать инновационные технологии в профессиональную деятельность.

Однако современная молодёжь требует новых подходов и решений:

– необходимо учитывать специфику восприятия поколением Z, которое привыкло к ярким цифровым технологиям и интерактивным коммуникациям. Плакаты должны становиться более яркими, эмоционально насыщенными и визуально выразительными, сохраняя при этом понятность и доступность ключевых посланий;

– активнее привлекать студентов-дизайнеров к участию в конкурсах и выставках на военную тематику, создавая условия для творческого роста и профессионального совершенствования;

– использовать мультимедийные технологии и цифровое искусство для расширения арсенала выразительных средств;

– формировать медиакомпании вокруг значимых исторических дат и памятных событий;

– разрабатывать программы подготовки педагогов и кураторов по вопросам художественного образования в сфере патриотического воспитания.

Литература:

1. Бурлов, Е.В. Развитие патриотического чувства у студентов-дизайнеров при создании военно-патриотического плаката / Е.В. Бурлов, Н.А. Казаченко // Воспитание в современном мире: новые контексты – новые решения: материалы V Международной научно-практической конференции. – Хабаровск: Изд-во Дальневосточ. гос. мед. ун-та, 2019. – С. 108-112

2. Плакат // Краткий словарь терминов изобразительного искусства / Под общей редакцией Г.Г. Обухова. – М.: Советский художник, 1961. – 190 с.

УДК 137.132

кандидат педагогических наук, доцент Шестакова Лидия Геннадьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Соликамск);
магистр Марданова Эсбет Мурадалиевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Соликамск)

ФОРМИРОВАНИЕ У ПЕДАГОГОВ СПОСОБНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Исследование посвящено формированию у педагогов способности использовать цифровые ресурсы для повышения мотивации обучающихся. Представлен анализ педагогических условий, способствующих формированию названной способности. Дана характеристика компонентов, показателей и уровней ее сформированности. Было проведено исследование, в котором приняли участие 24 педагога начальной школы. Входной опрос показал, что учителям не хватает цифровых навыков, необходимых для использования ИКТ в школах и на рабочем месте. Представлено тематическое планирование программы научно-методического семинара, направленного на подготовку учителей начальной школы к эффективному применению цифровых ресурсов в образовательной практике. Внедрение программы дало положительный результат. Для обработки данных срезов и подтверждения сформированности способности использовался непараметрический критерий Т-Вилкоксона. Выделенные условия позволяют формировать у педагогов рассматриваемой способности. 1) Разработана и реализована модель формирования у педагогов способности к компетентному использованию ЦР с учетом их воздействия на мотивацию обучающихся. 2) Выявлены критерии и показатели уровней сформированности способности педагогов использовать цифровые ресурсы. 3) Модель реализована в рамках постоянно действующего на базе образовательной организации научно-методического семинара с применением дифференцированного подхода. 4) Использовались различные приемы, формы, методы и виды работ, направленных на достижение поставленных целей.

Ключевые слова: способность использовать цифровые ресурсы; обучение учителей начальных классов; педагогические условия; педагогическое образование; информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Annotation. The research is devoted to the formation of teachers' ability to use digital resources to increase students' motivation. The analysis of pedagogical conditions contributing to the formation of this ability is presented. The characteristics of the components, indicators and levels of its formation are given. A study was conducted in which 24 primary school teachers participated. The entrance survey showed that teachers lack the digital skills needed to use ICT in schools and the workplace. The thematic planning of the scientific and methodological seminar program aimed at preparing primary school teachers for the effective use of digital resources in educational practice is presented. The implementation of the program has produced a positive result. The nonparametric T-Wilcoxon criterion was used to process the slice data and confirm the formation of the ability. The highlighted conditions allow teachers to develop the abilities in question. 1) A model has been developed and implemented for the formation of teachers' ability to use CR competently, taking into account their impact on students' motivation. 2) The criteria and indicators of the levels of formation of teachers' ability to use digital resources have been identified. 3) The model was implemented within the

framework of a scientific and methodological seminar that is constantly operating on the basis of an educational organization using a differentiated approach. 4) Various techniques, forms, methods and types of work aimed at achieving the set goals were used.

Key words: the ability to use digital resources; primary school teacher training; pedagogical conditions; teacher education; information and communication technologies (ICT).

Введение. Внедрение цифровых технологий в образование в настоящее время осуществляется в разных направлениях и решает разные задачи. Информационные технологии часто лежат в основе разработки эффективных подходов к обучению и методик преподавания. Особая роль в этом процессе принадлежит цифровым технологиям, применение которых помогает повысить мотивацию учеников к обучению. Интерактивность и наглядность способствуют лучшему представлению, пониманию и усвоению учебного материала. Практика показывает, что обучающиеся, активно работающие с компьютерными образовательными программами, осваивают навыки самообразования, способность ориентироваться в потоке информации, выделять главное, обобщать и делать выводы [1].

Вопросам проектирования и использования цифровых образовательных ресурсов посвящены работы Л.А. Десятириковой [2], Н.С.-Х. Магамадова [5], которые утверждают, что внедрение методов и навыков работы с ними улучшает образовательный процесс и повышает мотивацию к обучению. На учебную мотивацию также влияют интерес к самосовершенствованию и понимание смысла обучения. При использовании цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) ученик становится активным участником образовательного процесса, свободно выбирая источник информации.

Исследования цифровой компетентности учителя (В. Ковальчука [3], А. Леонтьевой [4], Е. Михайловой [6], В. Токтаровой [7] и др.) акцентируют внимание на ее многомерности. Авторы отмечают, что учителя должны уметь не только пользоваться техническими средствами, но и эффективно интегрировать их в учебный процесс. Особое значение придается формированию способности к критическому мышлению и решению проблем с использованием цифровых технологий. Цифровая компетентность охватывает: способность к использованию ЦОР, способствующих управлению учебным процессом; умение работать с мультимедийными ресурсами для создания интерактивных учебных материалов; навыки работы с системами тестирования и оценки для автоматизации проверки знаний; понимание принципов цифровой безопасности, в частности защиты данных и этических аспектов работы с информацией.

В данном исследовании под способностью использовать цифровые ресурсы в профессиональной деятельности для повышения мотивации понимали умение учителя эффективно адаптировать их к потребностям обучающихся и интегрировать в учебный процесс.

Цель исследования: разработать педагогических условий формирования у педагогов способности использовать цифровые ресурсы для повышения мотивации обучающихся.

В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ и синтез литературы, наблюдение, опытно-экспериментальная работа, непараметрический критерий Т-Вилкоксона.

База исследования: МАОУ «Гимназия «Солнечная радуга» г. Соликамска. Исследование проводилось в 2023-2024 годах в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Приняло участие 24 учителя начальных классов. Работа была организована в форме научно-методического семинара. Программа включает в себя 108 часов, из которых: лекционные занятия – 14 часов, практические занятия – 28 часов, самостоятельная работа – 65 часов, 1 ч – итоговая диагностика.

Изложение основного материала статьи. В основу целенаправленного процесса освоение педагогами способности использовать цифровые ресурсы (ЦР) для повышения мотивации обучающихся были положены следующие педагогические условия.

1. Разработка и реализация модели формирования у педагогов способности к компетентному использованию ЦР с учетом их воздействия на мотивацию обучающихся.

Модель формирования у педагогов способности использовать цифровые ресурсы включала в себя 3 блока: целевой (характеристика общей цели), содержательно-технологический (отбор и адаптация теоретического и практического учебного содержания), диагностический (оценочные средства). Более подробное описание модели представлено в публикации авторов [8].

2. Выявлены критерии и показатели уровней сформированности способности педагогов использовать цифровые ресурсы для повышения мотивации обучающихся.

Для нашего исследования представляли особый интерес следующие компоненты: *мотивационный* (внутренняя мотивация и интерес к развитию навыков работы с цифровыми ресурсами), *информационный* (владение знаниями и умениями эффективной работы с информацией в цифровом пространстве), *инструментальный* (практические умения работы с цифровыми платформами и инструментами для образовательных целей), *рефлексивный* (способность оценивать эффективность использования цифровых ресурсов для достижения образовательных целей).

На основании выбранных компонентов, были выделены уровни:

Низкий уровень: педагог не осознаёт важности цифровых технологий в образовании, не стремится освоить новые инструменты и предпочитает действовать по традиционной схеме; применение цифровых инструментов сводится к выполнению базовых операций, чаще всего вынужденно, под давлением руководства.

Средний уровень: учитель имеет базовые представления о возможностях цифровых технологий, однако самостоятельность освоения зависит от внешних факторов (указания коллег, начальства); работает преимущественно с готовыми шаблонами, испытывает сложности при создании инновационных продуктов; частично способен оценить пользу используемых технологий.

Высокий уровень: педагог полностью осознаёт значимость цифровых технологий для повышения качества образовательного процесса; активно изучает новые возможности, внедряет инновационные подходы и постоянно повышает квалификацию; свободно применяет широкий спектр цифровых инструментов, адаптируя их под конкретные образовательные задачи и особенности аудитории.

3. Модель реализуется в рамках постоянно действующего на базе образовательной организации научно-методического семинара с применением дифференцированного подхода.

Разработана и внедрена программа научно-методического семинара «Цифровые ресурсы для успешного обучения», которая построена по модульному принципу и охватывает основы работы с цифровыми образовательными ресурсами, создание и использование образовательного контента, организация коммуникации и сотрудничества. Тематическое планирование представлено в табл. 1.

Таблица 1

Тематическое планирование программы научно-методического семинара «Цифровые ресурсы для успешного обучения

Содержание модулей	Кол-во часов	Формируемые компоненты цифровой компетентности
Модуль 1. Основы работы с цифровыми образовательными ресурсами		
Основное содержание: понятие ЦОР. Основные платформы (Moodle, Google Classroom); практическое использование Moodle и Google Classroom. Регистрация, создание учетной записи.	10 (4 лекционных и 6 практических)	– Информационный (понимание основ информационной грамотности), – Рефлексивный (анализ результатов деятельности).
Самостоятельная работа: ознакомление с инструкциями и видеоматериалами по работе с платформами Moodle, Google Classroom. Составление каталога курсов. Подготовка рефлексивного отчета.	18	
Модуль 2. Создание и использование образовательного контента		
Цифровые инструменты для создания учебных материалов (Supa, Wordwall, Quizizz, Genially). Разработка тестовых заданий. Интерактивный урок в Genially, учебные материалы на Wordwall, Quizizz. Google Forms для оценки. Создание статистических отчетов (Google таблицы, Microsoft Excel).	15 (5 лекционных и 10 практических)	– Инструментальный, предполагающий действия с ЦР, – Рефлексивный (анализ деятельности).
Самостоятельное изучение педагогами инструкций работы с ЦР: Moodle, Google Classroom, Wordwall, Quizizz, Genially. Разработка учебных материалов на платформах. Подготовка рефлексивного отчета.	29	
Модуль 3. Организация коммуникации и сотрудничества		
Основное содержание: интерактивное взаимодействие в Digipad, Miro. Работа в групповом формате через цифровые платформы.	17 (5 лекционных и 12 практических)	– Мотивационный – Инструментальный (создание контента в форме проекта), – Рефлексивный.
Самостоятельная работа: Разработка групповых проектов в Trello. Создание интерактивных досок в Digipad. Организация коммуникации и сотрудничества в цифровой среде. Подготовка и защита учебного проекта.	18	
Итоговое тестирование	1	– Рефлексивный.

Практические занятия включали: создание инфографики, интерактивных форм и материалов, оценку средств массовой информации. Для реализации дифференцированного подхода использовались консультации для снятия появившихся затруднений и проблем.

4. Использование различных приемов, форм, методов и видов работ, направленных на достижение поставленных целей. Традиционные лекции и семинары были дополнены онлайн-курсом, практикумом, мастер-классами, открытыми уроками, кейсами и проектами.

Реализация данного условия позволяло стимулировать критическое мышление, креативность и самостоятельность педагогов при работе с различными проблемными ситуациями, которые моделировали реальные вызовы педагогической деятельности. Наиболее полезными платформами были названы Moodle и Microsoft Teams, которые обеспечили удобство организации учебного процесса, а также Trello, Genially, Wordwall, Quizizz, способствовавшие развитию креативности в разработке образовательного контента. Все участники указали, что практические задачи, такие как создание интерактивных уроков или работа с цифровыми платформами, проведение открытых уроков, мастер-классов были интересными и способствовали эффективному закреплению знаний.

Результаты, полученные на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, свидетельствуют о повышении уровня сформированности у педагогов способности использовать цифровые ресурсы. Интерпретация данных диагностики все компонентов позволила выявить динамику: на 36% уменьшилась доля учителей с низким уровнем; на 34% увеличилась доля учителей, имеющих высокий уровень (табл. 2).

Таблица 2

Уровни сформированности способности педагогов использовать цифровые ресурсы (в %)

До экспериментальной работы (в %)			После экспериментальной работы (в %)		
Низкий	*Средний*	*Высокий*	*Низкий*	*Средний*	*Высокий*
46	38	16	10	40	50

Для обработки данных срезов и подтверждения сформированности способности использовался непараметрический критерий Т-Вилкоксона. С помощью данного критерия была проверена эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы. Данные представлены в табл. 3.

Таблица 3

Эмпирические значения критерия Т-Вилкоксона

Название шкал	Среднее значение в группе до экспериментальной работы	Среднее значение в группе после экспериментальной работы	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
Способность у педагогов использовать цифровые ресурсы для повышения мотивации обучающихся	11,333	15, 917	1	0, 004**

Между группой на констатирующем этапе и группой на контрольном этапе существуют значимые различия (U=0,004, p<0,01). Результаты показывают высокую степень достоверности различий между двумя группами (или условиями), поскольку значение p меньше 0,01. Это означает, что вероятность получить такие различия случайно крайне мала (менее 1%), и, следовательно, можно утверждать, что различия являются статистически значимыми.

Выводы. Выделенные педагогические условия являются эффективными с позиции формирования у педагогов необходимых знаний, умений и опыта профессиональной деятельности с ЦР для повышения мотивации школьников. Большинство учителей отметили улучшение навыков создания цифрового контента, организации сотрудничества в цифровой среде и информационной грамотности. Сформированы рекомендации по совершенствованию учебного процесса.

Интеграция технической, информационной и учебной поддержки способствовала снижению барьеров в работе с цифровыми платформами, повышению мотивации учителей и развитию их самостоятельности. В результате учителя не только успешно овладели функционалом цифровых ресурсов, но и получили положительный опыт их использования в педагогической деятельности.

Эффективность выделенных педагогических условий формирования способности педагогов использовать цифровые ресурсы для повышения мотивации подтверждена посредством опытно-экспериментальной работы. В ходе исследования установлено, что цифровые ресурсы обеспечивают организацию, управление и поддержку образовательной деятельности. Выявлено, что наиболее эффективными для формирования способности использовать цифровые ресурсы для повышения мотивации являются интерактивные образовательные платформы, сервисы для совместной деятельности и обработки данных. Использование этих инструментов обеспечивает комплексный подход к организации образовательной деятельности, расширяет возможности педагогов в создании современной учебной среды, способствует развитию умений сотрудничества, анализа информации и интеграции инноваций в профессиональную деятельность.

Исследование может быть предложено в направлении расширения курса и его направленности на другие компоненты цифровой компетентности педагога.

Литература:

1. Голубник, А.А. Формирование готовности учителя к практической реализации цифрового обучения / А.А. Голубник, А.И. Назаров // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 3. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/35PSMN322.pdf (дата обращения: 17.03.2025)

2. Десятирикова, Л.А. Формирование готовности будущих бакалавров педагогического образования к использованию компьютерных средств в профессиональной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.А. Десятирикова. – Благовещенск, 2018. – 180 с.

3. Ковальчук, О.В. Методическая работа в школе: новый формат / О.В. Ковальчук, В.С. Кошкина // Человек и образование. – 2020. – № 3 (64). – С. 16-21

4. Леонтьева, А.В. Цифровая культура как инновационный компонент профессиональной деятельности педагога / А.В. Леонтьева, Н.В. Ковалева, Ф.Р. Хатит // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2022. – №2. – С. 49-56

5. Магамадов, Н.С.-Х. Формирование информационно-технологической компетенции будущих бакалавров в новой информационно-образовательной среде вуза: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.С.-Х. Магамадов. – Грозный, 2018. – 190 с.

6. Михайлова, Е.Г. Цифровая культура / Е.Г. Михайлова // Международная деятельность Университета ИТМО. – Санкт-Петербург, 2018. – URL: https://int.itmo.ru/uploads/dc/dc_bak.pdf (дата обращения: 14.11.2024)

7. Токтарова, В.И. Цифровая грамотность: понятие, компоненты и оценка / В.И. Токтарова, О.В. Ребко // Вестник Марийского государственного университета. – 2021. – № 2. – С. 165-177

8. Шестакова, Л.Г. Модель формирования у педагогов способности использовать цифровые ресурсы / Л.Г. Шестакова, Э.М. Марданова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 441-445

УДК 372.881.111.1
кандидат педагогических наук, доцент Шимичев Алексей Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Королева Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Чарчоглян Татьяна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВИДЕОКОНТЕНТ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Аннотация. Реалии современного цифрового общества меняют векторы развития взаимодействия между коммуникантами, трансферируя часть коммуникативного пространства в цифровое поле. В этой связи представляется необходимым методически выверено сочетать обучение традиционным формам устного речевого общения с овладением обучающимися формами коммуникации в виртуальном пространстве. В рамках настоящего исследования авторами описаны преимущества цифровых инструментов при организации учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам. Также в статье уточнены положительные аспекты социальных медиа, как площадок для реализации образовательного процесса. Практической частью исследования послужил анализ опыта организации процесса обучения диалогической речи на иностранном языке на основе видео контента, выделены требования к видео материалам, а также представлен алгоритм работы с видеоматериалами с социальных сетях.
Ключевые слова: обучение диалогическому общению, методика преподавания иностранных языков, цифровая среда, видеоконтент, социальные сети.
Annotation. The realities of modern digital society change the vectors of development of interaction between communicators, transferring part of the communicative field into the digital space. In this regard, it seems necessary to methodologically combine the training of traditional forms of oral speech communication with the acquisition of forms of communication in virtual space. In the framework of the present study, the authors describe the advantages of digital tools in foreign languages education. Also in the article they are specified the positive aspects of social media as platforms for the realization of the educational process. The practical part of the research consists in the analysis of the experience of organizing the process of teaching dialog speech in a foreign language on the basis of video content, the requirements to video materials are highlighted, and the algorithm of working with video materials in social networks is presented.
Key words: dialogic communication teaching, foreign language teaching methodology, digital environment, video content, social networks.

Введение. Язык является основой человеческого общения и главным средством выражения мысли во внешней речи. Коммуникативные умения необходимы для выстраивания успешных взаимоотношений во всех сферах жизни. Данное положение приобретает особое звучание, когда речь идет о взаимодействии собеседников, принадлежащих к разным языкам и культурам. Это требует от человека особого умения выстраивать межязыковую коммуникацию на межкультурном уровне.

В этой связи, в процессе преподавания иностранного языка перед педагогом ставится задача – не только способствовать коммуникативному развитию обучающихся на иностранном языке, но и постараться создать языковую среду, моделирующую процессы достижения взаимопонимания собеседников в диалоге культур.

Несомненно, приоритетным направлением в изучении иностранного языка является формирование умений в продуктивных видах речевой деятельности, в частности, способности рационально и последовательно осуществлять коммуникативно-направленное и ситуативно-обусловленное диалогическое общение.

Отметим также, что в настоящее время все большее значение приобретают информационные технологии, активное использование в учебно-воспитательном процессе цифровых и интернет ресурсов. Эра цифрового общества меняет векторы развития коммуникации, перенося значимую часть межличностного взаимодействия в цифровую среду, что отражается на формах и лингвистическом оформлении высказываний. Подобные изменения могут и должны отражаться в содержании обучения, в частности, при овладении диалогической речью на иностранном языке. Интеренет и цифровые инновационные решения оказывают благотворное влияние на развитие цифровой грамотности, самодисциплины, самообразования обучающихся. Они являются не только средой для взаимодействия коммуникантов, но и средством обучения. Особое место в числе таких инструментов занимают социальные медиа. Обучающиеся испытывают потребность в большем объёме интерактивного, динамичного, мультимодального и мультимедийного контента на уроках, функции которого отвечают специфике восприятия материала современными обучающимися.

Целью настоящего исследования является описание лингводидактического потенциала аутентичного видео контента, размещенного в социальных сетях, как средства развития иноязычных коммуникативных умений диалогической речи.

Изложение основного материала статьи. Наукометрический анализ современных исследований, посвященных интеграции цифровых интернет-технологий в образовательный процесс [2; 3; 9; 15], позволил выделить некоторые преимущества подобной формы организации учебного материала:

- ✓ Постоянный и оперативный доступ к нужной информации. Информационные технологии позволяют экономить время, как ученикам, так и преподавателям, что приводит к более эффективному и продуктивному процессу обучения. Пользователи имеют доступ к материалам образовательных ресурсов в режиме 24/7, а поисковые системы и инструменты навигации дают возможность быстро найти необходимую информацию.
- ✓ Индивидуальный подход к обучению. Педагоги имеют возможность создавать и подбирать учебный материал, ориентируясь на индивидуальные потребности и особенности обучающихся.
- ✓ Многообразие и вариативность интернет-ресурсов. Интернет даёт доступ к различному контенту, предоставляя широкий выбор источников и оперативно актуализируя информацию.
- ✓ Повышение мотивации учащихся. Интерактивная, увлекательная форма подачи информации привлекает обучающихся к обсуждаемой теме и способствует упрощению усвоения программного материала.
- ✓ Создание естественной языковой среды. Социальные медиа предоставляют доступ к многочисленным аутентичным материалам (тексты для чтения и аудирования, видео фрагменты, образцы прагматических текстов и др.), доступным для понимания обучающимся с разным уровнем владения иностранным языком. Использование подобных

элементов содержания обучения на занятии дает возможность погрузиться в лингвокультурную атмосферу страны изучаемого языка.

Практика организации учебно-воспитательного процесса с использованием социальных сетей показала свою результативность по следующим направлениям:

– формирование единой информационно-ресурсной системы как для педагога, так и для обучающегося;

– проектирование открытой и доступной базы аутентичных учебных материалов высокого качества;

– возможность организации непрерывной консультационной поддержки учащихся по работе с учебными материалами;

– формирование новой культуры мышления, свойственной человеку цифровой эпохи.

Благодаря возможностям социальных сетей, учащиеся могут найти информацию в наиболее удобном для них формате – видеоролики, аудиозаписи, фотографии, документы, рисунки, инфографика и др. Кроме того, они могут принимать участие в голосованиях, опросах, форумах и обсуждениях, что эффективно влияет на восприятие новой информации и развитие имеющихся коммуникативных умений.

В рамках данного исследования, более детально рассмотрим роль использования видеоматериалов социальных сетей в процессе обучения диалогической иностранной речи.

С технической точки зрения, видеоматериалы – это любой комплект движущихся изображений, записанных любым способом, как в сопровождении звукового ряда, так и без него [4].

С позиции методики обучения иностранным языкам видеоматериалы относятся к техническим средствам обучения. Работа с видеозаписями демонстрационных материалов, используемых в учебных целях, относится к современным технологиям обучения [1].

Использование видеоконтента на уроках иностранного языка благотворно влияет на развитие памяти и внимания. Совместная деятельность при просмотре и работе с видеороликами требует от учащегося сосредоточенности, что является залогом перехода от непроизвольного внимания к произвольному [6]. Отметим также, что восприятие информации одновременно через зрительный и слуховой каналы также оказывает положительное воздействие на запоминание материала.

Практика использования видеоматериалов предполагает разнообразные формы работы. Основной акцент при этом делается на контроль понимания содержащейся в видеоролике информации, ее интерпретации и расширение лингвистического и лингвострановедческого кругозора обучающихся [7; 8; 13]. Так, наиболее часто используются задания на определение правильных и ложных утверждений (true / false statements) и на выбор одного варианта из нескольких. Подобные установки призваны оценить степень понимания содержания, но при этом они не несут коммуникативной направленности.

Ответы на вопросы, сформулированные перед просмотром видео, дают возможность сориентировать обучающихся на дальнейшее обсуждение видео фрагмента, организовать дебаты по теме и содержанию видео контента.

Весьма результативным в обучении говорению на основе видео материалов является расположение кадров в порядке их появления [11]. Подобное задание позволяет проверить внимательность обучающихся, степень понимания логики и последовательности изложения сюжета. Более сложными вариантами такой работы являются задания: 1) обосновать, почему один кадр не может предшествовать другому; 2) включить в последовательность кадр из другого видео и попросить обучающихся его найти и объяснить свой выбор.

Просмотр видео контента представляет основу для использования различных приемов драматизации [5; 14]. Так, на основе демонстрируемых ситуаций межличностного взаимодействия обучающиеся могут: а) создавать диалоги, аналогичные представленным моделям; б) развивать сюжетные линии и самостоятельно додумывать и разыгрывать продолжения историй; в) проводить межкультурный анализ содержания, сравнивать и сопоставлять поведенческие и экстралингвистические аспекты коммуникации.

При планировании работы с видео материалами следует руководствоваться некоторыми требованиями к отбору видеоконтента. К ним относятся:

– аутентичность. Особенностью видеоконтента социальных медиа является тот факт, что ролики могут не носить обучающего характера, но при этом иметь лингвострановедческую, социокультурную и прагматическую направленность в рамках изучаемых тем и ситуаций общения;

– соответствие возрастным особенностям и интересам обучающихся. В современных условиях представляется крайне важным создать мотивационную основу обучения, когда различные аспекты содержания приобретают для обучающихся личностную значимость. Этот факт в дальнейшем побуждает студентов вступать в речевое взаимодействие на иностранном языке, дискутировать по проблемным вопросам тем самым формируя собственные ценностно-смысловые установки;

– подбор типа видео фрагмента (короткометражный фильм, запись видео блога, рекламный ролик, музыкальный видеоклип, новостной обзор и др.) соответствующего целям обучения;

– ясность картинки, звукового сопровождения и языковая плотность. Нечеткое изображение, низкое качество звука, наличие большого количества посторонних шумов в значительной степени снижают степень понимания фильма. Кроме того, чрезмерная насыщенность диалогами, наличие региональных вариантов языка также может составить сложность в восприятии и интерпретации видео контента.

Система упражнений с использований видефрагментов должна включать в себя три этапа:

1. Подготовительный (предпросмотровый) этап;

2. Этап просмотра видеоматериала;

3. Заключительный (постпросмотровый) этап [8].

Подготовительный этап характеризуется ознакомлением обучающихся с целями и задачами просмотра видеоматериала, при этом учитель сообщает обучающимся краткое коммуникативно направленное суждение (вопрос, задание) относительно планируемого к просмотру видеоматериала, даются упражнения, направленные на прогнозирование содержания видеофрагмента, формируя таким образом текущее внимание класса к активной работе, также могут быть предложены упражнения, которые направленные на снятие трудностей. Эти упражнения могут основываться на списке новых лексических единиц с дефинициями или картинками, помогающими понять перевод.

Непосредственно этап просмотра видеоматериала – на данном этапе работы обучающиеся просматривают отобранный учителем видеоматериал, проводя при этом ряд разрешенных им манипуляций, например, по фиксации основных моментов содержания, созданию ментальных карт, записи слов и т.п.

На заключительном постпросмотровом этапе происходит присовокупление новой информации, полученной из видеоролика, к уже имеющимся знаниям обучающихся. Данная задача решается путем коллективного обсуждения содержания видео, сравнения и сопоставления событий с реалиями родной культуры, подготовки творческих письменных работ и др. [10]. Функциональные возможности социальных сетей при этом имеют ряд позиций, позволяющих организовать

письменное диалогическое общение: обмен комментариями под постом, запись голосовых сообщений, организация взаимодействия с помощью опросов и т.п. [12].

Так или иначе, все предлагаемые методики по работе с видеоматериалом сводятся к своей реализации на заключительном этапе работы с ним – это обусловлено необходимостью обучающихся в полной мере ознакомиться с содержанием видеоматериала на этапе его просмотра и с общими целями работы, устанавливаемыми учителем на подготовительном этапе.

Завершающий этап работы с видеоматериалом может быть представлен в форме игры либо коммуникативного взаимодействия. Каждая из возможных для практической реализации методик так или иначе оказывает влияние на уровни коммуникативной и познавательной мотивации обучающихся.

Основываясь на идее о том, что взаимодействие в социальных медиа преимущественно носит письменный характер представляется возможным утверждать, что подобное письменное взаимодействие носит диалогический характер. Однако имеет рад отличительных черт.

Во-первых, письменные высказывания обладают лингвистическими особенностями и дискурсивными нормами, присущими устной диалогической речи.

Во-вторых, отсутствие непосредственного зрительного контакта с партнером по коммуникации обуславливает прагматическую ограниченность взаимодействия в социальных медиа.

В-третьих, партитивная креолизованность, проявляющаяся в сочетании текстовых и визуальных символов в репликах виртуального диалога.

В-четвертых, политональность сообщений, характеризующаяся применением различных речевые стратегий в рамках одного разговора, что, в свою очередь, может спровоцировать непоследовательность и затруднения в трактовке и интерпретации коммуникативных целей собеседников.

В качестве практической реализации работы с видеоконтентом социальных сетей мы предлагаем метод виртуального письменного диалога, который основывается на приемах коммуникативно-сознательного анализа устного диалога и его лингвистической адаптация к формату письменного высказывания в цифровой среде. Отметим, что фокус внимания сконцентрирован не столько на процессе создания скрипта устного текста, сколько на оформлении сообщения в соответствии со спецификой письменной диалогической речи. Перед обучающимися ставится задача изучить и разобрать, какие реплики устного диалога могут быть неоднозначно восприняты и интерпретированы адресатом, при их передаче в опосредованной цифровой коммуникации, какие типы виртуальной эмоциональности уместно использовать в той или иной ситуации иноязычного письменного общения, что может послужить коммуникативным триггером и какие стратегии и тактики могут минимизировать возможные недопонимания между коммуникаторами.

С одной стороны, метод виртуального письменного диалога способствует трансференции умений устной диалогической речи на пространство письменной коммуникации. С другой стороны, глубокая аналитическая работа в сочетании с критическим анализом создает сознательную основу деятельности, возникающей в процессе трансформации. В комплексе данные аспекты препятствует интерференции устной диалогической речи над письменной формой взаимодействия. Образовательный процесс выстраивается в логике когнитивного и продуктивно-деятельностного подходов, акцентируя внимание будущих учителей иностранного языка на существующих отличительных особенностях между обеими формами диалогической речи с последующим их использованием на практике при формулировании собственного письменного диалогического высказывания на иностранном языке в реальной ситуации межязыкового и межкультурного общения.

Выводы. В заключении отметим, что использование аутентичных видеоматериалов социальных медиа в учебном процессе по иностранному языку позволит более результативно формировать у учащихся диалогические умения, увеличить объем их высказываний, повысить общее качество речи, а также заинтересованность учащихся в языке и культуре его носителей. Кроме того, акцент как на устный, так и на письменный формат диалогического взаимодействия полностью соответствует современным реалиям цифрового общества.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 469 с.
2. Бигич, О.Б. Аутентичные медиа-ресурсы как средство формирования у будущих учителей французского языка межкультурной коммуникативной компетентности / О.Б. Бигич, Д.А. Руснак // Информационные технологии и средства обучения. – 2019. – Т. 70, № 2. – С. 165-179
3. Ворохобов, А.В. Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды / А.В. Ворохов, Е.В. Плисов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 3. – С. 5.
4. Гудошникова, Д.В. Использование видеофильмов в процессе обучения старшеклассников англоязычной диалогической речи / Д.В. Гудошникова // Лингвистика и методика: междисциплинарный подход: Сб. науч. трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конфер. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2023. – С. 12.
5. Зайцева, Е.И. Методика обучения диалогической речи на уроках немецкого языка в средней школе / Е.И. Зайцева, А.Н. Шамов // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конфер. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2023. – С. 251-255
6. Клюева, М.И. Видеофильмы как средство развития коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в старшей школе / М.И. Клюева, Н.С. Пронина, А.В. Войнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-3. – С. 197-201
7. Кузьмина, А.В. Внеаудиторное видеоаудирование как инструмент обучения коммуникации на иностранном языке студентов технического вуза / А.В. Кузьмина // Общество. Коммуникация. Образование. – 2021. – Т. 12, № 2. – С. 75-86
8. Ляшенко, М.С. Использование обучающих видео в преподавании английского языка в контексте профессионально ориентированного обучения в вузе / М.С. Ляшенко, О.А. Минеева // Образовательные ресурсы и технологии. – 2020. – № 1(30). – С. 7-12
9. Парфенова, С.О. Особенности использования интерактивных видеоматериалов при формировании иноязычной социокультурной компетенции младших школьников / С.О. Парфенова, И.В. Круглова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 4. – С. 295-309
10. Реднева, Т.А. Реализация модели ESA в обучении иноязычной диалогической речи / Т.А. Реднева, А.С. Шимичев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 176-180

11. Фролова, Т.П. Обучение диалогическому говорению студентов технических вузов на основе аудиовизуальных текстов / Т.П. Фролова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23, № 2. – С. 155-158

12. Шимичев, А.С. Развитие продуктивных и креативных умений говорения на иностранном языке / А.С. Шимичев, Е.В. Королева, М.Б. Ротанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 369-373

13. Шимичев, А.С. Творчество как компонент методической компетентности учителя иностранного языка / А.С. Шимичев // Мир университетской науки: культура, образование. – 2020. – № 8. – С. 81-84

14. Шимичев, А.С. Творческие умения учителя иностранного языка как фактор развития творческих умений обучающихся / А.С. Шимичев // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конфер. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2019. – С. 296-300

15. Шобонова, Л.Ю. Использование социальных сетей в обучении иностранному языку студентов вуза / Л.Ю. Шобонова, Е.А. Кузнецова // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конфер. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2022. – С. 383-385

Педагогика

УДК 376.42

кандидат психологических наук Шипилова Евгения Валерьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Кабушко Анна Юрьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
ассистент кафедры коррекционной психологии
и психофизиологии Борозенец Дмитрий Васильевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СТИМУЛЯЦИИ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности речевой активности дошкольников с задержкой психического развития. Обосновывается необходимость использования дидактических игр как эффективного средства педагогического воздействия. Речевая активность представлена как комплексное психолого-педагогическое образование. Она включает когнитивные, мотивационные и коммуникативные компоненты. Анализируются этапы формирования речевой активности в онтогенезе. Акцентируется внимание на закономерностях и условиях успешного речевого развития. Отдельное внимание уделено специфике речевых нарушений у детей с задержкой психического развития: ограниченный словарь, нарушения грамматического строя речи, трудности в понимании и продуцировании высказываний. Дидактическая игра рассматривается как форма коррекционно-развивающего обучения, способствующая активизации речи, формированию коммуникативных умений и положительной мотивации к обучению. Раскрываются педагогические условия эффективности дидактических игр: доступность, эмоциональная насыщенность, повторяемость и организация взрослого сопровождения. Подчеркивается значение игры как ведущего вида деятельности дошкольников, обеспечивающего не только развитие речи, но и формирование личностных и социальных качеств.

Ключевые слова: речевая активность, задержка психического развития, дошкольники, дидактическая игра, развитие речи, коммуникативные навыки.

Annotation. The article discusses the features of speech activity in preschool children with mental retardation. It substantiates the need to use didactic games as an effective means of pedagogical influence. Speech activity is presented as a complex psychological and pedagogical phenomenon. It includes cognitive, motivational, and communicative components. The article analyzes the stages of speech activity formation in ontogenesis. It focuses on the patterns and conditions of successful speech development. Special attention is given to the specific features of speech disorders in children with mental retardation, such as limited vocabulary, grammatical errors, and difficulties in understanding and producing speech. A didactic game is considered as a form of corrective and developmental education that promotes speech activation, the formation of communicative skills, and positive motivation for learning. The article reveals the pedagogical conditions for the effectiveness of didactic games: accessibility, emotional richness, repeatability, and the organization of adult support. The importance of play as a leading activity for preschoolers is emphasized, as it not only promotes speech development but also fosters personal and social qualities.

Key words: speech activity, mental retardation, preschoolers, didactic play, speech development, communication skills.

Введение. Проблема задержки психического развития (ЗПР) у детей остается актуальной в современном образовании и требует комплексного подхода со стороны специалистов различных направлений – педагогов, психологов, логопедов, дефектологов и врачей. В условиях быстро развивающегося социума и возрастающих требований к адаптационным способностям личности ранняя диагностика и коррекция нарушений, сопровождающих ЗПР, приобретают особую значимость. Одним из центральных направлений коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории является формирование и развитие речевой активности как системообразующего компонента речевой деятельности и важного показателя психического функционирования в целом.

Задержка психического развития оказывает негативное влияние не только на формирование речевой функции, но и на процессы восприятия, переработки информации, а также на способность устанавливать и поддерживать социальные взаимодействия. Указанные особенности обуславливают необходимость применения специальных педагогических методов, ориентированных на развитие коммуникативной компетентности, улучшение понимания и восприятия речи, а также преодоление факторов, препятствующих полноценному речевому развитию. Одним из эффективных инструментов в данной области выступает дидактическая игра.

Дидактическая игра представляет собой форму организации учебной деятельности, в которой содержание усваивается в условиях игрового взаимодействия. Такая форма способствует повышению мотивации, активному включению ребёнка в процесс обучения и обеспечивает более глубокое усвоение речевого материала. В игровой среде у детей формируются и развиваются коммуникативные навыки, воображение, креативное мышление, а также навыки речевого самовыражения.

В условиях коррекционно-развивающего обучения дидактические игры приобретают особую значимость и могут рассматриваться как важное средство в практике специалистов – педагогов, логопедов и психологов. Их применение не только способствует активизации речевой деятельности, но и оказывает положительное влияние на социально-эмоциональную сферу детей с ЗПР, повышая уровень их самооценки, уверенности в себе и готовности к взаимодействию с окружающими.

Эффективность дидактической игры во многом зависит от профессиональных действий педагога. Эмоциональный компонент игрового взаимодействия имеет особое значение для детей с ограниченными возможностями развития. Педагог, демонстрируя доброжелательность, поддержку и заинтересованность, формирует у ребёнка позитивное отношение к деятельности, создаёт условия для совместного взаимодействия, побуждая его к активному участию в игре и стремлению к достижению результата.

Роль взрослого в организации дидактической игры двойственна: с одной стороны, он является организатором образовательного процесса и направляет познавательную активность детей; с другой – выступает равноправным участником игрового взаимодействия. Педагог помогает ребёнку справляться с игровыми задачами, при необходимости демонстрирует образец поведения, регулирует игровую ситуацию и следит за соблюдением установленных правил.

Для достижения результата необходимо правильно подбирать и планировать дидактические игры. Они должны соответствовать таким принципам, как доступность, повторяемость и постепенность усложнения заданий. Особое внимание следует уделять играм и упражнениям, которые формируют навыки сотрудничества с педагогом и помогают детям усваивать социальный опыт; эти игры закладывают основу для дальнейшего обучения и поэтому должны проводиться в первую очередь.

Дополнительно следует отметить социально-эмоциональные аспекты дидактической игры. У детей с ЗПР часто наблюдаются низкая самооценка и отсутствие уверенности в своих силах, что сказывается на их стремлении к общению. Игровые методы способствуют повышению мотивации и интереса к речевой активности, укрепляют эмоциональное благополучие ребенка и создают предпосылки для его успешной социализации.

С учетом этих факторов, разработка и внедрение дидактических игр как средства развития речевой активности у детей дошкольного возраста с ЗПР представляют собой актуальное направление работы для педагогов, логопедов и психологов.

Изложение основного материала статьи. Речевая активность рассматривается современной психолого-педагогической наукой как интегративное образование, включающее в себя когнитивные, эмоциональные, мотивационные и регуляторные компоненты. Она отражает уровень сформированности речевого мышления, коммуникативной мотивации, способности к вербализации внутреннего опыта и взаимодействию с окружающей действительностью посредством языка [3].

Отечественные и зарубежные исследователи (А.А. Леонтьев, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, А.Р. Лурия и др.) подчеркивают, что становление речевой активности обусловлено не только созреванием биологических механизмов, но и характером социального взаимодействия, а также насыщенностью речевой среды [1].

В онтогенезе развитие речевой активности проходит ряд закономерных этапов, каждый из которых характеризуется специфическим уровнем организации речи, определенным соотношением между пониманием и продукцией, а также постепенным переходом от ситуативных форм речевого поведения к контекстуально-обобщенным.

Эти стадии отражают эволюцию речевых функций от элементарных вокализаций и подражательных реакций до осознанного и произвольного использования языковых средств. Качественное освоение каждого последующего этапа возможно лишь при условии сформированности базовых предпосылок на предыдущем уровне, что делает процесс речевого развития кумулятивным и системным.

Формирование речевой активности у ребёнка осуществляется в процессе взаимодействия со взрослыми и во многом обусловлено уровнем речевой практики, качеством языковой среды, а также условиями воспитания и обучения, начиная с раннего возраста. Речевая активность не относится к врождённым функциям, а формируется в ходе онтогенеза наряду с физическим и когнитивным развитием, выступая значимым показателем общего становления личности. Овладение родной речью подчиняется определённым закономерностям и проходит стадии, характерные для всех детей. Для диагностики и анализа речевых нарушений необходимо иметь представление о типичном ходе становления речевой активности, а также понимать факторы, способствующие её успешному развитию [8].

Крайне важно иметь чёткое представление о каждом этапе развития речи, включая ключевые качественные изменения, что позволяет своевременно выявлять возможные отклонения. Знание закономерностей речевого развития в онтогенезе играет ключевую роль в проектировании эффективной коррекционно-педагогической деятельности, направленной на преодоление нарушений речевой функции.

В научной литературе описываются различные фазы формирования речевой функции у детей, каждая из которых характеризуется определёнными возрастными рамками и содержательными особенностями. Согласно концепции А.Н. Леонтьева [8], выделяются следующие этапы речевого развития:

1. Подготовительный этап (до одного года).
2. Преддошкольный этап (от одного до трёх лет).
3. Дошкольный этап (от трёх до семи лет).
4. Школьный этап (от семи до семнадцати лет).

Особую сложность представляет оценка и развитие речевой активности у детей с задержкой психического развития. В отличие от своих нормально развивающихся сверстников, такие дети демонстрируют существенные затруднения в овладении как рецептивными, так и экспрессивными аспектами речи. У них наблюдаются значительные нарушения в понимании обращенной речи, ограниченность словарного запаса, недостаточное владение грамматическими структурами, трудности в построении связных высказываний, а также недостаточная осознанность речевых актов. Эти особенности обусловлены как первичными нарушениями психических функций (внимания, памяти, мышления), так и вторичными трудностями социального взаимодействия и дефицитом речевого опыта в микросоциальной среде [2].

Коммуникация детей с задержкой психического развития характеризуется неустойчивостью и недостаточной сформированностью, что связано с отсутствием мотивации к общению, недостатком культуры общения и нехваткой таких навыков, как установление контакта, взаимодействие с другими детьми, умение договариваться, слушать, выражать свое мнение, задавать вопросы и делать просьбы. У таких детей наблюдаются трудности в создании социальных связей и недостаточная речевая активность. Замедлены темпы формирования и развития речи, а также речевых операций. В ходе

исследования была выявлена связь между развитием речи и вербальной коммуникацией у детей с ЗПР. Существенным фактором несформированности их коммуникативных навыков являются дефекты речевого развития.

Научные исследования (С.Д. Забрамная, Р.И. Лалаева) подтверждают, что низкий уровень речевой активности у детей с ЗПР тесно связан с дефицитарным характером их когнитивной сферы, сниженной коммуникативной мотивацией и несформированностью регуляторной функции речи. Эти дети редко проявляют инициативу в общении, с трудом вступают в диалог, демонстрируют импульсивность или, наоборот, заторможенность речевых реакций, что значительно осложняет их социализацию и полноценное включение в образовательный процесс [5].

Г.Г. Голубева, анализируя особенности речи детей с ЗПР, отмечает несколько важных аспектов: уникальность процессов словообразования, сложности в понимании и использовании сложных грамматических конструкций, ограниченный словарный запас и недостаток регуляторной функции речи. Связная речь этих детей имеет более низкий уровень развития по сравнению с их сверстниками. Автор полагает, что дети с ЗПР отстают в овладении монологической речью из-за низкой речевой активности и других факторов. Эти характеристики речи оказывают значительное влияние на их способность взаимодействовать с окружающими и на другие аспекты жизни [4].

Дети с ЗПР имеют следующие основные характеристики речевой активности:

1) Низкий уровень связной речи. Такие дети часто не могут составлять логичные и последовательные рассказа, пересказывать истории или высказывать мысли в связной форме. Они могут использовать простые фразы с нарушениями синтаксиса, неправильно употреблять грамматические формы.

2) Ограниченная речевая активность. Речевое взаимодействие таких детей часто ограничивается простыми ответами на вопросы взрослых или фразами, которые нужны для удовлетворения базовых потребностей. Они редко проявляют инициативу в общении, не стремятся поддерживать диалог, что ограничивает их возможности взаимодействовать с окружающими.

3) Задержка в понимании речи. Дети с ЗПР не всегда могут правильно понять и отреагировать на инструкции или просьбы взрослых. Это затрудняет их участие в совместных действиях с детьми и взрослыми и мешает их речевой активности.

У детей с ЗПР плохо развиты регулирующие и планирующие функции речи, а также основные этапы создания высказывания (замысел, программирование и грамматическое структурирование) [7].

Диалогическая речь у детей с задержкой психического развития характеризуется сниженной мотивацией к коммуникативной деятельности. Это проявляется в отсутствии ответов на вопросы или в стремлении ограничиться односложными, краткими репликами, часто сопровождающимися прерыванием диалога. Тем не менее, даже при внешне пассивном участии в игре можно наблюдать рост речевой активности при правильной мотивации и стимулировании к общению. Характерным признаком является также включение в ответах высказываний, не относящихся к теме беседы, что свидетельствует о трудностях с удержанием речевой задачи и направленности высказывания.

Монологическая речь у данной категории детей имеет ситуативный и фрагментарный характер. Уровень её сформированности варьируется в зависимости от индивидуальных особенностей ребёнка, однако в целом наблюдаются выраженные затруднения в планировании речевого высказывания, логическом построении текста, а также в способности соотносить речевой замысел с его реализацией. Часто речь отклоняется от темы, что связано с преобладанием побочных ассоциаций.

Следует учитывать, что речевая деятельность в процессе общения выполняет не только функцию передачи информации, но и служит важным инструментом выражения эмоционального состояния и установления межличностных связей. Для детей с ЗПР формирование умения использовать речь как средство выражения чувств и эмоций имеет особое значение: оно способствует улучшению психоэмоционального состояния, расширяет коммуникативные возможности и способствует повышению уровня самооценки и сформированности способности к самовыражению.

У детей с ЗПР данные показатели значительно нарушены: наблюдаются трудности в составлении логичных высказываний, низкая мотивация к общению, ограниченность словарного запаса и слабое понимание речи. Так, дети с ЗПР часто не могут полностью выразить свои мысли, что приводит к недопониманиям и трудностям в социализации. Невозможность строить связные и грамматически правильные предложения мешает им эффективно передавать информацию и участвовать в коллективных играх и занятиях [7].

С учетом вышеизложенного, особенно актуальным становится поиск таких методов педагогической работы, которые бы сочетали в себе коррекционную направленность, обучающий потенциал и высокую степень мотивационного включения ребенка. Одним из эффективных средств в этом направлении выступает дидактическая игра, как форма активного, эмоционально насыщенного, деятельностного освоения речевых норм и коммуникативных моделей поведения.

Дидактическая игра, рассматриваемая в русле культурно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), представляет собой не просто методику обучения в игровой форме, а особую культурно организованную среду, где ребенок включается в речевое взаимодействие, опосредованное игровой задачей, правилами и ролевыми отношениями. Именно в игре наиболее полно реализуется потенциальная зона ближайшего развития ребенка: за счет взаимодействия со взрослым, эмоционального вовлечения, моделирования речевых ситуаций и повторения речевых образцов [6].

Использование дидактической игры как формы обучения базируется на естественном стремлении ребёнка к вхождению в условную, воображаемую ситуацию и следованию её внутренней логике, что органично соотносится с возрастными и психологическими характеристиками дошкольного возраста. Важно учитывать, что все образовательные задания должны подаваться в игровой форме, поскольку игра по своей сути представляет собой добровольную деятельность. Насильственное навязывание упражнений снижает мотивацию ребёнка, тогда как подлинный интерес к игровой ситуации способствует формированию у него готовности к школьному обучению. Эффективность усвоения учебного материала напрямую зависит от грамотного выбора педагогических методов, с обязательным учётом возрастных и индивидуальных особенностей, включая особенности развития у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Дошкольники с ЗПР часто проявляют пассивность, сниженный интерес к предметной деятельности и недостаточную инициативу во взаимодействии с окружающим миром. В связи с этим педагогическая работа должна быть направлена на формирование у таких детей устойчивого положительного отношения к обучающим видам деятельности. Этому в значительной степени способствуют дидактические игры, которые одновременно выполняют как обучающую, так и развивающую функцию [9].

Дидактическая игра представляет собой особую форму педагогического воздействия, сочетающую образовательную цель взрослого и игровую мотивацию ребёнка. Гармоничное объединение этих целей позволяет обеспечить более эффективное усвоение учебного материала.

Результативность применения дидактических игр в работе с детьми с ЗПР определяется рядом ключевых факторов. Прежде всего, содержание игр должно соответствовать возрастным и психофизиологическим особенностям обучающихся,

что обеспечивает постепенное усложнение материала и его доступность. Кроме того, необходимо создание эмоционально благоприятной среды, в которой ребёнок ощущает поддержку, уверенность в собственных силах и признание со стороны взрослого. Также важно, чтобы игра побуждала не только к репродуктивному воспроизведению речевых структур, но и к их осмысленному использованию в новых контекстах, что активизирует речевое мышление и способствует формированию гибкости речевого высказывания.

В педагогической практике доказано, что включение дидактических игр в структуру образовательного процесса позволяет не только повысить речевую активность детей с ЗПР, но и способствует формированию устойчивой учебной мотивации, развитию социального взаимодействия, формированию произвольного поведения. Кроме того, игры позволяют выявить индивидуальные особенности речевого развития каждого ребёнка и выстроить адресную коррекционно-развивающую программу.

Выводы. Таким образом, речевая активность представляет собой сложное многоуровневое образование, становление которого обусловлено взаимодействием биологических, когнитивных и социальных факторов. У детей с ЗПР она характеризуется рядом выраженных нарушений, требующих специально организованной помощи. Использование дидактической игры как педагогического средства обеспечивает не только обучение речевым нормам, но и создает условия для эмоционального включения ребенка в речевое взаимодействие, тем самым способствуя его успешной адаптации в образовательной среде и обществе в целом. Учитывая универсальность, гибкость и развивающий потенциал игровых методов, их применение в работе с детьми с ЗПР должно рассматриваться не как вспомогательное средство, а как ведущий компонент системы коррекционно-развивающего обучения.

Литература:

1. Архипова, С.В. Коммуникативно-речевая активность дошкольников с ЗПР / С.В. Архипова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 18-24
2. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР / Л.Н. Блинова. – М.: Академия, 2020. – 345 с.
3. Боброва, В.В. Особенности компьютерных учебных программ для подготовки дошкольников с задержкой психического развития к школе по математике и обучению грамоте / В.В. Боброва, Е.Н. Лихачева, Т.А. Калашникова // Образовательные технологии и общество. – 2023. – Т. 16, № 3. – С. 561-572
4. Голубева, Г.Г Диагностика и коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: метод. пособие / Г.Г. Голубева. – СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. – 62 с.
5. Забрамная, С.Д. Речевая активность детей с умственной отсталостью и ЗПР / С.Д. Забрамная // Практический материал для обследования детей. – М.: Владос, 2008. – С. 10-32
6. Катаева, А.А. Дидактические игры в развитии речи детей дошкольного возраста / А.А. Катаева. – М.: Гуманитарий, 2012. – 112 с.
7. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2020. – 344 с.
8. Лебединский, Л.Л. Нарушения психического развития в детском возрасте / Л.Л. Лебединский. – Москва, 2022. – С. 395.
9. Халеева, В.Р. Развитие связной речи дошкольников с помощью интеллектуальных карт / В.Р. Халеева. – Йошкар-Ола: Марийский институт образования, 2022. – 20 с.

Педагогика

УДК 37.022

преподаватель Шипицина Марина Олеговна
Иркутский филиал ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет кинематографии имени С.А. Герасимова» (г. Иркутск);
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Голубчикова Марина Геннадьевна
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);
Иркутская государственная медицинская академия последипломного образования – филиал ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования» Минздрава России (г. Иркутск)

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАНИЮ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки будущих педагогов к воспитанию КОС обучающихся. Также анализируется значимость учебного сотрудничества и квазипрофессиональной деятельности как эффективных механизмов перехода от теоретической подготовки к практической. В статье делается вывод о том, что контрольно-оценочная самостоятельность обучающихся возможна только при условии ее сформированности у самого педагога. Организация работы по подготовке будущих педагогов изобразительного искусства через последовательный переход от учебной, квазипрофессиональной к профессиональной деятельности с использованием оценочных технологий создает необходимые условия для воспитания КОС как ключевого компонента их профессиональной компетентности. Реализация данного подхода в педагогическом образовании позволит обеспечит преемственность в развитии самостоятельности у будущих обучающихся.

Ключевые слова: контрольно-оценочная самостоятельность, учебное сотрудничество, учебная деятельность, квазипрофессиональная деятельность.

Annotation. The article discusses the problem of preparing future teachers for the education of control and evaluation independence of students. The article also analyzes the importance of educational cooperation and quasi-professional activities as effective mechanisms for the transition from theoretical to practical training. The article concludes that the control and evaluation independence of students is possible only if it is formed by the teacher himself. The organization of work on the training of future teachers of fine arts through a consistent transition from academic, quasi-professional to professional activities using assessment technologies creates the necessary conditions for the education of control and evaluation independence as a key component of their professional competence. The implementation of this approach in teacher education will ensure continuity in the development of independence among future students.

Key words: control and assessment independence, educational cooperation, educational activity, quasi-professional activity.

Введение. Ключевые преобразования в современной образовательной системе обусловлены пересмотром ценностных приоритетов. Традиционная парадигма, фокусирующаяся преимущественно на формировании знаний, умений и навыков, уступает место новой модели, направленной на становление ценностно-ориентированной и гармонично развитой личности, способной к саморегуляции и самостоятельной деятельности в условиях динамично меняющегося социума.

Обществу, которое стремительно развивается необходимы люди, которые способны к самостоятельному принятию обоснованных и взвешенных решений, прогнозированию их последствий и эффективному социальному взаимодействию. В связи с этим, перед педагогами возникает задача формирования у обучающихся навыков самоконтроля и самооценки, что предполагает развитие умения анализировать не только собственные действия, но и образовательные результаты.

Современная дидактика рассматривает развитие способности к самообучению как приоритетную образовательную цель, достижение которой требует системной организации учебной деятельности, обеспечивающей активную познавательную позицию обучающихся.

Проблема подготовки будущих педагогов к воспитанию КОС обучающихся (далее КОС) остается одной из наиболее значимых в контексте психолого-педагогических наук и образовательных практик.

Организация оценочной деятельности предполагает целенаправленное вовлечение обучающихся в процесс контроля и оценки, что позволяет сформировать у них навыки к объективному анализу результатов учебной деятельности и грамотному оцениванию продуктов своей творческой деятельности [4].

Несмотря на значимость контрольно-оценочной деятельности, многие учителя сталкиваются с существенными затруднениями при её реализации. Что связано с дефицитом методических знаний в области современных оценочных практик и недостаточно четким пониманием целеполагания в системе педагогического контроля.

В связи с этим представляется необходимым целенаправленное формирование у будущих педагогов компетенций, связанных с развитием КОС. Это им в дальнейшей профессиональной деятельности позволит самостоятельно проектировать систему контроля и оценки, также совместно с обучающимися выстраивать индивидуальные оценочные траектории.

Мы считаем, что формирование КОС у будущих педагогов выступает ключевым условием для развития данного вида самостоятельности у обучающихся. Преодоление методических дефицитов учителей в оценочной деятельности позволит перейти к более эффективному совместному проектированию образовательных траекторий обучающихся. Если будущий педагог воспитал контрольно-оценочную самостоятельность у себя в процессе учебной деятельности, то в профессиональной деятельности он сможет воспитывать её у своих обучающихся.

Изложение основного материала статьи. В условиях современных ФГОС делается основной акцент на необходимость формирования у обучающихся метапредметных навыков таких как саморегуляция, критическое мышление и рефлексивная оценка образовательных достижений. В контексте художественного образования данная проблема приобретает особую актуальность, поскольку творческая деятельность требует не только овладения специальными техниками, но и развитой способностью к проектированию, анализу и коррекции собственной работы. Однако на производственной практике в школе будущие педагоги изобразительного искусства сталкиваются с затруднениями в объективном оценивании результатов обучающихся и, соответственно, своей деятельности, что влечет снижение познавательной мотивации. В связи с этим, возникает научно-практическая потребность в разработке педагогической системы, направленной на воспитание КОС как одного из базовых элементов профессиональной подготовки учителей изобразительного искусства.

Как отмечает В.В. Давыдов, желание и способность к обучению, включающие учебную активность и осознание собственных возможностей, формируется как результат рефлексивных процессов, возникающих при анализе обучающимся собственных действий и их возможных ошибок. Исследователь акцентирует внимание на диалектической взаимосвязи между сформированностью «умения учиться» и развитием рефлексии, где ключевая роль принадлежит самому обучающемуся как субъекту, способному к самоопределению познавательных границ и их продуктивному преодолению. Таким образом, рефлексивная деятельность выполняет системообразующую функцию в образовательном процессе, обеспечивая обучающимся возможность критического анализа собственной деятельности, дифференцированной оценки своих познавательных возможностей, а также выявление и коррекции дефицитов знаний [2]. При организации образовательного процесса следует учитывать, что совместная деятельность обучающихся создает условия для взаимоподдержки и коллективного решения учебных задач. Потому что в группе обучающимся будет проще справиться с предлагаемыми заданиями, чем сначала пытаться сделать это самостоятельно. Таким образом, мы читаем, что организацию работы по подготовке будущих педагогов к воспитанию КОС обучающихся в области художественного образования следует начинать с учебного сотрудничества.

Учебное сотрудничество рассматривается в работах таких ученых как Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман. Согласно концепции Г.А. Цукерман, учебное сотрудничество представляет собой специально организованное взаимодействие в системе «педагог-обучающийся» или «ученик-ученик» в виде сотрудничества с педагогом, сотрудничества со сверстниками, а также сотрудничества с самим собой. В сотрудничестве учитель конструирует учебные ситуации, провоцирующие пересмотр сложившихся у обучающихся способов действий, а ученик получает возможность возможность диагностировать причины затруднений и выражать их на языке содержания учебного предмета [5].

Учебное сотрудничество занимает ключевую позицию в образовательном процессе, выполняя функции формирования субъектной позиции обучающегося, развития способности к самообразованию, а также оптимизацию решения учебных задач через коллективные формы работы. Постепенный переход от учебного сотрудничества с учителем и со сверстниками к сотрудничеству самим с собой позволит формировать самостоятельность обучающихся. Педагогически организованное сотрудничество в системе «учитель-ученик» и «ученик-ученик» обеспечивает существенные дидактические эффекты, такие как повышение качества усвоения и углубление учебного материала за счет «умных» вопросов в контексте изучаемого предмета. В данном сотрудничестве обучающиеся приобретают такие социальные навыки как умение учитывать позиции товарищей по группе, а также ответственность за результат.

Воспитанию КОС будущих педагогов будет способствовать переход от сотрудничества с преподавателем и другими студентами в рамках учебной деятельности к овладению способами организации учебного сотрудничества в условиях квазипрофессиональной деятельности.

По мнению А.А. Вербицкого, квазипрофессиональная деятельность – это форма организации учебно-познавательной деятельности студентов, разработанная в рамках контекстного обучения. Суть метода заключается в воссоздании профессиональных ситуаций в рамках учебного процесса. При этом, несмотря на высокую степень приближенности к условиям практической деятельности, обучающиеся не несут полной ответственности за результат, как в реальной практике. Таким образом, данный подход объединяет характеристики как будущей профессиональной деятельности, так и учебного процесса [1]. Обучающиеся в рамках квазипрофессиональной деятельности остаются в рамках образовательной среды, где ошибки и эксперименты являются частью образовательного процесса. Такой подход способствует плавному

переходу от учебной к профессиональной деятельности, формируя у будущих педагогов готовность к решению профессиональных задач в реальных условиях.

Таким образом, подготовку будущих педагогов мы рассматриваем через учебную, квазипрофессиональную и профессиональную деятельность. Анализ особенностей этих видов деятельности представлен в таблице (таблица 1). На основе этого анализа мы делаем вывод, что квазипрофессиональная деятельность является важным звеном в цепочке между теорией и практикой, учебной и профессиональной деятельностью.

Таблица 1

Сравнительная таблица различных видов деятельности студентов

Критерий	Учебная деятельность	Квазипрофессиональная деятельность	Профессиональная деятельность
Цель	Освоение знаний, умений, навыков	Моделирование профессиональных ситуаций в учебном процессе	Решение практичсеких задач и достижение конкретных профессиональных результатов
Характер деятельности	Теоретический	Практико-ориентированный, с элементами обучения	Практический
Ответственность	Минимальная, допустимы ошибки	Условная, ошибки допустимы как часть учебного процесса	Полная, ошибки влекут реальные последствия
Условия выполнения деятельности	Учебная аудитория, теоретические задания	Условия, приближенные к реальным, но в рамках образовательного процесса	Рабочие условия (школа, образовательная организация)
Роль участников	Пассивный или активный получатель знаний, умений и навыков (обучающийся)	Активный участник, моделирующий профессиональную деятельность	Активный участник, специалист, выполняющий профессиональные обязанности
Результат	Приобретение знаний, умений и навыков	Синтез теории и практики, развитие профессиональных компетенций	Достижение профессиональных целей

В рамках учебной деятельности будущие педагоги знакомятся с теоретическими основами КОС, такими как критериальное оценивание, оценивание с помощью листов оценивания, а также в сотрудничестве применяют данные методы и технологии.

Проведенный анализ научной литературы по проблематике исследования позволил идентифицировать наиболее эффективные методы и педагогические технологии, способствующие формированию готовности будущих педагогов к развитию КОС у обучающихся.

Согласно исследованиям Е.В. Проничевой, в качестве эффективного инструмента оценивания могут выступать специально разработанные оценочные листы. Данный инструмент направлен на самостоятельный анализ обучающимися уровня освоения учебного материала на основе разработанных с преподавателем критериев. Используемая шкала оценивания содержит дифференцированные показатели – от «полного понимания с возможностью объяснения» до «неусвоения тематического содержания», что способствует развитию рефлексивных навыков обучающихся и определению направлений для последующего совершенствования [3].

Г.А. Цукерман, например, предлагает критериальное оценивание вместо обычных отметок, которое представляет собой объективную и качественную обратную связь, которая помогает обучающимся понять, что у них хорошо получилось, а над чем еще необходимо поработать [6].

Организуя работу по подготовке будущих педагогов к воспитанию КОС у обучающихся, мы предлагаем им в рамках занятий использовать методы и приемы контрольно-оценочной деятельности, используемые в обучении, а также вводить новые, например, взаимооценивание, самооценивание с помощью дневников.

В квазипрофессиональной деятельности студентам предлагаем самостоятельно провести учебное занятие. Кто-то из студентов выбирает роль учителя, а остальные члены группы становятся обучающимися. Основная задача данного вида деятельности заключается в том, что будущим педагогам необходимо смоделировать учебное занятие максимально приближенное к будущей профессиональной деятельности с включением контрольно-оценочной деятельности. А преподаватель дисциплины служит наставником в данной деятельности.

Взаимооценка представляет собой педагогический метод, предполагающий анализ и оценку учебных или творческих работ обучающихся их одноклассниками на основе установленных критериев. Данный подход способствует развитию у обучающихся способности к объективному оцениванию и критическому анализу как собственных, так и чужих работ с выделением их достоинств и недостатков. Реализация взаимооценки возможна как в индивидуальной, так и в групповой формах. Поэтапное усложнение аналитической деятельности позволяет осуществлять более глубокий и детализированный разбор содержательных аспектов творческих работ. Критериальная база для анализа включает такие компоненты как композиционное решение, конструктивное построение формы, соблюдение пропорций, передача светотеневых и тоновых отношений, оригинальность замысла и другие.

Анализировать с помощью взаимооценивания можно не только учебные работы, но и проведённые в квазипрофессиональной деятельности занятия, выявлять их положительные и отрицательные стороны.

Применение в воспитании КОС будущих педагогов дневников самооценки, как инструмента рефлексивной деятельности, предполагает систематическую фиксацию обучающимися своих учебных достижений и затруднений в проведении занятий. Также особую методическую ценность дневник самооценивания приобретает в контексте уроков изобразительного искусства, поскольку обучающиеся не только отслеживают уровень овладения техническими аспектами творческого процесса, но и могут рефлексировать на тему самой деятельности.

Впервые с профессиональной деятельностью будущие педагоги изобразительного искусства сталкиваются на 3 курсе в рамках производственной практики в общеобразовательной школе, где им необходимо проводить занятия у младших школьников и подростков. На практике им уже нужно оценивать творческую деятельность обучающихся. Поэтому

проводимые в учебной и квазипрофессиональной деятельности занятия будут способствовать воспитанию КОС у будущих педагогов, чтобы в дальнейшем они смогли воспитывать эту самостоятельность у своих обучающихся.

Выводы. Проведенное исследование позволяет констатировать, что воспитание КОС у будущих педагогов изобразительного искусства многоаспектный процесс, требующий системного подхода в рамках профессиональной подготовки. Анализ образовательных тенденций выявил необходимость перехода от традиционной парадигмы, где обучающиеся усваивают знания, умения и навыки, к модели, ориентированной на развитие автономной, рефлексивной и ответственной личности.

Контрольно-оценочная самостоятельность обучающихся возможна только при условии ее сформированности у самого педагога.

Организация работы по подготовке будущих педагогов изобразительного искусства через последовательный переход от учебной, квазипрофессиональной к профессиональной деятельности с использованием оценочных технологий создает необходимые условия для воспитания КОС как ключевого компонента их профессиональной компетентности. Реализация данного подхода в педагогическом образовании позволит обеспечит преемственность в развитии самостоятельности у будущих обучающихся.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТРО, 1996. – 544 с.
3. Проничева, Е.В. Способы формирования контрольно-оценочной самостоятельности школьников / Е.В. Проничева // Педагогика. – 2013. – №1. – С. 115.
4. Проничева, Е.В. Уровни КОС младшего школьника / Е.В. Проничева // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2008. – Том 14. – С. 28-32
5. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
6. Цукерман, Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? / Г.А. Цукерман. – Москва; Рига: Педагогический центр Эксперимент, 2000. – 224 с.

Педагогика

УДК 37.012

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СПОРТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В КИТАЕ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические принципы спортивного воспитания детей в Китае, а также проводится их сравнительный анализ с западными и российскими подходами. Исследуется роль гармоничного развития личности, дисциплины, ранней специализации и других ключевых элементов китайской модели спортивного воспитания. В статье анализируются особенности китайской системы, ее отличия от моделей США, Европы и России, а также рассматриваются перспективы адаптации китайских принципов в других странах. Работа направлена на выявление эффективных методов, которые могут быть полезны для улучшения спортивного воспитания и подготовки детей в разных странах.

Ключевые слова: китайская модель, спортивное воспитание, дисциплина, ранняя специализация, педагогические принципы.

Annotation. The article examines the pedagogical principles of sports education of children in China, as well as their comparative analysis with Western and Russian approaches. The role of harmonious personality development, discipline, early specialization and other key elements of the Chinese model of sports education is investigated. The article analyzes the features of the Chinese system, its differences from the models of the USA, Europe and Russia, and also examines the prospects for adapting Chinese principles in other countries. The work is aimed at identifying effective methods that can be useful for improving sports education and training of children in different countries.

Key words: Chinese model, sports education, discipline, early specialization, pedagogical principles.

Введение. Спортивное воспитание детей представляет собой важную составляющую системы образования в большинстве стран мира. В последние десятилетия особенно большое внимание уделяется созданию эффективных моделей, способствующих не только физическому развитию подрастающего поколения, но и воспитанию личности через спорт. В этом контексте китайская система спортивного воспитания заслуживает особого внимания, поскольку она основывается на строгой иерархии, научном подходе и гармоничном развитии ребенка, что позволяет достигать высоких результатов на международной спортивной арене. Китайская модель спортивного воспитания, включающая раннюю специализацию, научные методы тренировки и воспитание дисциплины, вызывает интерес как среди специалистов в области спорта, так и в образовательной сфере.

Сравнение этой системы с подходами, принятыми в других странах, такими как США, Европа и Россия, позволяет выявить как общие тенденции, так и уникальные особенности китайской модели. Актуальность исследования заключается в необходимости изучения китайских педагогических принципов спортивного воспитания и их применения в контексте других образовательных систем, а также в поиске оптимальных решений для развития спортивного образования в разных странах.

Целью данной статьи является анализ педагогических принципов спортивного воспитания детей в Китае, а также сравнение китайской модели с другими подходами, применяемыми в США, Европе и России.

Таким образом, в статье будет представлена комплексная характеристика китайской модели спортивного воспитания и ее сравнительный анализ с другими подходами, что позволит сформулировать рекомендации для улучшения системы спортивного воспитания в других странах.

Изложение основного материала статьи. Спортивное воспитание представляет собой целенаправленный педагогический процесс, направленный на развитие физических, волевых и нравственных качеств личности ребенка посредством занятий спортом. В исследованиях Ли Вэньцзюня подчеркивается, что спортивное воспитание в современном

понимании сочетает традиционные методы физического развития с элементами психологической подготовки, что особенно важно в условиях высокой конкурентности спортивной среды Китая [5].

По мнению Гуань Синьмина, спортивное воспитание в китайских школах строится на комплексном подходе, включающем физическое, умственное и моральное развитие учащихся. Он отмечает, что важной особенностью китайской модели является тесная связь спорта и образовательной системы, что позволяет развивать у детей не только физическую силу, но и дисциплину, командный дух и чувство ответственности [3].

Сюй Дэсян в своих работах акцентирует внимание на том, что спортивное воспитание способствует не только физическому совершенствованию, но и формированию устойчивых психологических качеств, таких как стрессоустойчивость и целеустремленность, что особенно важно в культуре Китая, ориентированной на высокие достижения [7].

Существует несколько основных подходов к спортивному воспитанию, каждый из которых имеет свои особенности. В исследованиях Андриановой Е.В. выделяются три ключевых подхода: традиционный, технологический и личностно-ориентированный. Традиционный подход основан на принципах регулярных физических нагрузок и строгой дисциплины, что характерно для китайской системы воспитания. Технологический подход предполагает использование современных методов тренировки и мониторинга состояния спортсменов, а личностно-ориентированный делает акцент на индивидуальном развитии каждого ребенка [1].

По мнению Петрова А.С., в Китае преобладает модель, сочетающая традиционные и технологические подходы, что позволяет достигать высоких результатов на международных соревнованиях. В частности, автор отмечает, что систематическое применение инновационных тренировочных методик в сочетании с жесткой дисциплиной формирует у детей способность к самоконтролю и адаптации к высоким нагрузкам [6].

Спортивное воспитание играет важную роль не только в укреплении физического здоровья ребенка, но и в его личностном становлении. В работах Джан Юйвэя отмечается, что дети, занимающиеся спортом с раннего возраста, демонстрируют более высокий уровень уверенности в себе, устойчивость к стрессам и способность работать в команде. Более того, занятия спортом способствуют социализации и развитию коммуникативных навыков, что особенно важно в китайской культуре, ориентированной на коллективизм [4].

В свою очередь, Чжан Лэй подчеркивает, что спорт является одним из инструментов формирования национальной идентичности у детей. По его словам, в Китае широко распространена практика интеграции национальных видов спорта, таких как ушу, в систему школьного образования, что способствует воспитанию уважения к традициям и истории страны [8].

Таким образом, спортивное воспитание в Китае рассматривается не только как средство физического развития, но и как важный элемент формирования личности ребенка. Интеграция традиционных ценностей, инновационных методик и строгой дисциплины позволяет достигать высоких результатов как в спорте, так и в общем развитии детей.

История спортивного воспитания в Китае уходит корнями в древность и во многом основана на философских учениях конфуцианства и даосизма. Как отмечает Гуань Синьмин, традиционные китайские практики физического развития, такие как ушу, тайцзи и цигун, на протяжении веков использовались не только для тренировки тела, но и для укрепления духа и дисциплины [3].

По мнению Ли Вэньцзюня, в XX веке китайская система спортивного воспитания претерпела значительные изменения, связанные с модернизацией страны. В 1950-е годы под влиянием советской модели физического воспитания в Китае была создана государственная система подготовки спортсменов, ориентированная на выявление талантливых детей и раннюю специализацию в спорте [5].

Современный этап развития спортивного воспитания начался в 1980-е годы, когда в стране стали активно развивать массовый спорт наряду с подготовкой профессиональных атлетов. В исследованиях Чжан Лэя подчеркивается, что с этого времени особое внимание стало уделяться внедрению инновационных методов тренировок и использованию научного подхода к физическому развитию детей [8].

Государственная политика Китая в области спортивного воспитания детей играет ключевую роль в формировании национальной стратегии физического развития. По данным Ли Вэньцзюня, система спортивного образования в стране построена на трех уровнях: школьный спорт, специализированные спортивные школы и академии олимпийского резерва [5].

Андрианова Е.В. отмечает, что в общеобразовательных школах Китая уроки физической культуры имеют обязательный статус и проводятся с высокой интенсивностью. Кроме того, школы активно сотрудничают с местными спортивными клубами, что позволяет выявлять талантливых детей и направлять их в специализированные секции [1].

Как подчеркивает Петров А.С., особую роль в спортивном воспитании играют академии олимпийского резерва, где обучение строится по жесткой системе, включающей многолетнюю подготовку и строгий отбор. Эти учреждения обеспечивают высокий уровень подготовки юных спортсменов и позволяют Китаю занимать лидирующие позиции в международных соревнованиях [6].

Традиционные философские учения Китая, такие как конфуцианство, даосизм и буддизм, оказали значительное влияние на систему спортивного воспитания. Джан Юйвэй подчеркивает, что конфуцианская концепция самодисциплины и уважения к наставникам стала основой для методологии тренерской работы в китайских спортивных школах [4].

Сюй Дэсян в своих исследованиях отмечает, что идеи даосизма, направленные на гармонизацию физического и духовного состояния, также нашли отражение в спортивном воспитании. В частности, в Китае большое внимание уделяется развитию выносливости и ментальной устойчивости, что формирует у спортсменов способность к самоконтролю и концентрации [7].

В свою очередь, Чжан Лэй говорит о влиянии буддизма, который способствовал развитию медитативных практик в спорте. Например, во многих спортивных школах Китая используются техники дыхания и медитации для повышения концентрации и устойчивости к стрессу во время соревнований [8].

Система подготовки спортсменов в Китае включает широкий спектр учебных заведений и спортивных секций, ориентированных как на массовый спорт, так и на профессиональный уровень. По словам Гуань Синьмина, спортивные секции при школах выполняют важную функцию раннего выявления талантов, что позволяет детям уже с начальных классов получать целенаправленное обучение под руководством опытных тренеров [3].

Ли Вэньцзюнь отмечает, что специализированные спортивные школы функционируют в тесном взаимодействии с национальными федерациями спорта, что позволяет готовить спортсменов по четко регламентированной системе. Здесь большое внимание уделяется не только физическим, но и психолого-педагогическим аспектам развития юных атлетов [5].

По мнению Петрова А.С., ключевой особенностью китайской системы подготовки является строгий отбор в школы олимпийского резерва. Только наиболее перспективные дети получают возможность продолжить обучение в таких

учреждениях, где применяются самые современные методики тренировок и передовые технологии мониторинга физического состояния спортсменов [6].

Таким образом, спортивное воспитание в Китае представляет собой многоуровневую систему, сочетающую традиционные культурные ценности и современные методы подготовки. Государственная политика в этой сфере направлена на массовое вовлечение детей в спорт и выявление наиболее талантливых, что позволяет Китаю добиваться выдающихся результатов на международной арене.

Одним из центральных педагогических принципов спортивного воспитания в Китае является принцип гармоничного развития личности. По мнению Сюй Дэсяна, в Китае физическое воспитание воспринимается как важная часть общего воспитания, и спортивные тренировки должны быть направлены не только на развитие физических способностей, но и на формирование личностных качеств, таких как ответственность, трудолюбие и целеустремленность [7].

Этот принцип тесно связан с философскими традициями Китая, в частности с конфуцианским учением, которое акцентирует внимание на всестороннем развитии человека. Как отмечает Джан Юйвэй, конфуцианство в своем подходе к воспитанию детей ориентировано на баланс между физической и моральной подготовкой, что позволяет детям не только развивать силу и выносливость, но и становиться более зрелыми личностями, способными к самопожертвованию и выполнению обязанностей в коллективе [4].

Кроме того, Ли Вэньцзюнь в своих работах акцентирует внимание на важности развивающих тренировок, направленных на укрепление духовной и физической стороны личности ребенка. Принцип гармонии в воспитании подчеркивает необходимость создания благоприятных условий для развития как спортивных навыков, так и социальной адаптации ребенка [5].

Принцип дисциплины и самодисциплины занимает важное место в китайской системе спортивного воспитания. Как отмечает Петров А.С., китайская модель спортивного воспитания предполагает строгую иерархию, где тренер играет ключевую роль в формировании дисциплины у ребенка. Эта дисциплина включает не только физическую подготовку, но и моральные аспекты, такие как уважение к старшим, строгое соблюдение распорядка дня и ответственности за собственные поступки [6].

В исследованиях Гуань Синьмина говорится, что в китайских спортивных школах с раннего возраста детям прививается важность самодисциплины, которая способствует не только успешным спортивным достижениям, но и лучшей социализации в обществе. Процесс воспитания в спортивной среде Китая строится таким образом, что ребенок постоянно сталкивается с необходимостью самостоятельно организовывать свое время и выполнять тренировочные задания, что развивает у него высокие качества самоконтроля и ответственности [3].

По словам Ли Вэньцзюня, данная модель воспитания, ориентированная на жесткую дисциплину, является одной из причин, по которой китайские спортсмены часто показывают выдающиеся результаты на международных соревнованиях. Строгий режим и самодисциплина делают их стойкими и мотивированными, готовыми преодолевать любые трудности, как в спорте, так и в жизни [5].

Принцип ранней специализации является важной составляющей китайской спортивной системы. Как пишет Сюй Дэсян, Китай применяет модель раннего отбора, где уже с 6-7 лет дети начинают проходить физическую подготовку в спортивных секциях, специализирующихся на разных видах спорта [7]. Этот принцип позволяет своевременно выявить талантливых детей и направить их на профессиональную спортивную подготовку.

В работах Чжан Лэя отмечается, что в Китае существует четкая система отборов и тренировок, которая направлена на выявление тех, кто обладает наибольшими физическими и психологическими качествами для достижения успеха в спорте. Отбор и ранняя специализация становятся основой долгосрочного спортивного воспитания, что помогает вырастить чемпионов мирового уровня [8].

Однако данная модель также вызывает критику среди ряда специалистов, которые считают, что ранняя специализация может привести к перегрузке детей и не учитывать их интересы и желания. В ответ на эти замечания, китайские спортивные школы начали внедрять более гибкие подходы, позволяющие детям развиваться в нескольких спортивных направлениях до подросткового возраста, чтобы дать им возможность выбрать наиболее подходящее направление в дальнейшем [6].

Китайская система спортивного воспитания включает сочетание традиционных методик, таких как ушу и цигун, с современными методами тренировки и использования спортивных технологий. По словам Андриановой Е.В., традиционные китайские практики, которые основываются на философии гармонии и целостности человека, используются в качестве дополнения к современным тренировочным программам. Эти методики помогают развивать не только физическую силу, но и внутреннюю гармонию, улучшая выносливость и сосредоточенность спортсменов [1].

Кроме того, в исследованиях Ли Вэньцзюня подчеркивается, что современные методы спортивной подготовки в Китае включают активное использование спортивной науки, таких как биомеханика, психология спорта и информационные технологии. Эти подходы способствуют более точному контролю за состоянием здоровья и физической подготовленностью детей, что позволяет минимизировать риски травм и повысить эффективность тренировок [5].

Патриотическое воспитание через спорт также является важной составляющей китайской спортивной системы. Как отмечает Джан Юйвэй, спортивные достижения на международной арене играют важную роль в укреплении национальной гордости и идентичности. В Китае активно используется спорт для формирования у детей уважения к своей культуре и истории, что способствует воспитанию патриотизма и чувства национальной ответственности [4].

В работах Чжан Лэя подчеркивается, что спорт в Китае стал не только средством физического развития, но и важным инструментом в воспитании гражданских качеств, таких как трудолюбие, уважение к традициям и преданность своей стране. Спортивные мероприятия, особенно международные соревнования, становятся важными событиями, которые усиливают чувство единства нации [8].

Таким образом, китайская система спортивного воспитания построена на принципах гармоничного развития личности, строгой дисциплины, ранней специализации, сочетания традиций и инноваций, а также формирования национальной идентичности через спорт. Эти принципы помогают создавать условия для всестороннего развития детей и достижения высоких результатов на международной спортивной арене.

Сравнение китайской системы спортивного воспитания с подходами, принятыми в США и Европе, выявляет как сходства, так и заметные различия. По мнению Петрова А.С., Китай, в отличие от западных стран, ориентирован на системный подход к отбору детей для спортивных секций, начиная с раннего возраста. В США и Европе, напротив, существует большая гибкость в подходах к занятиям спортом, с акцентом на массовость и участие, а не на раннюю специализацию [6]. В американской модели спортивного воспитания большой акцент ставится на свободу выбора, где дети могут заниматься различными видами спорта без строгого раннего отбора и разделения на профессиональные и любительские категории. В отличие от Китая, где в спортивных школах используется жесткая система отбора с раннего возраста, в США основное внимание уделяется созданию условий для массового участия в физкультуре и спорте, вне зависимости от уровня физической подготовки ребенка.

В Европе наблюдается более разнообразный подход, в котором в некоторых странах (например, в Германии и Великобритании) существует аналогичная китайской система спортивных школ с ранней специализацией, но в большинстве стран большую роль играют массовые спортивные программы. Важно отметить, что западные подходы часто менее ориентированы на государственное вмешательство в спортивное воспитание, оставляя больше свободы частным спортивным клубам и организациям.

Китай, в свою очередь, применяет более централизованный подход, где государственная система спорта играет ведущую роль. В исследованиях Ли Вэньцзюня также подчеркивается, что Китай делает акцент на интенсивных тренировках, научных методах и дисциплине, что отличается от западных подходов, ориентированных на менее жесткую регламентацию тренировочного процесса [5].

Сравнивая китайскую и российскую системы спортивного воспитания, можно выделить несколько ключевых отличий. Как отмечает Андрианова Е.В., в России спортивное воспитание строится на более мягкой модели, где спортивная подготовка и участие в соревнованиях часто начинаются позднее, чем в Китае. В то время как в китайской системе отбор начинается в раннем детстве, в России акцент делается на более позднее вовлечение в профессиональный спорт. В России также существует более гибкая система тренировки, где переход от массового спорта к профессиональному часто происходит позже [1].

Кроме того, российская система спортивного воспитания ориентирована на большую независимость спортсменов и тренеров в выборе методов подготовки. В отличие от Китая, где существует жесткая система государственного контроля и регулирования, в России тренеры имеют большую свободу в выборе тренировочных программ и подходов. По словам Петрова А.С., это дает российской системе гибкость, но в то же время создает определенные сложности в стандартизации и обеспечении качественного уровня подготовки в различных регионах страны [6].

Особенностью российской модели является также присутствие широкого спектра спортивных школ и клубов, предоставляющих более разнообразные возможности для детей, что дает им шанс выбрать виды спорта, которые наиболее соответствуют их интересам и возможностям. Китайская модель, с другой стороны, ориентирована на раннюю специализацию и более жесткие условия отбора, что влечет за собой более узкую специализацию спортсменов, но на более высоком уровне.

В последние годы китайская система спортивного воспитания вызывает интерес среди многих стран, стремящихся улучшить результаты на международных спортивных соревнованиях. Перспективы адаптации китайских принципов в других странах зависят от ряда факторов, таких как культура, экономика и социальные условия каждой страны.

Как утверждает Сюй Дэсян, адаптация китайской системы в других странах может быть успешной только при условии, что местная культура и образовательные традиции будут уважаться. Например, в странах с менее централизованным подходом к спорту, таких как США и большинство европейских стран, внедрение китайской модели с жестким отбором и ранней специализацией может встретить сопротивление из-за отличий в воспитательной практике и философии образования [7]. Однако в странах с развитой системой спортивных школ и государственных программ подготовки, например, в России или в странах Восточной Европы, элементы китайской модели могут быть полезными, особенно в плане раннего отбора и научного подхода к тренировкам.

Кроме того, китайская модель может быть адаптирована в странах, где есть высокая потребность в спортивных достижениях на международных аренах. В частности, страны, стремящиеся улучшить свои позиции в олимпийских видах спорта, могут перенять принципы ранней специализации и высококачественной спортивной науки, применяемые в Китае. Однако, по мнению Чжан Лэя, важно, чтобы эти страны корректно адаптировали китайский опыт, избегая чрезмерного давления на детей и сохраняя баланс между спортивными достижениями и общим развитием личности [8].

Таким образом, китайская модель спортивного воспитания может быть полезна в других странах, но ее успешная адаптация требует учета специфики культурных, социальных и образовательных традиций каждой страны. В странах с жесткой системой образования и большим акцентом на спортивные достижения китайский опыт может привести к значительным улучшениям. В то же время важно сохранить индивидуальный подход и не превратить спорт в исключительно систему отбора и конкурентной борьбы.

Выводы. В ходе данного исследования был рассмотрен комплекс педагогических принципов спортивного воспитания детей в Китае, а также проведено их сравнение с другими моделями спортивного образования, включая западные и российские подходы. Китайская система спортивного воспитания выделяется своей четкой иерархией, строгой дисциплиной, ранней специализацией, а также вниманием к гармоничному развитию личности. Внедрение научных подходов и использование традиционных китайских философий в спортивном обучении позволяет достигать высоких результатов на международной арене.

1. Гармония физического и духовного развития является основным принципом китайской системы, что позволяет не только развивать физические способности, но и формировать личностные качества у детей.
2. Дисциплина и самодисциплина играют ключевую роль в воспитании детей, а строгая иерархия в спортивных школах способствует успешной подготовке спортсменов мирового уровня.
3. Ранняя специализация в китайской системе подготовки спортсменов является важным фактором для выявления талантов и создания конкурентоспособных спортсменов. Однако, данный подход отличается от моделей США и Европы, где акцент ставится на массовость и участие.
4. Сравнение с российской системой выявило различия в подходах к отбору и подготовке, что в целом свидетельствует о большей гибкости российской модели по сравнению с более жесткой китайской.
5. Адаптация китайской модели в других странах может быть перспективной, однако важно учитывать культурные и социальные особенности, а также сохранять баланс между спортивными достижениями и общим развитием ребенка.

Результаты исследования могут быть полезными для разработки и совершенствования системы спортивного воспитания в других странах. Особенно это актуально для стран, ориентированных на повышение своей конкурентоспособности в международных спортивных соревнованиях. Внедрение принципов китайской модели, таких как ранний отбор, научный подход к подготовке и воспитание дисциплины, может значительно улучшить результаты в олимпийских и других высококонкурентных видах спорта. Практическое применение этих принципов может быть полезно также в образовательных учреждениях для повышения уровня физической подготовки и формирования качеств, важных не только для спорта, но и для жизни.

Литература:

1. Андрианова, Е.В. Формирование мотивации к занятиям спортом у детей в Китае / Е.В. Андрианова // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 9. – С. 36-41
2. Васильева, Л.П. Педагогические аспекты ранней спортивной подготовки детей: китайский опыт / Л.П. Васильева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. – С. 113-118

3. Гуань, Синьмин. Система спортивного воспитания в школах Китая / Синьмин Гуань, Ли Чжэньхуэй. – Пекин: Народное образование, 2021. – 310 с. – ISBN 978-7-107-34689-1
4. Джан, Юйвэй. Влияние традиционной китайской философии на спортивное воспитание детей в Китае / Юйвэй Джан // Journal of Chinese Physical Education. – 2020. – Т. 28, № 3. – С. 54-62
5. Ли, Вэньцзюнь. Государственная политика Китая в области детского спорта: стратегический анализ / Вэньцзюнь Ли // Chinese Journal of Sports Science. – 2021. – № 7. – С. 89-98
6. Петров, А.С. Особенности системы спортивного воспитания в Китае: уроки для России / А.С. Петров // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2022. – № 4. – С. 17-22
7. Сюй, Дэсян. Психолого-педагогические принципы спортивной подготовки юных атлетов Китая / Дэсян Сюй // Beijing Sports Research Journal. – 2023. – Т. 32, № 2. – С. 75-83
8. Чжан, Лэй. Инновационные методики спортивного воспитания в Китае: от традиции к современности / Лэй Чжан // Education & Training in China. – 2019. – № 5. – С. 102-111

УДК 37.013.83

доктор педагогических наук, доцент Шобонов Николай Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Филиал Частного образовательного учреждения высшего образования
«Московский университет имени С.Ю. Витте» в г. Нижнем Новгороде (г. Нижний Новгород);
магистрант Григорьев Никита Григорьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития визуального мышления взрослых. Авторы полагают, что модернизация профессионального образования, профессиональной подготовки во многом связана с возрастанием роли визуализации в организации учебного процесса. Современной организации сегодня требуется профессиональный персонал, умеющий воспринимать визуальные образы, анализировать, интерпретировать и использовать их в своей практической деятельности. Визуальное мышление является условием развития необходимых компетенций, связанных с системностью мышления, креативностью, умением выстраивать эффективные коммуникации, что, по мнению авторов статьи, позволяет человеку быть успешным в любой области, независимо от направления профессиональной деятельности. Авторы приводят результаты опроса, проведенного с целью выяснения запроса на использование визуального мышления в профессиональной деятельности. В статье также перечисляются некоторые методы, позволяющие оценить уровень развития визуального мышления, анализируются их достоинства и недостатки.
Ключевые слова: визуальное мышление; метод; профессиональное образование; визуализация.
Annotation. The article considers the development of visual thinking in adults. The authors believe that the modernization of professional education and professional training is largely associated with the increasing role of visualization in the organization of the educational process. A modern organization today requires professional personnel who can perceive visual images, analyze, interpret and use them in their practical activities. Visual thinking is a condition for the development of the necessary competencies associated with systematic thinking, creativity, the ability to build effective communications, which, according to the authors of the article, allows a person to be successful in any field, regardless of the direction of professional activity.
Key words: visual thinking; method; professional education; visualization.

Введение. Современное общество характеризуется быстрым развитием компьютерных технологий, постоянством и повсеместностью электронной коммуникации, усилением визуализации информации, наполненностью визуальными образами в профессиональной, образовательной и повседневной деятельности. В условиях дальнейшего развития информатизации профессионального образования появляются новые возможности демонстрации сложных явлений, процессов и понятий с использованием визуализации [4].

Модернизация профессионального образования в последние годы связана с таким социокультурным фактором, как возрастание роли визуализации в организации учебного процесса [2]. Это требует от человека не только умения воспринимать визуальные образы, но и способности анализировать их, интерпретировать и использовать для решения практических задач. Чтобы быть успешным в любой области, независимо от направления профессиональной деятельности, человеку необходимо развивать личностные и межличностные качества, такие, как системность мышления, креативность, постоянное личностное развитие, умение выстраивать эффективные коммуникации, работать в команде [5]. Визуализация выступает важным инструментом эффективного построения коммуникации, донесения смысла и усвоения информации, важным компонентом познавательной деятельности человека и одним из главных показателей развития творческой личности. Процесс визуализации является одним из значимых трендов в профессиональном образовании [1].

Изложение основного материала статьи. Для изучения роли визуального мышления в профессиональной подготовке и деятельности людей, анализа предпочтений в восприятии и осмыслении информации и определения наиболее эффективных способов информирования был проведен опрос, позволяющий исследовать применение визуализации при решении задач и анализе сложных проблем. Целью опроса являлось исследование применения различных средств визуализации при решении образовательных задач**.** Важной задачей исследования стала оценка коммуникативной роли визуализации, а также изучение запроса на развитие навыков визуального мышления. Было важно выяснить, есть ли запрос на использование визуального мышления в профессиональном образовании, необходимость в совершенствовании этих навыков.

Нами был проведён онлайн-опрос 240 человек с помощью сервиса Yandex Forms с целью выявления запроса на развитие визуального мышления. Были опрошены респонденты в возрасте 20-35 лет (74,1%) и старше 45 лет (8,6%). В ходе опроса было выяснено, что более половины опрошенных активно применяют визуальные образы в своей профессиональной деятельности, тогда как треть респондентов обращаются к ним лишь иногда. При этом каждый пятый участник опроса практически не использует визуализацию, что свидетельствует о её востребованности, но не универсальности. На рисунке 1

можно увидеть результаты ответов на вопрос «Как часто вы используете визуальные образы, схемы или рисунки в своей работе».

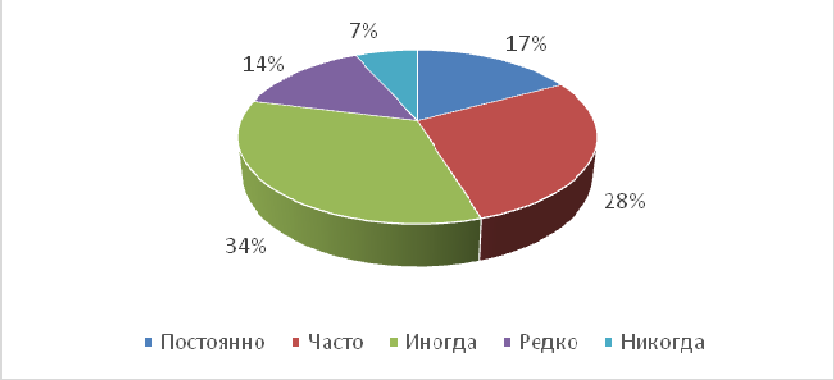


Рисунок 1. Использование визуальных образов, схем и рисунков в работе

При ответе на вопрос об использовании визуализации для решения сложных задач большинство респондентов ответили положительно. Только 30,8% выбирают альтернативные методы (рис. 2).

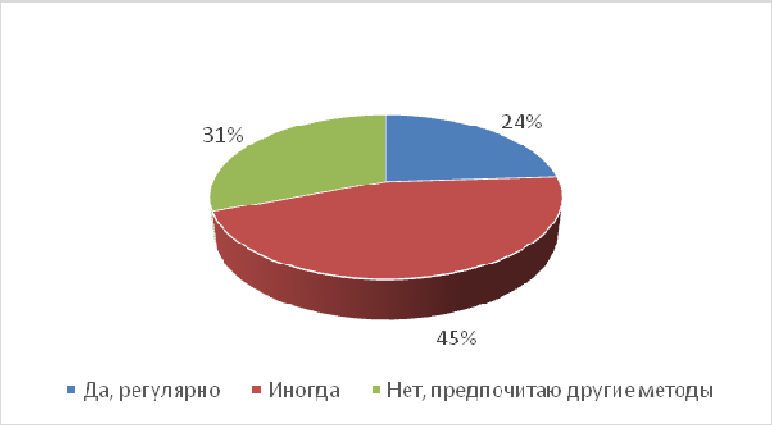


Рисунок 2. Использование визуализации для решения сложных задач

Визуальные методы оказываются наиболее эффективными для респондентов и для запоминания информации (рис. 3).



Рисунок 3.Эффективные способы запоминания информации

Визуализация играет важную роль в организации эффективной коммуникации. Данные опроса подтверждают, что визуализация действительно упрощает передачу информации, даже если человек применяет её нерегулярно (рис. 4). Визуальное мышление и визуальное представление информации – эффективное средство и способ восприятия, передачи и обработки информации.



Рисунок 4. Использование визуализации в организации коммуникаций

Участники исследования отметили значительную роль визуальных образов в генерации идей. Так, 82,7% респондентов отмечают их положительное влияние на креативность.



Рисунок 5. Роль визуальных образов в генерации идей.

Проблема развития визуального мышления затрагивает все стороны человеческой жизни и, в первую очередь, профессиональную. Развитие современного производства требует работников, обладающих профессиональными компетенциями по визуализации информации, навыками оптимального взаимодействия с визуальной составляющей профессиональной среды. Результаты опроса подтвердили важность визуального мышления в профессиональном развитии человека.



Рисунок 6. Важность развитого визуального мышления в профессии

Актуальность обсуждения проблемы развития визуального мышления подтверждают результаты исследования. Большинство участников опроса выразили заинтересованность в развитии визуального мышления, что свидетельствует о признании его ценности (рис. 7).



Рисунок 7. Заинтересованность в развитии визуального мышления

В связи с необходимостью развития визуального мышления у каждого человека возникает проблема поиска необходимых средств его развития [3].

Развитие визуального мышления взрослых имеет свои особенности. Одной из особенностей обучения взрослых можно считать использование в обучении их жизненного и профессионального опыта. Важно понять и оценить уровень визуального мышления человека, чтобы правильно подобрать программу его дальнейшего развития.

Для оценки уровня развития визуального мышления можно использовать различные методы: практические задания, психологические тесты и методики, самооценочные опросники, метод экспертной оценки и т.д. Каждый из этих методов обладает своими преимуществами и недостатками. Так, практические задания, на наш взгляд, являются одним из эффективных способов проверить, как человек работает с визуальной информацией, насколько легко анализирует схемы и картинки и может ли донести идею через образы. К недостаткам этого метода можно отнести сложность разработки критериев для объективной оценки результатов. При оценке важно обращать внимание на то, насколько логично и структурно оформлена информация в визуализации, способен ли человек выделять главное, не потерять детали, а также на креативность и разнообразие визуальных решений.

Для диагностики визуального мышления возможно использование психологических тестов и методик, помогающих определить способности к анализу изображений, пространственному мышлению, ассоциациям и креативности. Например, тест Роршаха на интерпретацию изображений может показать, как человек анализирует абстрактные или неоднозначные изображения, а тест Равена помогает оценить способность к систематизированной, планомерной, методичной интеллектуальной деятельности. К преимуществу этих методик относится то, что результаты можно сравнивать. В отличие от творческих заданий, многие тесты имеют чёткие критерии оценки. К недостаткам метода относится то, что тестовая ситуация не всегда может отражать реальные навыки. Тесты измеряют только отдельные аспекты визуального мышления.

С помощью самооценочных опросников также можно определить уровень развития визуального мышления. Наряду с преимуществами этого метода (не нужны эксперты и сложные задания, легко масштабируется, учитывается личный опыт и др.) есть несколько слабых мест (люди часто не могут объективно оценить свои способности, кроме того, формулировки вопросов могут по-разному пониматься разными людьми и нет объективных данных для сравнения).

Еще одним способом оценки визуального мышления может быть экспертная оценка. Специалист анализирует работы, действия или рассуждения человека, чтобы оценить способность интерпретировать визуальную информацию, навыки создания и преобразования образов. Происходит это с помощью анализа портфолио, наблюдения за процессом решения задач и интервьюирования. Эксперт дает обратную связь, указывая слабые места и проблемы, над которыми необходимо работать. Но и у этого метода есть ряд недостатков. Результат экспертизы можно назвать субъективным, т.к. он зависит от личного опыта и предпочтений эксперта. Кроме того, этот способ долгий и трудозатратный и нет чётких критериев оценивания.

Выводы. Методы исследования и оценки уровня развития визуального мышления многообразны и опираются на достижения педагогики, психологии, философии и других наук. Считаем, что целесообразно использовать сочетание нескольких методов, т.к. это дает более объективную картину и позволяет не только выявлять уровень, но и намечать возможные точки роста. Возможность формирования и развития визуального мышления является важным аспектом образования и приобретения профессионального опыта. Развитие визуального языка мышления является одним из способов повышения качества образования, в том числе и образования взрослых. Благодаря использованию стратегии визуального мышления можно развивать новые идеи, создавать уникальные концепции, стимулировать творческий подход к решению различных задач, выходить за пределы стандартного мышления.

Литература:

1. Васева, Е.С. Уровни формирования визуальной компетентности будущих учителей / Е.С. Васева, Н.В. Бужинская // Вестник Мининского университета. – 2022. – №3. – Том 10.
2. Виноградов, П.Н. Визуальная культура профессионала / П.Н. Виноградов // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. – 2012. – №1(41). – С. 198-210
3. Ткаченко, О.Н. Развитие визуального мышления в современной культуре / О.Н. Ткаченко // Омский научный вестник. – 2014. – №4 (131). – С. 198-200
4. Филатова, О.Н. Профессиональное образование в современном информационном обществе / О.Н. Филатова, А.В. Гущин, Н.А. Шобонов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 189-192
5. Шобонов, Н.А. Особенности организации командной работы в общеобразовательной организации / Н.А. Шобонов // Непрерывное образование: XXI век. – 2022. – № 2(38). – С. 92-100

УДК 372.881.111.1
аспирант Шустов Андрей Эдуардович
ОЧУ ВО «Московская международная академия» (г. Москва);
доктор медицинских наук, доцент кафедры
«Общая и клиническая психология» Бисалиев Рафаэль Валерьевич
ОЧУ ВО «Московская международная академия» (г. Москва)

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПРИ ТРАДИЦИОННОМ И ОНЛАЙН ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье проводится сравнительный анализ педагогических компетенций, необходимых для эффективной работы в условиях традиционного и онлайн-обучения. Выделяются ключевые группы компетенций: дидактические, методические, цифровые, коммуникативные, организационные, управленческие и компетенции обеспечения инклюзивности. На основе анализа особенностей каждого формата обучения показано, что переход к онлайн-образованию требует от педагогов не только адаптации существующих умений, но и развития новых профессиональных навыков, прежде всего в области цифровых технологий и онлайн-коммуникации. В работе представлены уровни и критерии сформированности компетенций, а также результаты экспериментального исследования по их развитию. Особое внимание уделяется необходимости постоянного профессионального роста и самосовершенствования педагогов для успешного применения современных образовательных технологий. Сделан вывод о том, что комплексное развитие всех групп компетенций способствует созданию эффективной, инклюзивной и мотивирующей образовательной среды независимо от формата обучения.

Ключевые слова: онлайн-обучение, дидактические компетенции, методические компетенции, цифровые компетенции, коммуникативные компетенции, организационные компетенции, управленческие компетенции, компетенции обеспечения инклюзивности.

Annotation. The article provides a comparative analysis of the pedagogical competencies required for effective work in traditional and online learning. Key groups of competencies are identified: didactic, methodological, digital, communicative, organizational, managerial and inclusiveness competencies. Based on the analysis of the characteristics of each learning format, it is shown that the transition to online education requires teachers not only to adapt existing skills, but also to develop new professional skills, primarily in the field of digital technologies and online communication. The paper presents the levels and criteria of competence development, as well as the results of an experimental study on their development. Particular attention is paid to the need for continuous professional growth and self-improvement of teachers for the successful application of modern educational technologies. It is concluded that the comprehensive development of all groups of competencies contributes to the creation of an effective, inclusive and motivating educational environment, regardless of the format of training.

Key words: online learning, didactic competencies, methodological competencies, digital competencies, communicative competencies, organizational competencies, managerial competencies, inclusivity competencies.

Введение. Дидактические и методические компетенции педагога претерпевают значительные изменения при переходе от традиционного к онлайн-обучению. В традиционной среде педагог выступает в роли основного источника знаний, контролируя темп и содержание обучения. Его дидактические компетенции проявляются в умении структурировать материал, эффективно использовать наглядные пособия и организовывать взаимодействие в классе. Современный онлайн-преподаватель должен обладать не только знанием предмета, но и развитыми дидактическими компетенциями**.** Это включает в себя умение адаптировать учебный материал для онлайн-формата, проектировать интерактивные занятия, эффективно использовать цифровые инструменты и платформы [5; 7]. Важным аспектом является создание вовлекающей учебной среды. Необходимо использовать различные мультимедийные ресурсы, геймификацию, организовывать виртуальные дискуссии и проектную работу. Оценка прогресса обучающихся также претерпевает изменения. Помимо традиционных тестов, акцент смещается на оценку практических навыков, портфолио проектов и активное участие в онлайн-сообществе. Развитие компетенций преподавателя – непрерывный процесс, требующий постоянного обучения и адаптации к новым технологиям и методикам.

Так, в частности, методические компетенции включают разработку занятий, применение различных методов обучения и оценку знаний учащихся. В онлайн-обучении педагог становится скорее навигатором, куратором, обеспечивающим доступ к ресурсам, стимулирующим дискуссию и оказывающим индивидуальную поддержку. Дидактические компетенции включают умение создавать интерактивный контент, разрабатывать онлайн-курсы, использовать платформы для дистанционного обучения и оценивать прогресс студентов на основе цифровых данных. Методическая компетенция трансформируется в умение модерировать онлайн-форумы, организовывать вебинары, создавать виртуальные лабораторные работы и предоставлять своевременную обратную связь. Развитие методических компетенций преподавателя в онлайн-обучении – ключевой фактор успешного образовательного процесса. В цифровой среде традиционные подходы требуют адаптации и совершенствования [4].

Во-первых, необходимо освоить инструментарий. Это не только знание платформ и сервисов, но и умение эффективно их интегрировать в учебный план. Важно уметь создавать интерактивные материалы, тесты и задания, мотивирующие студентов к активному участию [1].

Во-вторых, критически важна коммуникация. Онлайн-общение требует особого внимания к невербальным сигналам и умения поддерживать вовлеченность студентов через форумы, вебинары и личные консультации. Преподаватель должен стать модератором дискуссии и создавать комфортную атмосферу для обучения.

В-третьих, адаптивность и гибкость. Онлайн-среда динамична, и преподавателю необходимо постоянно учиться и адаптироваться к новым технологиям и потребностям студентов. Самообразование, участие в вебинарах и обмен опытом с коллегами – залог профессионального роста.

Изложение основного материала статьи. Цифровые компетенции педагога в традиционном и онлайн-обучении имеют как общие черты, так и существенные различия, обусловленные спецификой образовательной среды [2]. В онлайн-обучении цифровая компетентность становится неотъемлемой частью профессиональной деятельности педагога. Развитие цифровых компетенций преподавателя – это многогранный процесс, включающий освоение новых инструментов и технологий, а также изменение подхода к преподаванию. Важно научиться создавать интерактивный контент, использовать платформы для онлайн-обучения и эффективно взаимодействовать со студентами в виртуальной среде.

Коммуникативные компетенции педагога – краеугольный камень успешного образовательного процесса, будь то традиционная аудитория или виртуальное пространство онлайн-обучения [3]. В традиционном формате коммуникация

строится на непосредственном контакте: мимика, жесты, интонации играют важную роль в передаче информации и установлении эмоциональной связи со студентами. Педагог может оперативно реагировать на невербальные сигналы, адаптируя стиль преподавания и вовлекая аудиторию в дискуссию.

В онлайн-обучении акцент смещается на письменную и устную речь, опосредованную технологиями. Четкость и лаконичность изложения, умение создавать интерактивные материалы, поддерживать вовлеченность через форумы и вебинары становятся ключевыми. Педагогу необходимо владеть инструментами онлайн-коммуникации, чтобы эффективно доносить информацию, мотивировать студентов и создавать поддерживающую учебную среду. Развитие коммуникативных компетенций позволяет эффективно взаимодействовать со студентами на расстоянии. Прежде всего, важна ясность и структурированность передаваемой информации. Преподаватель должен уметь доступно излагать сложные концепции, используя визуальные материалы и интерактивные элементы для поддержания вовлеченности. Эмпатия и активное слушание также играют важную роль. Онлайн-преподавателю необходимо создавать поддерживающую атмосферу, где студенты чувствуют себя комфортно, задавая вопросы и выражая свои мысли. Наконец, владение цифровыми инструментами коммуникации – от платформ видеоконференций до интерактивных досок – необходимо для эффективного взаимодействия со студентами и организации совместной работы. Развитие этих компетенций является ключом к созданию эффективного онлайн-обучения. Несмотря на различия в форматах, цель коммуникативных компетенций остается неизменной: создание эффективного образовательного пространства, где каждый студент чувствует себя услышанным, мотивированным к обучению.

Что касается организационных и управленческих компетенций то, в то время как традиционное обучение требует от педагога лидерства и контроля, онлайн-обучение выдвигает на первый план гибкость, адаптивность и умение использовать цифровые инструменты для достижения образовательных целей. Для развития организационных компетенций преподавателя в онлайн-обучении в первую очередь, необходимо освоить инструменты онлайн-платформ, чтобы эффективно управлять учебным контентом и взаимодействовать со студентами. Важно планировать структуру курса, разбивая материал на логичные модули и устанавливая четкие сроки. Коммуникация должна быть прозрачной: регулярные объявления, форумы для обсуждений, оперативная обратная связь по заданиям. Преподавателю следует уметь мотивировать студентов, используя интерактивные элементы, геймификацию и возможности для совместной работы. Не менее важно умение адаптировать учебные материалы под различные форматы и устройства, обеспечивая доступность для всех учащихся. Постоянное повышение квалификации в области онлайн-образования и использование современных педагогических технологий позволят преподавателю эффективно организовывать и проводить онлайн-курсы, добиваясь высоких результатов обучения. В развивающейся сфере онлайн-образования управленческие компетенции преподавателя играют ключевую роль в обеспечении качественного и эффективного обучения. Развитие этих компетенций – необходимое условие для создания продуктивной образовательной среды. Во-первых, необходимо совершенствовать навыки организации и планирования учебного процесса. Четкое структурирование онлайн-курса, установление реалистичных сроков и эффективное распределение задач помогают студентам успешно усваивать материал. Во-вторых, развитие коммуникативных навыков является критически важным. Преподаватель должен уметь эффективно взаимодействовать со студентами посредством различных онлайн-инструментов, обеспечивая обратную связь и поддерживая мотивацию. В-третьих, необходимо осваивать инструменты мониторинга и оценки прогресса студентов. Использование аналитики данных позволяет выявлять проблемные зоны и адаптировать образовательный процесс под индивидуальные потребности учащихся. Наконец, преподавателю следует развивать навыки модерации онлайн-дискуссий и разрешения конфликтов. Создание благоприятной и поддерживающей атмосферы способствует активному вовлечению студентов в учебный процесс.

В педагогической практике, как традиционной, так и онлайн, компетенции, направленные на обеспечение инклюзивности, приобретают особое значение, хоть и проявляются по-разному. В обоих форматах обучения критически важны эмпатия, терпение и готовность к постоянному самосовершенствованию, чтобы создать поддерживающую и развивающую среду для всех учащихся. Современный преподаватель, работающий в онлайн-среде, сталкивается с необходимостью обеспечения инклюзивности образовательного процесса. Это подразумевает создание доступной и комфортной среды для студентов с различными потребностями и особенностями. Ключевые компетенции в данном направлении включают умение адаптировать учебные материалы и форматы занятий. Важно учитывать разные стили обучения и предоставлять альтернативные способы усвоения информации, например, через видео, аудио или текстовые форматы. Развитие навыков использования специальных технологий и инструментов также играет важную роль. Преподаватель должен уметь применять субтитры, программы для чтения с экрана и другие вспомогательные средства. Постоянное самообразование и обмен опытом с коллегами помогут преподавателю эффективно развивать эти компетенции (табл. 1).

Таблица 1

Отличительные особенности проявления компетенций педагогов при традиционном и онлайн обучении

Компетенции педагогов	
Традиционное обучение	**Онлайн-обучение**
Дидактические и методические компетенции	
Преподаватель выступает центральной фигурой, определяющей содержание, темп и методы освоения материала. Здесь важны умения структурировать информацию, организовывать аудиторную работу, контролировать дисциплину и оперативно реагировать на вопросы студентов. Методическая компетенция проявляется в подборе наглядных пособий, организации практических занятий и проведении контрольных мероприятий.	Акцент смещается на самостоятельное обучение и активное взаимодействие учащихся с контентом. Дидактические компетенции педагога трансформируются в умение создавать интерактивные учебные материалы, организовывать онлайн-дискуссии и обеспечивать обратную связь. Методические компетенции включают разработку онлайн-курсов, использование цифровых инструментов и платформ, а также адаптацию методов обучения к виртуальной среде. Педагог становится скорее фасилитатором, направляющим и поддерживающим учебный процесс, нежели транслятором знаний. Важным аспектом становится развитие цифровой грамотности и умение эффективно использовать технологии для достижения образовательных целей.
Цифровые компетенции	
Цифровая грамотность педагога является вспомогательным инструментом, облегчающим подготовку к занятиям, визуализацию материала и контроль знаний. Здесь важны навыки работы с презентациями, электронными таблицами, текстовыми редакторами, а также умение находить и анализировать информацию в сети.	Цифровые компетенции приобретают первостепенное значение. Педагог должен уметь создавать интерактивные учебные материалы, использовать платформы для проведения вебинаров, организовывать онлайн-дискуссии, применять инструменты для оценки знаний в дистанционном формате и обеспечивать эффективную коммуникацию со студентами через цифровые каналы. Особое внимание уделяется способности поддерживать вовлеченность учащихся и создавать комфортную образовательную среду онлайн.
Коммуникативные компетенции	
Проявляется в непосредственном контакте с учениками. Здесь важны навыки управления классом, умение доносить информацию наглядно, используя жесты, мимику, и способность к импровизации, учитывая реакцию аудитории. Учитель выступает как авторитетный источник знаний, контролирующий процесс обучения.	Акцент смещается на письменную коммуникацию и создание интерактивного контента. Педагогу необходимо уметь четко и лаконично формулировать мысли в текстовом формате, разрабатывать увлекательные онлайн-материалы и эффективно использовать инструменты для обратной связи. Важную роль играет умение мотивировать учеников дистанционно и поддерживать их вовлеченность в учебный процесс. Гибкость и адаптивность к новым технологиям становятся ключевыми.
Организационные и управленческие компетенции	
Предполагает непосредственный контакт с учениками, где организационные компетенции педагога проявляются в управлении классом, создании благоприятной атмосферы и контроле дисциплины. Управленческие навыки сосредоточены на планировании уроков, оценке знаний и индивидуальной работе с отстающими.	Требует акцента на технологической грамотности и умении мотивировать учеников дистанционно. Организационные компетенции здесь включают создание удобной онлайн-платформы, разработку интерактивных материалов и обеспечение технической поддержки. Управленческие навыки смещаются в сторону эффективной коммуникации, оперативной обратной связи и мониторинга прогресса каждого ученика в виртуальной среде.
Компетенции, связанные с обеспечением инклюзивности	
Педагог опирается на непосредственное взаимодействие, используя визуальные и тактильные методы, адаптируя учебный процесс к потребностям учеников с различными образовательными потребностями. Здесь ключевым становится умение наблюдать, анализировать поведение и оперативно реагировать на возникающие трудности.	В онлайн-обучении, где физический контакт ограничен, на первый план выходят компетенции в области цифровых технологий и коммуникации. Педагог должен владеть инструментами создания доступного контента, уметь организовывать интерактивные занятия, поддерживать мотивацию и вовлеченность учеников на расстоянии. Важным становится умение адаптировать методы оценки и обратной связи, учитывая индивидуальные особенности каждого ученика в виртуальной среде.

Для проведения экспериментальной работы были разработаны уровни и критерии сформированности компетенций педагога, необходимые для реализации онлайн-обучения.

Таблица 2

Уровни и их критерии сформированности компетенций педагога в онлайн-обучении

№ п/п	Компетенции педагога	Критерии уровней сформированности компетенций		
		Высокий	**Средний**	**Низкий**
1.	***Дидактические компетенции***	Высокий уровень дидактических компетенций онлайн-педагога характеризуется умением эффективно адаптировать учебный материал под различные форматы, интерактивно вовлекать обучающихся в процесс, создавать персонализированные траектории обучения и оперативно реагировать на возникающие трудности. Педагог способен разрабатывать уникальные онлайн-курсы, сочетающие различные методы обучения, и демонстрирует глубокое понимание специфики цифровой образовательной среды.	Средний уровень предполагает уверенное владение основными инструментами онлайн-обучения, умение организовывать групповую работу и предоставлять конструктивную обратную связь. Педагог способен эффективно использовать готовые образовательные ресурсы, однако может испытывать затруднения при разработке собственных, требующих более глубокой адаптации под конкретные нужды аудитории.	Низкий уровень характеризуется поверхностным знанием онлайн-инструментов, сложностями в организации интерактивного взаимодействия и формальным подходом к оцениванию результатов. Педагогу требуется дополнительная поддержка в освоении современных образовательных технологий и разработке стратегий вовлечения обучающихся в онлайн-среду.
2.	***Методические компетенции***	Высокий уровень характеризуется глубоким пониманием принципов онлайн-педагогики, умением гибко адаптировать методики под конкретные задачи и аудиторию. Педагог не только эффективно использует существующие инструменты, но и разрабатывает собственные, креативные подходы, активно вовлекая студентов в процесс обучения и стимулируя их самостоятельную работу. Он способен создавать интерактивные и персонализированные образовательные траектории.	Средний уровень предполагает уверенное владение базовыми онлайн-инструментами и методиками. Педагог успешно применяет готовые решения, адаптируя их под свои нужды. Однако, ему может не хватать гибкости в нестандартных ситуациях и опыта в создании уникального контента. Вовлеченность студентов поддерживается, но не всегда на оптимальном уровне.	Низкий уровень характеризуется затруднениями в использовании онлайн-платформ и методик. Педагог испытывает трудности в адаптации существующих материалов и не обладает достаточными навыками для создания интерактивных элементов. Вовлеченность студентов остается низкой, а процесс обучения часто носит формальный характер. Преобладает ориентация на традиционные методы, перенесенные в онлайн-среду.
3.	***Цифровые компетенции***	Высокий уровень предполагает уверенное владение цифровыми инструментами, способность к их критическому осмыслению и творческому применению для разработки инновационных образовательных стратегий. Педагог-эксперт не только эффективно использует технологии, но и адаптирует их под конкретные задачи обучения, создавая персонализированный образовательный опыт.	Средний уровень характеризуется базовым владением цифровыми инструментами и умением применять их в стандартных ситуациях онлайн-обучения. Педагог способен проводить онлайн-уроки, использовать образовательные платформы и создавать простые интерактивные задания. Однако, адаптация к новым инструментам и нестандартным ситуациям может вызывать затруднения.	Низкий уровень подразумевает ограниченное владение цифровыми технологиями и неуверенность в их использовании в образовательном процессе. Педагог испытывает трудности с организацией онлайн-занятий, использованием образовательных платформ и созданием интерактивных заданий, что требует дополнительной поддержки и обучения.
4.	***Коммуникативные компетенции***	Высокий уровень отличается свободной и эффективной адаптацией коммуникативных стратегий к меняющимся условиям онлайн-среды, умением создавать вовлекающее и	Средний уровень предполагает владение базовыми инструментами онлайн-коммуникации, однако педагогу может не хватать гибкости и умения оперативно реагировать на возникающие трудности. Коммуникация	Низкий уровень характеризуется ограниченным владением онлайн-инструментами, неэффективной коммуникацией и сложностями в установлении контакта со студентами.

		поддерживающее виртуальное пространство, а также способностью к конструктивному разрешению конфликтов. Педагог демонстрирует эмпатию, активно использует невербальные средства коммуникации (эмодзи, видео) и вдохновляет студентов.	носит скорее формальный характер, внимание уделяется передаче информации, а не установлению эмоциональной связи со студентами.	Педагог испытывает трудности в организации дискуссий, не умеет поддерживать интерес к обучению и часто прибегает к односторонней передаче информации.
5.	***Организационные компетенции***	Высокий уровень характеризуется проактивным подходом к планированию и организации учебного процесса. Педагог обладает развитыми навыками тайм-менеджмента, умеет гибко адаптировать расписание и материалы под потребности студентов, эффективно используя онлайн-инструменты для вовлечения и мотивации.	Средний уровень предполагает базовое владение организационными навыками. Педагог способен следовать установленному плану, но испытывает затруднения в адаптации к нестандартным ситуациям. Использование онлайн-инструментов ограничено, взаимодействие со студентами носит преимущественно формальный характер.	Низкий уровень проявляется в неспособности эффективно организовать учебный процесс. Наблюдаются проблемы с планированием, соблюдением сроков, использованием онлайн-инструментов. Взаимодействие со студентами минимально, обратная связь отсутствует.
6.	***Управленческие компетенции***	Высокий уровень характеризуется проактивным подходом к организации учебного процесса, включая гибкое планирование, адаптацию контента и активное вовлечение студентов. Педагог владеет продвинутыми инструментами аналитики для оценки прогресса и своевременной корректировки стратегий.	Средний уровень предполагает уверенное использование базовых онлайн-инструментов и методов. Педагог способен поддерживать дисциплину и обеспечивать обратную связь, но может испытывать затруднения в нестандартных ситуациях или при работе с разнородными группами.	Низкий уровень проявляется в формальном подходе к онлайн-обучению. Педагог испытывает трудности с поддержанием мотивации студентов, слабо владеет техническими средствами и не всегда эффективно использует возможности интерактивного взаимодействия.
7.	***Компетенции, связанные с обеспечением инклюзивности***	Высокий уровень: Педагог демонстрирует глубокое понимание принципов инклюзии в онлайн-среде. Он активно разрабатывает и внедряет персонализированные стратегии, учитывающие разнообразные потребности учащихся. Создает доступный контент, владеет адаптивными технологиями и эффективно сотрудничает с коллегами и родителями для поддержки каждого ученика. Постоянно анализирует свою практику и совершенствует методы работы.	Средний уровень: Педагог осознает важность инклюзивного образования в онлайне. Он применяет основные принципы адаптации контента и использует доступные инструменты для поддержки учащихся с особыми потребностями. Готов сотрудничать с коллегами и родителями, но нуждается в дополнительной поддержке и обучении для более эффективной реализации инклюзивных практик.	Низкий уровень: Педагог имеет ограниченное представление об инклюзии в онлайн-обучении. Ему требуется значительная поддержка в понимании потребностей различных групп учащихся и адаптации учебных материалов. Он не всегда готов к сотрудничеству и нуждается в мотивации для развития своих компетенций в области инклюзивного образования.

Проведенная диагностическая работа дала следующие результаты:

Таблица 3

Показатели уровней сформированности компетенций педагогов в онлайн-обучении по различным категориям

№ п/п	Компетенции педагога в онлайн-обучении	Критерии уровней сформированности компетенций					
		Высокий		Средний		Низкий	
1.	***Дидактические компетенции***	77 ч.	45,3%	59 ч.	34,7%	34 ч.	20,0%
2.	***Методические компетенции***	96 ч.	56,5%	56 ч.	32,9%	18 ч.	10,6%
3.	***Цифровые компетенции***	24 ч.	14,1%	39 ч.	22,9%	107 ч.	63,0%
4.	***Коммуникативные компетенции***	114 ч.	67,1%	48 ч.	28,2%	8 ч.	4,7%
5.	***организационные компетенции***	83 ч.	48,8%	68 ч.	40,0%	19 ч.	11,2%
6.	***Управленческие компетенции***	57 ч.	33,5%	42 ч.	24,7%	71 ч.	41,8%
7.	***Компетенции, связанные с обеспечением инклюзивности***	11 ч.	6,5%	25 ч.	14,7%	134 ч.	78,8%

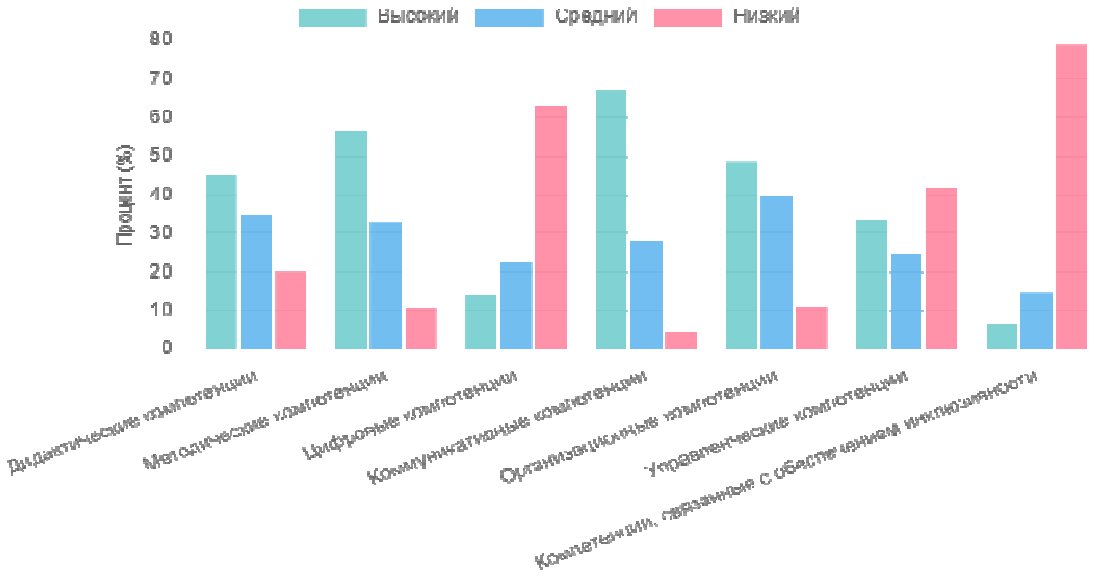


Рисунок 1. Уровни компетенций педагогов в онлайн-обучении по различным категориям

Выводы. Таким образом, нами был дан подробный анализ педагогических компетенций, необходимых для реализации онлайн-обучения. Произведен их сопоставительный анализ в разрезе традиционного и онлайн-образования. Выдвинуты уровни проявления, разработаны их критерии и показатели. Экспериментальным путем определены выборки педагогов с высоким, средним и низким уровнями сформированности обозначенных компетенций.

Литература:

1. Волков, А.А. Педагогическое мастерство как инструмент управления качеством образования в новой реальности / А.А. Волков [и др.]. – Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2021. – 32 с.

2. Краснова, Т.И. Развитие цифровых компетенций преподавателя высшей школы: затруднения и возможности / Т.И. Краснова // «Вышэйшая школа»: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. – 2022. – № 1. – С. 9-14

3. Матвеева, О.Ю. Технология дополненной реальности в обучении и ее место в информационно-коммуникационной компетенции преподавателей иностранных языков / О.Ю. Матвеева //Преподаватель XXI век. – 2021. – №. 2-1. – С. 94-102

4. Савичева, И.А. Роли и функции преподавателя в условиях обучения онлайн / И.А. Савичева, С.А. Терехова // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 2. – С. 539-550

5. Султанова, И.В. Технологии трехмерной визуализации в обучении чтению профессионально ориентированных текстов студентов неязыковых специальностей / И.В. Султанова // Международный научный журнал. – 2024. – № 7(100). – С. 62-71

6. Vasilchenko, T.A. A Digital Technology for Learning English Terminology through Glossary Compilation / T.A. Vasilchenko, I.V. Sultanova // Technology and Language. – 2025. – No. 6(2). – P. 184-204

УДК 378:372.881
кандидат педагогических наук, доцент Югова Мария Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева» (г. Екатеринбург);
старший преподаватель Павлова Светлана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования
«Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева» (г. Екатеринбург)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. Актуальность обозначенной темы обосновывается в контексте возрастающего интереса к научно-исследовательской работе студентов и ее лингвометодического потенциала как формы иноязычной профессионализации. Цель статьи – обобщить опыт проведения студенческих научно-практических конференций и подготовки студентов к выступлению на конференции и определить дидактические условия организации подготовки студенческих научных докладов на иностранном языке в неязыковом вузе. Для достижения поставленной цели в статье анализируются современные научно-педагогические публикации по данной тематике. Рассматриваются основные этапы алгоритма общей подготовки студенческого доклада, уделяется внимание особенностям подготовки доклада на иностранном языке. Опираясь на собственный педагогический опыт, авторы фокусируются на потенциальных трудностях, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели во время подготовки к студенческой конференции. Уточняется понятие студенческого научного доклада на иностранном языке. Авторы также обращают внимание на важность понимания целеполагания в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык». Практическую значимость имеют дидактические условия, сформулированные авторами на основе анализа педагогического опыта, детализации трудностей и понимания иерархии целей обучения иностранному языку. В статье затрагиваются вопросы, связанные с ролью преподавателя в организации подготовки студенческих докладов. В заключении высказывается мысль о важности комплексного подхода к организации подготовки студенческих научных докладов на иностранном языке в неязыковом вузе и о синергетическом свойстве этого педагогического явления.
Ключевые слова: дидактические условия, иностранный язык, студенческий научный доклад на иностранном языке, научно-исследовательская работа студентов, целеполагание.
Annotation. The relevance of the issues discussed in the article is based on the growing interest in students' research work and its linguo-methodological potential as a form of a foreign language professionalization. The authors aim to summarize the practical experience of organizing student research conferences and to determine didactic conditions required for preparing students of a non-linguistic university for participation with research reports in a foreign language. To achieve this goal the article analyzes modern pedagogical research publications devoted to this topic. The definition of a student research report is formulated. The main stages of a report preparation algorithm are considered, special attention is paid to the aspect of preparing in a foreign language. Taking into account their own pedagogical experience the authors focus on potential challenges that students and teachers come across while preparing for a student research conference. The authors also explain the importance of the goal – setting in the course of the academic discipline "Foreign Language". The article speaks of the teacher's role in organizing students' preparation acknowledging the hierarchy of teaching goals. The didactic conditions specifying difficulties and challenges are discussed and practical recommendations are suggested. The authors conclude that preparing student research reports in a foreign language requires a comprehensive approach bearing in mind the synergetic property of this pedagogical activity.
Key words: didactic conditions, foreign language, student research report in a foreign language, student research work, goal – setting.

Введение. В настоящее время значительное внимание уделяется научно-исследовательской работе студентов, в том числе и на иностранных языках. Для студентов-юристов участие в различных конференциях, круглых столах и других научных мероприятиях на иностранном языке дает возможность не только совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию, но и развивать базовые профессиональные навыки: поиск информации и умение ее верифицировать, навыки анализа и синтеза информации, навык критического мышления, навыки публичных выступлений и т.д. Участие в такого рода мероприятиях можно охарактеризовать как «форму иноязычной профессионализации», которая: − «интегрирует в себе задания проблемного, творческого и исследовательского характера; − моделирует профессиональную деятельность; − развивает диалогическое и профессиональное мышление, организационные способности, умения использовать современные информационные технологии как для извлечения информации, так и для презентации и подведения итогов» [4, С. 38].

Анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме показал, что современных исследователей интересуют различные аспекты научно-исследовательской деятельности студентов на иностранным языке. Так, Карлинская Л.И. и Коваленко С.В. подчеркивают, что подготовка докладов требует от студентов самоорганизации и активного вовлечения в учебный процесс, при этом индивидуальная работа над темой доклада позволяет учитывать интересы и способности каждого студента, что способствует более глубокому освоению материала и повышает уровень владения иностранным языком. Куликова Е.В. и Попова Н.В. акцентируют внимание на необходимости формирования универсальных навыков, таких как критическое мышление, анализ и синтез информации, что особенно важно в контексте подготовки научных докладов на иностранном языке, которая включает исследование литературы, подготовку текста и его презентацию. Емельянова Е.Б. рассматривает сложности, с которыми сталкиваются студенты при чтении научных публикаций на иностранном языке, и предлагает методы их преодоления на обучающих семинарах. Горохова Н.Э. и Маевская В.А. обращают внимание на необходимость управления процессом научного творчества студентов как ключевого элемента в подготовке к научным докладам, особо отмечая наличие глубокой вовлеченности преподавателей в процесс подготовки и сопровождения студентов в их исследовательской деятельности [1, 2, 3, 5].

Целью нашей статьи является обобщить опыт проведения студенческих научно-практических конференций и подготовки студентов к выступлению на конференции и определить дидактические условия организации подготовки студенческих научных докладов на иностранном языке в неязыковом вузе.

Необходимо подчеркнуть, что проблема подготовки студентов к участию в научных конференциях носит прежде всего прикладной характер, и на научно-методическом уровне порождается противоречием между необходимостью сопровождать подготовку студентов к выступлению с научным докладом на иностранном языке и недостаточной разработанностью дидактических условий, содействующих организации этой подготовки.

Изложение основного материала статьи. «Развитие иноязычной компетенции на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе связывается с усложнением мышления в усвоении содержания предметов и необходимостью речевого соответствия решаемых задач» [8, С. 213]. Это означает, что изучение иностранного языка в неязыковом вузе не является самоцелью, основной задачей выступает необходимость научить и научиться через развитие собственного когнитивного ресурса адекватно использовать иностранный язык в контексте решаемых учебно-познавательных и профессиональных задач, в том числе и в научно-исследовательской работе. Выстроить пошагово процесс обучения и оценить уровень своей компетенции, то есть, в нашем случае, осознать свою готовность к научным исследованиям может помочь созданная Н. Уэббом на основе таксономии Блума методика оценки глубины знаний, включающая 4 уровня: запоминание (Recall & Reproduction); применение навыков и понятий (Skills & Concepts); рассуждения и умозаключения (Strategic Thinking & Reasoning); планирование и проведение исследования (Extended Thinking) [8, С. 213]. Показательно, что этап проведения исследований является наивысшей ступенькой в иерархии познавательных задач, что однозначно подразумевает необходимость тщательной и глубокой подготовки студенческого научного доклада.

В ходе подготовки к научному докладу необходимо учитывать общие положения подготовки выступления такие как выбор актуальной и интересной темы, анализ научных публикаций по тематике доклада, формулирование цели и задач, следование традиционной для доклада структуре (введение, основная часть, выводы, источники), создание слайдов для презентации с ключевыми моментами, подготовка текста доклада на иностранном языке. Для устного публичного выступления необходим этап репетиции, где потенциальный докладчик многократно проговаривает содержание текста доклада, отрабатывая произношение и интонацию, также следует получить обратную связь по докладу от научного руководителя и на основе полученных замечаний внести корректировки в текст и презентацию. Обязательной частью выступления являются ответы на вопросы, поэтому спрогнозировать возможные вопросы со стороны аудитории и подготовить на них четкие и убедительные ответы – это неотъемлемая часть процесса подготовки к выступлению с докладом.

Как правило, выступить с докладом на конференции вызываются студенты, имеющие достаточно хороший уровень владения языком, позволяющий не только безошибочно прочитать доклад, а публично представить результаты своей исследовательской работы. Идеальным представляется вариант, когда к достаточному уровню владения языком добавляется владение предметом и интерес к своей будущей профессиональной деятельности.

Поскольку ключевым понятием нашего исследования выступает «студенческий научный доклад на иностранном языке», то и интерпретация данного понятия происходит с позиции лингводидактики и методики преподавания иностранных языков. Под студенческим научным докладом на иностранном языке будем понимать один из видов иноязычной подготовленной монологической речи, содержащий результаты проведенного исследования и публично представляемый в рамках научного мероприятия. Доклад – это не просто устное выступление, а результат проведенного исследования и, как правило, по результатам доклада проходит обсуждение в вопросно-ответной форме, необходимо понимать, что подготовка к докладу носит комплексный системный характер и направлена на развитие всех видов речевой деятельности. Кроме того, подготовка доклада подразумевает достаточно большой объем самостоятельной познавательной деятельности, в основе которой лежат метакогнитивные навыки, способствующие рациональной организации собственного когнитивного ресурса: мониторингу собственного мышления, планированию, оценки и коррекции действий в процессе обучения [9]. Обязательным этапом совместной деятельности студентов и преподавателя по подготовке и презентации докладов является обсуждение результатов проделанной работы, в ходе которого выявляются сильные и слабые стороны выступления, отмечаются стратегии, которые работают в каждом индивидуальном случае и с их учетом строятся дальнейшие планы. Большое значение имеет отношение самих студентов, в чем они видят причины возникших у них трудностей, объясняют ли они их внешними или внутренними факторами, и что, на их взгляд, стоило бы сделать иначе. Выводы, полученные в результате саморефлексии, несомненно, повысят эффективность их дальнейшей научно-исследовательской работы, в том числе и на иностранном языке.

В ходе своей профессиональной деятельности авторы статьи приобрели некоторый опыт по подготовке студентов к участию с докладами на научно-практических конференциях как в очном, так и онлайн формате. Следует отметить, что все студенты, о которых идет речь – это первокурсники, а тематика конференций связана с будущей специальностью, а именно: юриспруденцией. Кроме того, в условиях сокращения количества часов на практические занятия иностранным языком и увеличением нагрузки студентов по другим предметам подготовка доклада проводится в рамках самостоятельной работы, что для некоторых студентов представляется достаточно сложным. Все перечисленные факторы не могли не отразиться на характере трудностей, с которыми нам пришлось столкнуться, а полученный опыт позволяет обобщить и предложить возможные способы их преодоления. Вслед за Емельяновой Е.Б. [2] выделим организационные, информационные и личностно-психологические и лингвистические трудности.

Организационные трудности подразумевают сложности в понимании информационных писем, заполнении формы регистрации и общении с организаторами конференции. Зачастую преподаватели воспринимают как должное, что студенты знают, как организованы и проводятся научные конференции, однако, студентам, для которых это первый опыт участия в научном форуме, иногда нужна поддержка. Сюда же можно отнести неумение планировать свое время и сдать/подготовить работу к оговоренному сроку.

Информационные трудности подразумевают нехватку знаний по изучаемой дисциплине и препятствуют оперативному и адекватному пониманию материала. Первокурсники юридического вуза, которые находятся в начале своего профессионального обучения, неизбежно сталкиваются с необходимостью самостоятельно собрать, изучить, проанализировать научно-правовую литературу и разобраться в новой для них информации. Кроме того, студенты испытывают сложности в постановке проблемы, формулировке темы и планировании тематической структуры своего доклада. Несомненно, необходимо стремиться к студенческой научной самостоятельности, однако, при возникновении спорной или сверхсложной проблемы следует сформулировать вопрос(ы) и обратиться за консультацией к преподавателю – научному руководителю. Обязательным для студента неязыкового вуза в ходе изучения языка специальности является ведение терминологического словаря, в котором фиксируются термины на иностранном языке и их эквиваленты на русском. Ведение словаря позволяет научиться отделять новую информацию от старой, мотивирует расширять свой научный, профессиональный и общий кругозор. Такой «личный» терминологический словарь позволяет актуализировать свое личное знание и понимание терминосистемы конкретной науки, а навык составлять и пользоваться им значительно облегчает подготовку к научным мероприятиям.

Личностно-психологические трудности могут возникать как результат неуверенности в своих силах и способности к выступлению с докладом публично и могут быть причиной отсутствия мотивации. Одним из решений этой проблемы могло бы стать участие в научно-практической конференции в качестве слушателя и, по возможности, общение в академической среде с другими участниками. Как результат, студенты получают возможность оценить общий уровень мероприятия и объективно определить свои способности и возможности. В случае неуверенности перед публичным выступлением на

конференции рекомендуется выступить с подготовленным докладом перед знакомой аудиторией, например, в своей группе, что придаст уверенности в дальнейшем.

Особое внимание следует уделить лингвистическим трудностям, которые являются ключевой проблемой и связаны с общим уровнем владения иностранным языком, недостаточным для академической специфики доклада. Однако, как отмечают некоторые исследователи, владение языком на достаточном уровне, подтвержденном международным сертификатом (TOEFL, IELTS и пр.), не означает отсутствия у студентов лингвистических сложностей с чтением академической литературы [11]. Другие, не менее принципиальные трудности, которые могут препятствовать адекватной подготовке доклада, включают в себя: незнание терминологии, сложность восприятия стилистики научного текста и грамматических конструкций, характерных для него, отсутствие навыков критического чтения, неумение ориентироваться в тексте и находить нужную информацию. В этом контексте особое значение приобретает развитие навыков академического чтения. Использование научных материалов позволяет отойти от традиционной модели «передачи знаний» от преподавателя к студентам и обеспечить бóльшую интеллектуальную активность студентов в учебном процессе, развитие навыков критического мышления, умение анализировать различные точки зрения относительно рассматриваемой проблемы [2].

Все вышеперечисленные особенности и трудности подготовки студенческого доклада, а также понимание студенческого научного доклада как квинтэссенции исследовательской работы по конкретной теме на основе самостоятельной познавательной деятельности позволяет охарактеризовать дидактические условия организации подготовки студенческих научных докладов на иностранном языке в неязыковом вузе.

Достаточно важным для выстраивания дидактических условий является понимание целеполагания в рамках конкретной учебной дисциплины. Как известно, для организации любого вида деятельности значимым является понимание и постановка стратегической, тактической и оперативной целей. В обучении иностранному языку в неязыковом вузе стратегической целью выступает развитие профессиональной языковой личности будущего специалиста. В качестве одной из тактических целей в ходе обучения иностранному языку специальности можно рассматривать развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов (юристов), а цель в качестве подготовки конкретного доклада на конференцию мы будем понимать как оперативную. Такая градация целей помогает преподавателю эффективно выстраивать свою педагогическую деятельность и управлять учебно-познавательным процессом студентов в рамках преподаваемой дисциплины.

Анализ педагогического опыта, выявление и детализация трудностей, связанных с подготовкой и проведением студенческих научных мероприятий, исследование целей обучения иностранному языку позволили определить дидактические условия, то есть «совокупность объективных возможностей» всех компонентов системы, направленной на решение определенных задач [6], для организация подготовки научных докладов на иностранном языке в неязыковом вузе:

1. Отбор содержания обучения в неязыковом вузе носит профессионально-ориентированный характер, акцент делается на усвоении специализированной лексики и терминологии;
2. Лингвометодическая организация подготовки к участию в научных студенческих мероприятиях на основе системы упражнений и заданий, направленных на обучение навыкам всех видов чтения (просмотровое, ознакомительное, поисковое, изучающее), а также навыкам монологической и диалогической речи, аудирования и письму;
3. Личностно-деятельностный подход как системно-образующий фактор обучения иностранному языку в неязыковом вузе, создающий возможности для развития профессионально-значимых навыков, в том числе навыков публичного выступления и научной коммуникации, повышения мотивации и интереса к профессиональному дискурсу;
4. Активизация самостоятельной познавательной деятельности через развитие метакогнитивных навыков на занятиях по иностранному языку и во внеаудиторной работе на основе дидактического потенциала учебников по иностранному языку специальности и применения интерактивных методов обучения;
5. Использование современных технологий (презентации, онлайн-ресурсы), что облегчает доступ к информации и улучшает качество представления научных работ;
6. Создание благоприятного психоэмоционального климата в образовательном пространстве вуза, стимулирующего стремление к познанию, творчеству и сотрудничеству [10].

Следует обратить внимание на задачи преподавателя в подготовке студентов к научному докладу на иностранном языке на конференции. К таким задачам следует отнести консультативную поддержку при выборе темы, лингвометодическую помощь в контексте учебных занятий через применение заданий по развитию навыков чтения, аудирования и тренировке навыков публичных выступлений на иностранном языке, обучение студентов критическому мышлению и метакогнитивным навыкам через интерактивные методики; модерация учебных дискуссий, обратная связь. Вероятно, очень перспективным для управления учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельностью студентов является создание цифрового образовательного ресурса в информационной среде вуза, поскольку образовательные инструменты такого рода предлагают оптимальные условия для эффективного планирования, организации и контроля [7].

Выводы. Проведенное исследование подтверждает возрастание интереса к научно-исследовательской деятельности студентов на иностранном языке, что подчеркивает значимость подготовки и презентации качественных научных докладов. Анализ педагогического опыта авторов статьи и выявление трудностей при подготовке студенческих научных докладов помогает установить ряд дидактических условий и определить рекомендации для преподавателей. Задачи преподавателя в процессе подготовки студентов к защите научных докладов на иностранных языках выходят за рамки простого объяснения материала и включают активное вовлечение студентов в учебно-познавательную деятельность, формирование у них метакогнитивных навыков, навыков критического мышления и навыков публичного выступления.

В целом, исследование подчеркивает важность комплексного подхода к организации подготовки студенческих научных докладов на иностранном языке в контексте неязыкового вуза, что, в свою очередь, способствует более глубокому интегрированию профессионально-ориентированного иностранного языка в образовательный процесс и повышению качества подготовки специалистов в различных областях.

В заключение отметим, что студенческий научный доклад на иностранном языке представляет собой важный инструмент развития профессиональной языковой личности, который обладает синергетическим эффектом и оказывает влияние на развитие студенческой исследовательской активности, формирования навыков научного и профессионального мышления, навыков самостоятельной познавательной деятельности и навыков владения всеми видами иноязычной речевой деятельности.

Литература:

1. Горохова, Н.Э. Научно-исследовательская работа обучающихся (НИРО): управление процессом научного творчества студентов на иностранном языке в неязыковом вузе / Н.Э. Горохова, В.А. Маевская // Иностранные языки в

экономических вузах России: Всероссийский научно-информационный альманах. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2023. – С. 102-108

2. Емельянова, Я.Б. Преодоление трудностей чтения научных публикаций на иностранном языке: опыт разработки и внедрения обучающего семинара / Я.Б. Емельянова // Образование и саморазвитие. – 2020. – Т. 15, № 2. – С. 74-87. – DOI 10.26907/esd15.2.07

3. Карлинская, Л.И. Подготовка докладов на студенческую научно-практическую конференцию как элемент индивидуализации обучения английскому языку / Л.И. Карлинская, С.В. Коваленко // Вестник Международного института рынка. – 2017. – № 2. – С. 142-146

4. Крупченко, А.К. Конференция как метод иноязычной профессионализации специалиста / А.К. Крупченко // Методист. – 2009. – № 7. – С. 37-43

5. Куликова, Е.В. Концепция формирования универсальных навыков научного труда у студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку / Е.В. Куликова, Н.В. Попова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24, № 180. – С. 31-43. – DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-31-43

6. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. –1995. – №5. – С. 44-49

7. Павлова, С.В. Управление учебно-познавательной деятельностью студентов в интерактивной образовательной среде вуза / С.В. Павлова, М.А. Югова // Правоохранительные органы: теория и практика. – 2016. – № 1. – С. 155-157

8. Тимкина, Ю.Ю. Организационно-дидактические условия вариативного иноязычного образования в вузе / Ю.Ю. Тимкина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 1(18). – С. 210-213

9. Югова, М.А. Развитие метакогнитивных навыков на основе учебника иностранного языка / М.А. Югова, С.В. Павлова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-4. – С. 273-276

10. Югова, М.А. Психоэмоциональный комфорт как элемент здоровьесберегающей образовательной среды / М.А. Югова, Е.А. Югова // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 7. – С. 227-231. – DOI 10.17513/snt.39721

11. Singh, M.K.M. Challenges in academic reading and overcoming strategies in taught master programmes: A case study of international graduate students in Malaysia / M.K.M. Singh // Higher Education Studies. – 2014. –Т. 4. – № 4. – Pp. 76-88

Педагогика

УДК 378

преподаватель Юнусова Саида Абдулбасировна
Медицинский колледж ФГБО ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала)

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДИСТАНЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Автор данной статьи осуществляет анализ доступного на сегодняшний день опыта использования дидактических возможностей дистанционной образовательной среды в условиях организации, осуществляющей деятельность по программам среднего профессионального образования на территории Российской Федерации. Прежде всего, осуществляется рассмотрение соответствующего феномена и преимуществ, присущих ему в плане оптимизации работы соответствующего сегмента отечественной образовательной системы. Затем демонстрируются важные промежуточные результаты, которых уже сегодня удалось достичь преподавателям, методистам и администрации техникумов и колледжей путём реализации дидактических возможностей дистанционной среды. Доказывается их положительное влияние на большинство аспектов учебно-воспитательного процесса, реализуемого с будущими специалистами среднего звена. Приводится описание ряда вызовов, в т.ч. требующих немедленного ответа, с которыми может быть сопряжено использование такой среды.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, техникум, колледж, студент организации среднего профессионального образования, дистанционные технологии, цифровизация образования.

Annotation. The given article author analyzes the currently available experience of using the distance learning environment didactic possibilities in an organization operating under secondary vocational education programs at Russian Federation territory. First, the relevant phenomenon and its inherent advantages are being considered in terms of optimizing the relevant domestic educational system segment work. Then important intermediate results are demonstrated, which teachers, methodologists and administrators of technical schools and colleges have already managed to achieve by implementing the remote environment didactic possibilities. Their positive influence on most aspects of the educational process implemented with future mid-level specialists is proved. It describes a number of challenges, including those requiring an immediate response, that may be associated with using such an environment.

Key words: secondary vocational education, technical school, college, student organization of secondary vocational education, distance technologies, digitalization of education.

Введение. Сегодня, считают Ш.И. Аюбова и её соавторы [1], функционирование интеллектуальной сферы во многом определяется тремя тенденциями (Рис. 1).

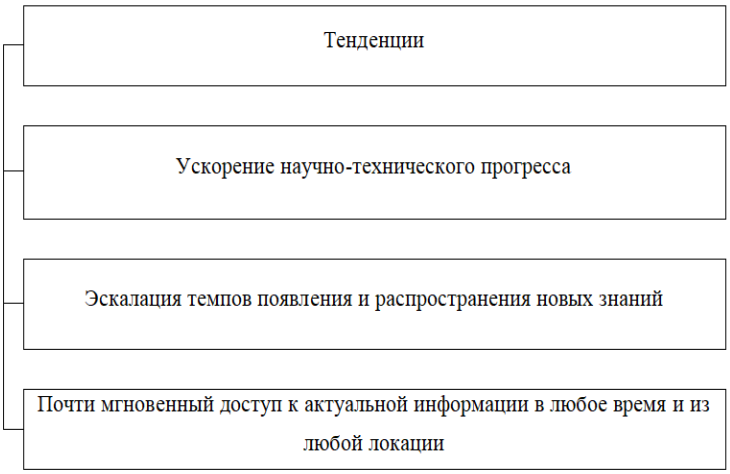


Рисунок 1. Тенденции, определяющие развитие интеллектуальной сферы в современном обществе

Сложившаяся ситуация влияет на многие сферы жизни. В частности, меняются условия реализации профессиональных обязанностей специалистами среднего звена. М.А. Сурхаев, Х.А. Гербеков, Ш.А. Оцоков и М.М. Ниматулаев [8] констатируют: на современном этапе в структуре компетентности выпускника организации СПО существенно возрастает роль компетенций, носящих универсальный, надпредметный характер.

В свою очередь, их эффективное развитие, по словам О.Е. Данилова [2], связано с разработкой новых подходов, приёмов и методов, внесением изменений в содержательную сторону педагогического процесса. Д.С. Катрецкая [4] говорит о невозможности их полноценной реализации без учёта влияния процессов цифровизации.

Большинство современных авторов (М.И. Ивашко [3], И.А. Меньшиков [6], Е.В. Конеева, О.Э. Егиазарян, С.Н. Богатырева [5]) интерпретируют данную дефиницию следующим образом: обновление на основе возможностей цифровых технологий основных составляющих учебно-воспитательного процесса. О.Н. Новикова, Г.Р. Гарипова, З.Н. Изимариева [7] выделяют три таких компонента (Рис. 2).

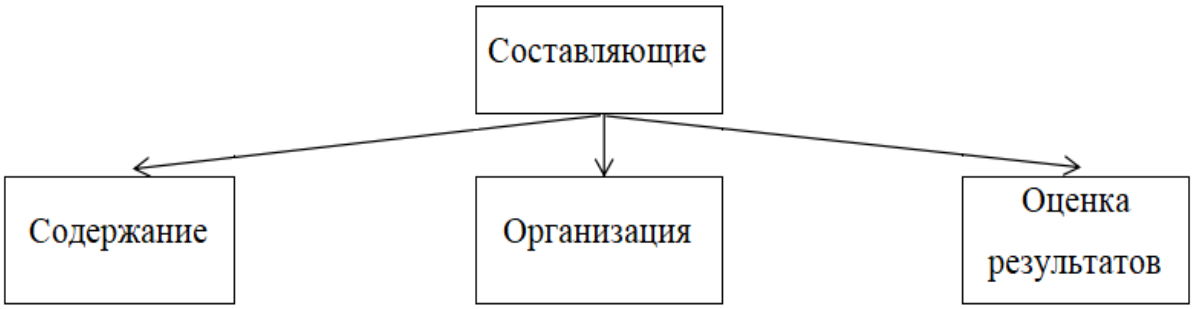


Рисунок 2. Составляющие образовательного процесса, на развитие которых оказывает влияние цифровизация

При учёте влияния цифровизации совершенствование отражённых на Рисунке 2 аспектов реализуемого в организациях СПО педагогического процесса будет означать существенное упрощение достижения обучающимися образовательных результатов, соответствующих требованиям современного общества. Кроме того, нельзя обойти вниманием ещё одну тенденцию.

Суть её, указывают Е.В. Конеева, О.Э. Егиазарян, С.Н. Богатырева [5], состоит в том, что за последние пять лет принятие мер, связанных с профилактикой COVID-19, поспособствовало во-первых, более интенсивной интеграции цифровых технологий в образовательное пространство, а во-вторых, установлению тесной связи между ней и реализацией учебной работы в дистанционном формате. Это, в свою очередь, дало ряду авторов (Ш.И. Аюбова, Э.М. Каримулаева, С.А. Алиханова [1], Д.С. Катрецкая [4], И.А. Меньшиков [6]) возможность говорить о формировании дистанционной образовательной среды. Рассмотрению имеющегося на сегодняшний день опыта реализации её дидактических возможностей в условиях современной организации СПО посвящена статья.

Изложение основного материала статьи. Прежде, чем заниматься анализом накопленного исследователями и практиками опыта реализации возможностей дистанционной образовательной среды в учреждениях системы среднего профессионального образования, необходимо ответить на вопрос, что это за возможности. О.Е. Данилов [2], О.Н. Новикова, Г.Р. Гарипова, З.Н. Изимариева [7] и другие авторы достаточно хорошо изучили их. Это даёт нам возможность привести в рамках данной статьи классификацию таких преимуществ (Табл. 1).

Таблица 1

Наиболее значимые дидактические возможности дистанционной образовательной среды при реализации педагогического процесса в пространстве современной организации СПО

Наименование	Реализация по ходу учебно-воспитательной работы
Увеличение степени свободы основных акторов образовательных отношений, как в пространстве, так и во времени	Расширение использования цифровых технологий, формирование базирующейся на их возможностях дистанционной образовательной среды позволяют реализовывать обучение и воспитание будущих специалистов среднего звена в любое время и в любом месте
Повышение доступности образования	Связано с предыдущей дидактической возможностью. Действительно, осуществление образовательной деятельности в дистанционном или смешанном формате делает возможным привлечение всех категорий обучающихся, вне зависимости от страны и региона их проживания, разницы во времени, группы здоровья и иных факторов
Повышение качества образовательных результатов	Может быть достигнуто за счёт более широкого применения инновационных приёмов и методов, подразумевающих реализацию возможностей дистанционных и, шире, цифровых технологий
Индивидуализация	Использование средств удалённой коммуникации, обработки, презентации и обмена необходимой информацией позволяет адаптировать учебно-воспитательный процесс к индивидуальным образовательным потребностям, интересам и склонностям каждого учащегося
Становление системы компетенций, необходимых для эффективной работы с данными, представленными в различных форматах	Связано с расширением применения цифровых технологий по ходу образовательной деятельности

Как видим, развитие дистанционной образовательной среды в пространстве учреждений, реализующих на территории Российской Федерации деятельность в соответствии с программами среднего профессионального образования, предоставляет широкие возможности для проведения учебных занятий в соответствии с отражёнными в ФГОС требованиями. Уже сегодня реализуемая дистанционно, либо в смешанном формате образовательная деятельность насыщается актуальной информацией, оптимизируются процессы усвоения учащимися необходимых компетенций и проверки степени их выраженности.

По мнению М.А. Сурхаева, Х.А. Гербекова, Ш.А. Оцокова, М.М. Ниматулаева и А.Г. Безпаловой [8], широкая реализация программ дистанционного обучения и связанная с ней интенсификация применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) позволили администрации, методистам и преподавателям многих организаций СПО добиться двух значимых промежуточных результатов (Табл. 2).

Таблица 2

Фиксирующиеся в развитии российской системы среднего профессионального образования промежуточные результаты, связанные с созданием дистанционных образовательных сред в соответствующих учреждениях

Результат	Дидактические возможности дистанционной образовательной среды, влияющие на его достижение
Более точная, лаконичная презентация учебного и методического материала	Увеличение степени свободы основных акторов образовательных отношений, как в пространстве, так и во времени
	Повышение доступности образования
	Индивидуализация
	Становление системы компетенций, необходимых для эффективной работы с данными, представленными в различных форматах
Повышение эффективности трансляции будущим специалистам среднего звена информации во время как лекционных, так и практических занятий	Повышение доступности образования
	Повышение качества образовательных результатов
	Индивидуализация
	Становление системы компетенций, необходимых для эффективной работы с данными, представленными в различных форматах

Длительный опыт использования ИКТ для смешанной и дистанционной реализации образовательных программ, зафиксированный в работах исследователей и практиков (О.Е. Данилов [2], М.И. Ивашко [3], И.А. Меньшиков [6]), позволяет констатировать: реализация дидактических возможностей дистанционной образовательной среды несёт с собой и иные положительные следствия (Табл. 3).

Таблица 3

Положительные следствия реализации дидактических возможностей дистанционной образовательной среды в учреждениях системы СПО

Дидактические возможности дистанционной среды	Положительные следствия	Их влияние на развитие системы среднего профессионального образования в РФ
Увеличение степени свободы основных акторов образовательных отношений, как в пространстве, так и во времени	Минимизация транспортных расходов	Сокращение временны̀х и финансовых издержек, высвобождение ресурсов для развития современной инфраструктуры ОО
	Сокращение бумажного документооборота	Упрощение поиска необходимой информации, экономия ресурсов для дальнейшего развития образовательной организации и системы СПО в целом
Повышение доступности образования	Повышение внимания учащихся 9-х и 11-х к колледжу или техникуму в том случае, если в нём широко практикуется использование передовых технологических средств, обеспечивающих функционирование дистанционной образовательной среды	Рост престижа конкретных ОО и системы среднего профессионального образования в целом
	Появление новых потенций для реализации различных онлайн-курсов, изучение которых помогает студентам осваивать дополнительные программы без отрыва от основной деятельности	Расширение возможностей для обучения по двум и более специальностям, дополнительного образования лиц, уже имеющих основную специальность
Повышение качества образовательных результатов	Формирование субъектной позиции студентов	Увеличение доли самостоятельной работы будущих специалистов среднего звена, связанное с этим формирование у них компетенций, востребованных современным обществом, таких, как селф- и таймменеджмент, креативность, а равно и способность к эффективному поиску решений (в т.ч. нестандартных) различных проблем
Индивидуализация	Широкие возможности для полноценного использования электронных контрольно-измерительных материалов при решении задач, связанных с выявлением качества усвоения образовательных программ	Поддержка доступа студентов к КИМ в удобном для них режиме, снижение нагрузки на преподавателей, расширение перспектив для привлечения тех и других к иной полезной деятельности
Становление системы компетенций, необходимых для эффективной работы с данными, представленными в различных форматах	Расширение доступа обучаемых к разнообразным источникам информации	Повышение эффективности реализации образовательных программ через упрощение усвоения материала

С другой стороны, анализируя имеющийся опыт, мы вынуждены согласиться и с Д.С. Катрецкой [4], утверждающей, что столь широкое распространение средств ИКТ в сравнительно короткие сроки не может не привести к возникновению вызовов, многие из которых требуют немедленного ответа. Среди наиболее важных проблем, связанных с формированием дистанционной образовательной среды, фиксируется затруднённость освоения программ практической подготовки по многим профессиям. Так, будущий сварщик с помощью цифровых виртуальных тренажёров вполне может сформировать представление о технологиях подготовки металла к сварке, различных видах сварочных соединений, способах действий. Но в то же время всё это не получит закрепления в ходе практической деятельности. Соответственно, говорить о полноценной подготовке квалифицированного специалиста в данном случае нельзя.

Ещё одна проблема состоит в том, что не у всех приложений и онлайн-сервисов, применяемых сегодня в дистанционных средах организаций СПО, есть функционал, позволяющий проследить самостоятельность выполнения студентами различных заданий. Соответственно, как справедливо указывают Е.В. Конеева, О.Э. Егиазарян, С.Н. Богатырева [5], возрастает риск низкого уровня сформированности системы необходимых компетенций.

Другая группа проблем связана с созданием условий, необходимых в плане успешного применения цифровых образовательных технологий. Во-первых, сегодня многие учреждения СПО не обладают необходимой материально-технической базой. Во-вторых, по свидетельству Ш.И. Аюбовой, Э.М. Каримулаевой и С.А. Алихановой [1], не все студенты имеют свободный доступ к высокоскоростному интернету. В третьих, существенная часть преподавателей не способна и не стремится перестроиться на реализацию деятельности в цифровом формате.

Далее, при работе в дистанционной образовательной среде отсутствует живой диалог между субъектами образовательных отношений. Это, в свою очередь, нередко приводит к проблемам в социализации студентов, а ведь социальные компетенции, по мнению современных педагогов (О.Е. Данилов [2], М.И. Ивашко [3], О.Н. Новикова, Г.Р. Гарипова, З.Н. Изимариева [7]), имеют для успешной деятельности в ближайшем будущем не меньшее значение, чем профессиональные.

Выводы. Мы завершаем изучение опыта использования дидактических возможностей дистанционной образовательной среды в условиях СПО. К ним относятся увеличение степени свободы основных акторов образовательных отношений, как в

пространстве, так и во времени, повышение доступности образования, повышение качества образовательных результатов, индивидуализация, становление системы компетенций, необходимых для эффективной работы с данными, представленными в различных форматах.

Их реализация позволила администрации, методистам и преподавателям многих организаций СПО добиться двух значимых промежуточных результатов. Первый – более точная, лаконичная презентация учебного и методического материала. Второй – повышение эффективности трансляции будущим специалистам среднего звена информации во время как лекционных, так и практических занятий. Использование таких возможностей положительно влияет и на большинство других аспектов учебного процесса.

Столь широкое распространение средств ИКТ в сравнительно короткие сроки не могло не привести к возникновению серьёзных вызовов. Учитывая же то, что процессы цифровизации не имеют обратной силы, объектами активности исследователей должны стать варианты адекватных ответов на них.

Литература:

1. Аюбова, Ш.И. Влияние дистанционного обучения на психоэмоциональное здоровье студента / Ш.И. Аюбова, Э.М. Каримулаева, С.А. Алиханова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2024. – Т. 18. – № 1. – С. 25-29
2. Данилов, О.Е. Дистанционное обучение в среднем профессиональном образовании: монография / О.Е. Данилов. – Глазов: ГГПИ, 2023. – 164 с.
3. Ивашко, М.И. Организация учебного процесса в условиях повсеместного дистанционного обучения: проблемы и пути их решения в системе СПО / М.И. Ивашко // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2(87). – С. 200-203
4. Катрецкая, Д.С. Роль Интернета в дистанционном обучении / Д.С. Катрецкая // Инновации и информационные технологии в условиях цифровизации экономики: сборник тезисов II международной научно-практической конференции. – Алчевск: ФГБОУ ВО «ДонГТУ», 2024. – С. 507-510
5. Конеева, Е.В. Дуальное образование как способ повышения качества среднего профессионального образования в современных условиях / Е.В. Конеева, О.Э. Егиазарян, С.Н. Богатырева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 282-285
6. Меньшиков, И.А. Нейросеть в образовательном процессе вуза: pro et contra / И.А. Меньшиков // Инновации и информационные технологии в условиях цифровизации экономики: сборник тезисов II международной научнопрактической конференции. – Алчевск: ФГБОУ ВО «ДонГТУ», 2024. – С. 503-505
7. Новикова, О.Н. Метод проектов как средство иноязычной подготовки студентов среднего профессионального образования в вузе / О.Н. Новикова, Г.Р. Гарипова, З.Н. Изимариева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 191-194
8. Совершенствование ФГОС ВО для подготовки будущих учителей к использованию информационных технологий и развитию цифровой компетентности / М.А. Сурхаев, Х.А. Гербеков, Ш.А. Оцоков, М.М. Ниматулаев // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2024. – Т. 18. – № 1. – С. 100-106

Педагогика

УДК 378

аспирант Яковлев Олег Дмитриевич
ОЧУ ВО «Московская международная академия» (г. Москва);
доктор медицинских наук, доцент кафедры
«Общая и клиническая психология» Бисалиев Рафаэль Валерьевич
ОЧУ ВО «Московская международная академия» (г. Москва)

АНАЛИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦОИ И МЕТОДИК В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ СПО

Аннотация. В статье раскрыты методика проведения интерактивных уроков. Дается описание методики проведения учебных занятий в виртуальных лабораториях и проведения образовательных игр в условиях цифровизации. Обращается внимание на особенности электронного тестирования в учреждениях среднего профессионального образования. Также представлен подробный анализ проведенного анкетирования, вопросы которого были направлены на изучение опыта использования цифровых образовательных инструментов и методик в педагогической практике. Автор приходит к выводу о том, что наблюдается тенденция к увеличению частоты использования цифровых элементов, но существует потребность в повышении квалификации педагогов и обеспечении доступа к современным технологиям для более эффективной интеграции цифровизации в проектную учебную деятельность. Баланс между традиционными и цифровыми подходами является залогом формирования всесторонне развитой личности, готовой к вызовам современного мира.

Ключевые слова: электронное тестирование, интерактивные уроки, цифровые проекты и технологии, автоматизация учебного процесса, онлайн-платформы, виртуальные доски, мультимедийные презентации и образовательные приложения.

Annotation. The article describes the methodology of conducting interactive lessons. The article describes the methods of conducting training sessions in virtual laboratories and conducting educational games in the context of digitalization. Attention is drawn to the features of electronic testing in institutions of secondary vocational education. A detailed analysis of the survey is also presented, the questions of which were aimed at studying the experience of using digital educational tools and techniques in pedagogical practice. The author concludes that there is a tendency to increase the frequency of use of digital elements, but there is a need to improve the skills of teachers and provide access to modern technologies for more effective integration of digitalization into project-based learning activities. The balance between traditional and digital approaches is the key to the formation of a fully developed personality, ready for the challenges of the modern world.

Key words: electronic testing, interactive lessons, digital projects and technologies, automation of the educational process, online platforms, virtual whiteboards, multimedia presentations and educational applications.

Введение. Цифровизация образовательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования (СПО) приносит ощутимые результаты, трансформируя методы обучения и управления. Внедрение электронных образовательных ресурсов, таких как онлайн-курсы и интерактивные симуляторы, расширяет доступ к качественному образованию, позволяя студентам осваивать материал в индивидуальном темпе и с учетом собственных потребностей [7].

Электронные журналы и системы управления обучением (LMS) оптимизируют учебный процесс, упрощая отслеживание успеваемости и обеспечивая оперативный обмен информацией между преподавателями и студентами. Анализ

больших данных, собранных в процессе цифрового обучения, позволяет выявлять проблемные зоны и корректировать образовательные программы, повышая их эффективность [9].

Вместе с тем, цифровая трансформация требует от учреждений СПО постоянного обновления материально-технической базы и повышения квалификации педагогических кадров. Успешная цифровизация невозможна без комплексного подхода, учитывающего как технические, так и организационные аспекты. Ключевым элементом успешной цифровизации является разработка четкой стратегии, определяющей цели, задачи и этапы внедрения цифровых технологий. Эта стратегия должна быть согласована с общей стратегией развития учебного заведения и учитывать специфику реализуемых образовательных программ [5].

Важным аспектом является формирование команды, обладающей необходимыми компетенциями для реализации цифровых проектов. Эта команда должна включать представителей администрации, преподавательского состава и IT-специалистов. Необходимо также предусмотреть систему повышения квалификации педагогических работников в области использования цифровых технологий в образовательном процессе [3]. Для эффективной цифровизации необходимо обеспечить интеграцию цифровых инструментов в учебный процесс, создать цифровую образовательную среду, обеспечивающую доступ к образовательным ресурсам и сервисам для всех участников образовательного процесса. Важно также разработать систему оценки эффективности цифровизации, позволяющую отслеживать прогресс и корректировать стратегию в соответствии с результатами [2].

Изложение основного материала статьи. Цифровизация образования – это многогранный процесс, охватывающий различные аспекты. Во-первых, это внедрение онлайн-платформ и электронных ресурсов, что обеспечивает доступность образования вне зависимости от географического положения или физических ограничений. Во-вторых, это персонализация обучения, позволяющая адаптировать образовательный процесс под индивидуальные потребности и темп каждого ученика. В-третьих, это развитие цифровых навыков у педагогов и учащихся, необходимых для эффективного использования современных технологий в образовательной среде.

Интерактивные уроки, виртуальные лаборатории и образовательные игры стимулируют вовлеченность и интерес к обучению [1; 4; 6]. Автоматизация рутинных задач, таких как проверка тестов и ведение отчетности, освобождает время учителей для более важной работы – индивидуальной работы с учениками и разработки инновационных методик. В эпоху цифровизации образование претерпевает значительные изменения, требуя от педагогов адаптации традиционных методик к новым реалиям. Интерактивные уроки становятся ключевым элементом современного образовательного процесса, стимулируя активное участие учеников и повышая эффективность обучения. Основной задачей интерактивного урока является вовлечение каждого ученика в процесс познания. Для этого используются разнообразные цифровые инструменты: онлайн-платформы, виртуальные доски, мультимедийные презентации и образовательные приложения. Важно, чтобы эти инструменты не просто дублировали традиционные методы, а расширяли возможности для взаимодействия и творчества. При подготовке интерактивного урока необходимо тщательно продумать структуру и содержание. Урок должен быть динамичным, с частой сменой видов деятельности. Следует использовать проблемные ситуации, дискуссии и групповые проекты, стимулирующие критическое мышление и коммуникативные навыки. Не менее важно обеспечить обратную связь, чтобы ученики могли оценить свой прогресс и получить своевременную поддержку. Эффективность интерактивных уроков в условиях цифровизации напрямую зависит от готовности педагогов к использованию современных технологий и их способности создавать увлекательную и мотивирующую образовательную среду.

В эпоху цифровой трансформации образования методика проведения учебных занятий в виртуальных лабораториях приобретает особое значение. Виртуальные лаборатории, имитируя реальные эксперименты, предоставляют студентам уникальную возможность практического обучения, недоступную в традиционных аудиториях [10].

Ключевым элементом успешного занятия является четко сформулированная цель, направленная на приобретение конкретных навыков и знаний. Преподавателю необходимо разработать подробный сценарий, включающий теоретическую подготовку, практическую работу в виртуальной среде и последующий анализ результатов.

Интерактивность и вовлеченность студентов достигаются за счет использования современных инструментов: онлайн-чатов, видеоконференций и интерактивных заданий. Преподаватель выступает в роли модератора, направляя дискуссию и оказывая поддержку в решении возникающих проблем.

Оценка результатов обучения должна быть комплексной, учитывающей не только правильность выполнения эксперимента, но и умение анализировать данные, делать выводы и применять полученные знания в новых ситуациях. Виртуальные лаборатории открывают широкие возможности для персонализированного обучения, позволяя каждому студенту двигаться в своем темпе и фокусироваться на тех областях, которые вызывают наибольшие затруднения.

Цифровизация образования открывает новые горизонты для применения образовательных игр, выводя их на качественно иной уровень. Современные технологии позволяют создавать интерактивные сценарии, адаптирующиеся под индивидуальные потребности каждого ученика. Важно не просто перенести традиционные игры в онлайн-формат, а трансформировать их, используя возможности виртуальной реальности, дополненной реальности и искусственного интеллекта.

Ключевым аспектом является проектирование геймплея, ориентированного на достижение конкретных образовательных целей [8]. Необходимо четко определить, какие знания и навыки должны быть усвоены в процессе игры. Эффективная образовательная игра должна стимулировать активное участие, способствовать развитию критического мышления и умения решать проблемы.

Не стоит забывать о роли педагога. В условиях цифровой образовательной среды он выступает в роли фасилитатора, направляющего и поддерживающего учащихся. Важно не только предоставлять доступ к интересным играм, но и уметь интегрировать их в учебный процесс, обеспечивая обратную связь и оценивая достигнутые результаты.

Цифровизация учреждений среднего профессионального образования (СПО) влечет за собой необходимость адаптации и совершенствования методов тестирования. Традиционные формы оценки, основанные на бумажных носителях, уступают место интерактивным платформам, онлайн-экзаменам и автоматизированным системам проверки знаний.

Одним из ключевых аспектов тестирования в условиях цифровизации является повышение объективности и прозрачности оценивания. Использование алгоритмов и программных средств позволяет минимизировать человеческий фактор, обеспечивая более справедливые и беспристрастные результаты.

В то же время, цифровые технологии открывают новые возможности для персонализации процесса тестирования. Адаптивные тесты, учитывающие индивидуальные особенности и уровень подготовки каждого студента, позволяют более точно оценить его знания и навыки. Необходимо также учитывать вопросы безопасности и защиты данных при проведении онлайн-тестирования. Разработка надежных систем аутентификации и предотвращения списывания является важным условием для обеспечения достоверности результатов. Тестирование в условиях цифровизации СПО представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий комплексного подхода и учета различных факторов.

Ведение отчетности в учреждениях среднего профессионального образования (СПО) также претерпевает существенные

изменения. Традиционные бумажные формы уступают место электронным системам, обеспечивающим оперативность и прозрачность данных. Внедрение цифровых инструментов позволяет автоматизировать сбор, обработку и анализ информации об успеваемости студентов, посещаемости, кадровом составе и финансовой деятельности. Это не только сокращает временные затраты на подготовку отчетов, но и повышает их точность. Однако, переход к цифровой отчетности требует от образовательных учреждений значительных инвестиций в инфраструктуру и обучение персонала. Важно обеспечить совместимость различных информационных систем и разработать единые стандарты представления данных, чтобы избежать фрагментации и дублирования информации. В конечном итоге, эффективная цифровая отчетность способствует принятию обоснованных управленческих решений, повышению качества образования и конкурентоспособности учреждений СПО.

Внедрение электронных журналов, систем управления обучением (LMS) и аналитических платформ позволяет собирать и обрабатывать огромные массивы данных об успеваемости студентов. Это открывает новые возможности для выявления закономерностей, прогнозирования результатов обучения и персонализации образовательного процесса. Однако, цифровизация анализа успеваемости также ставит перед образовательными учреждениями новые вызовы. Необходимо обеспечить конфиденциальность и безопасность данных, разработать эффективные методы интерпретации результатов анализа и подготовить педагогический состав к работе с новыми технологиями. Только в этом случае цифровизация сможет стать мощным инструментом повышения качества профессионального образования.

Цифровые платформы фиксируют время прихода и ухода студента, формируя персонализированные отчеты. Эти данные позволяют выявлять студентов, находящихся в группе риска по пропускам занятий. Своевременное реагирование на такие случаи, включающее беседы с кураторами и психологами, может предотвратить дальнейшее снижение успеваемости. Кроме того, анализ посещаемости в цифровом формате дает возможность оценить эффективность учебных дисциплин и преподавателей. Если наблюдается низкая посещаемость конкретного предмета, необходимо пересмотреть методику преподавания или актуальность материала. В конечном итоге, цифровизация посещаемости способствует повышению качества образования и адаптации учебного процесса к потребностям студентов.

Анализ кадрового состава учреждений среднего профессионального образования (СПО) в условиях цифровизации приобретает особую актуальность. Традиционные подходы к обучению уступают место инновационным методикам, требующим от преподавателей новых компетенций. Первоочередной задачей становится оценка соответствия квалификации педагогических работников современным требованиям. Необходимо выявить пробелы в знаниях и навыках, связанных с использованием цифровых инструментов и платформ. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс предполагает изменение структуры кадрового состава. Возрастает потребность в специалистах, обладающих навыками разработки и сопровождения онлайн-курсов, создания интерактивного контента, а также в экспертах по анализу больших данных в образовании. Особое внимание следует уделить программам повышения квалификации и переподготовки кадров. Они должны быть ориентированы на освоение конкретных цифровых инструментов и методик, а также на развитие soft skills, необходимых для эффективной работы в цифровой среде. Успешная цифровизация СПО невозможна без грамотной кадровой политики, направленной на привлечение и удержание талантливых специалистов.

Цифровые образовательные инструменты и методики преобразили современный процесс обучения, предоставив беспрецедентные возможности для персонализации и интерактивности. Онлайн-платформы, интерактивные симуляции и образовательные приложения расширяют границы традиционных классных комнат, делая знания доступными в любое время и в любом месте. Современные методики, такие как перевернутый класс и геймификация, активно интегрируются с цифровыми инструментами для повышения вовлеченности и мотивации учащихся. Использование аналитики данных позволяет педагогам отслеживать прогресс каждого студента и адаптировать учебный процесс к его индивидуальным потребностям.

В рамках экспериментального исследования была разработана анкета на использование педагогом цифровых образовательных инструментов и методик. Данная анкета была нацелена на изучение опыта использования цифровых образовательных инструментов (ЦОИ) и методик в педагогической практике. Ответы анализировались в направлении выявления наиболее эффективных подходов, а также определения потребности в методической поддержке и повышении квалификации (табл. 1).

Таблица 1

Содержание анкеты по изучению опыта использования ЦОИ и методик в педагогической практике СПО

Часть анкеты	***Направленность***	***Вопросы анкеты***
Блок 1	*опыт использования ЦОИ*	*1. Какие платформы, ресурсы и приложения вы используете чаще всего?* *2. Какие задачи вы решаете с их помощью?*
Блок 2	*интеграция ЦОИ в уроки*	*3. Используете ли Вы элементы геймификации?* *4. Используете ли Вы элементы цифровизации в проектной деятельности?* *5. Используете ли Вы технологию перевернутый класс?* *6. Насколько эффективно Вы применяете ЦОИ для повышения мотивации и вовлеченности учащихся?*
Блок 3	*Потребность в методической поддержке*	*7. Какие навыки и знания вам необходимы для более эффективного использования ЦОИ?* *8. Какие ресурсы и платформы вы хотели бы освоить?*

Первый блок вопросов был посвящен общему опыту использования ЦОИ в образовательном процессе: какие платформы, ресурсы и приложения вы используете чаще всего? Какие задачи вы решаете с их помощью (например, организация дистанционного обучения, создание интерактивных заданий, проверка знаний)?

Во втором блоке мы хотели узнать о конкретных методиках, которые педагоги применяют, интегрируя ЦОИ в уроки. Используют ли они элементы геймификации, проектную деятельность, перевернутый класс? Также педагогов просили оценить, насколько эффективно применение ЦОИ для повышения мотивации и вовлеченности учащихся.

Наконец, в третьем блоке, педагоги делились своими потребностями в обучении и методической поддержке. Им задавались вопросы: Какие навыки и знания вам необходимы для более эффективного использования ЦОИ? Какие ресурсы и платформы вы хотели бы освоить?

Анализ результатов анкетирования по вопросу №1 первого блока показал, что большинство педагогов СПО, стремясь к

эффективному обучению и профессиональному развитию, активно используют разнообразные цифровые платформы и ресурсы. Среди наиболее востребованных можно выделить образовательные платформы, такие как Moodle, Canvas и Blackboard, которые обеспечивают централизованный доступ к учебным материалам, заданиям и средствам коммуникации. Для создания интерактивного контента и визуализации информации педагоги часто обращаются к приложениям, таким как Prezi, Canva и Genially. Они позволяют создавать привлекательные презентации, инфографику и интерактивные учебные материалы, что повышает вовлеченность студентов. Нельзя не отметить и значимость онлайн-библиотек и образовательных ресурсов, таких как JSTOR, Coursera и EdX. Они предоставляют доступ к обширным базам данных научных статей, книг и онлайн-курсов, что позволяет педагогам оставаться в курсе последних тенденций в своей области и обогащать учебный процесс актуальными знаниями.

Результаты полученных ответов на вопрос №2 анкеты «Какие задачи вы решаете с их помощью?» показали, что, во-первых, цифровые платформы значительно упрощают администрирование и организацию учебного процесса. Электронные журналы, системы управления обучением (LMS) и онлайн-сервисы для создания расписаний позволяют педагогам эффективно планировать занятия, отслеживать успеваемость студентов и оперативно взаимодействовать с ними. Во-вторых, цифровые ресурсы обеспечивают доступ к огромному объему учебных материалов и инструментов для создания интерактивных занятий. Педагоги могут использовать онлайн-библиотеки, видеолекции, виртуальные лаборатории и симуляторы для обогащения учебного контента и повышения вовлеченности студентов. В-третьих, цифровизация способствует персонализации обучения, позволяя адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям и возможностям каждого студента. Аналитические инструменты и системы адаптивного обучения позволяют педагогам выявлять пробелы в знаниях студентов и предоставлять им целевую поддержку.

Анализ ответов на вопрос №3, входящий в блок 2, «Используете ли Вы элементы геймификации?» показал, что некоторые педагоги регулярно включают элементы геймификации, такие как баллы, рейтинги, квесты и соревнования, в свои уроки. Другие же используют их эпизодически, ограничиваясь, например, викторинами или ролевыми играми. Сдерживающими факторами являются нехватка времени на разработку игровых элементов, недостаточное знание соответствующих инструментов и методик, а также сопротивление со стороны консервативно настроенных преподавателей. Тем не менее, наблюдается тенденция к увеличению интереса к геймификации в СПО, что обусловлено ее доказанной эффективностью в повышении вовлеченности и усвоении материала. Успешный опыт коллег, распространение специализированных онлайн-платформ и курсов повышения квалификации способствуют более широкому внедрению игровых элементов в учебный процесс. Внедрение элементов геймификации в образовательный процесс СПО становится все более актуальным. Педагоги стремятся повысить мотивацию студентов и вовлечь их в активное обучение, используя игровые механики. Однако частота и разнообразие применения геймификации варьируются в зависимости от дисциплины, квалификации преподавателя и доступных ресурсов.

Вопрос №4 «Используете ли Вы элементы цифровизации в проектной деятельности?» показал, что часто встречаются случаи применения онлайн-платформ для совместной работы над проектами, облачных хранилищ для обмена информацией и цифровых инструментов для визуализации данных и создания презентаций. Однако, углубленное использование, такое как применение искусственного интеллекта для анализа данных или виртуальной реальности для моделирования, пока остается менее распространенным. Педагоги используют цифровые инструменты с разной степенью интенсивности, в зависимости от предметной области, технической оснащенности учебного заведения и уровня цифровой грамотности самих преподавателей.

По ответам на вопрос №5 «Используете ли Вы технологию перевернутый класс?» можно сделать вывод, что интерес к "перевернутому классу" в СПО растет, особенно в контексте цифровизации образования и поиска новых подходов к активизации учебного процесса. Педагоги, стремящиеся к повышению вовлеченности студентов и развитию их самостоятельности, все чаще обращаются к этой технологии. Они разрабатывают видеолекции, интерактивные задания и другие материалы для самостоятельного изучения студентами, а время аудиторных занятий посвящают практическим упражнениям, дискуссиям и индивидуальной работе. Частота использования "перевернутого класса" в СПО пока не является повсеместной, но тенденция к ее расширению очевидна. Дальнейшее изучение опыта применения этой технологии и анализ ее эффективности в конкретных учебных дисциплинах позволит определить ее оптимальное место в образовательном процессе СПО. Внедрение технологии "перевернутый класс" в систему среднего профессионального образования (СПО) – вопрос, требующий детального анализа. Статистические данные об использовании этой методики педагогами СПО не всегда легкодоступны, однако можно утверждать, что ее применение варьируется в зависимости от учебного заведения, преподаваемой дисциплины и уровня подготовки педагогов.

Результаты анализа ответов на вопрос №6 «Насколько эффективно Вы применяете ЦОИ для повышения мотивации и вовлеченности учащихся?» подводят к выводу, что современные педагоги СПО сталкиваются с вызовом поддержания высокой мотивации и вовлеченности учащихся в образовательный процесс. Цифровые образовательные инструменты (ЦОИ) предлагают широкие возможности для решения этой задачи, однако эффективность их применения варьируется. Успешные практики включают использование интерактивных платформ для геймификации обучения, создания персонализированных образовательных траекторий и предоставления оперативной обратной связи. Видеоуроки, виртуальные лаборатории и онлайн-симуляторы позволяют сделать обучение более наглядным и практико-ориентированным. Тем не менее, недостаточная цифровая грамотность педагогов, ограниченный доступ к качественным ЦОИ и отсутствие четкой стратегии интеграции технологий в учебный процесс могут снижать эффективность их применения. Необходимо целенаправленное обучение педагогов, разработка методических рекомендаций и создание поддерживающей образовательной среды для раскрытия потенциала ЦОИ в повышении мотивации и вовлеченности учащихся СПО.

Анализ результатов третьего блока вопросов в анкете (вопрос №7) позволяет сделать выводы о том, что педагоги СПО сталкиваются с необходимостью эффективного использования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). Для этого требуется комплекс навыков и знаний, включающий в себя:

Во-первых, глубокое понимание педагогических принципов, адаптированных к цифровой среде. Это означает умение проектировать учебный процесс, учитывая интерактивность, мультимедийность и возможности персонализации, предоставляемые ЦОР.

Во-вторых, техническая грамотность, позволяющая выбирать, оценивать и адаптировать ЦОР под конкретные образовательные задачи. Педагог должен уметь ориентироваться в разнообразии платформ и инструментов, понимать их функциональные возможности и ограничения.

В-третьих, методическая компетентность, включающая навыки разработки учебных материалов на основе ЦОР, организации онлайн-взаимодействия со студентами и оценивания результатов обучения в цифровой среде.

В-четвертых, критическое мышление, позволяющее анализировать и оценивать качество и достоверность информации, представленной в ЦОР, а также формировать у студентов навыки критического восприятия цифрового контента.

В-пятых, постоянное самообразование и готовность к освоению новых технологий и инструментов, появляющихся в сфере цифрового образования.

По ответам на вопрос №8 «Какие ресурсы и платформы вы хотели бы освоить?» можно заключить, что педагоги заинтересованы в освоении инструментов для организации дистанционного обучения и проведения вебинаров, поскольку дистанционное образование становится все более распространенным. Важным аспектом является и повышение квалификации в области использования информационных технологий для анализа данных об успеваемости студентов и выявления проблемных зон в учебном процессе. Для педагогов технических специальностей актуально освоение программного обеспечения для проектирования и моделирования, а для преподавателей гуманитарных дисциплин – платформ для анализа текстов и работы с большими объемами информации. Но в первую очередь, востребованы платформы для создания интерактивных учебных материалов, такие как сервисы для разработки онлайн-курсов, инструменты для создания виртуальных лабораторий и симуляторов. Это позволяет сделать обучение более наглядным и увлекательным, адаптированным к потребностям современного поколения студентов. Педагоги СПО стремятся освоить разнообразные ресурсы и платформы, чтобы соответствовать требованиям времени и обеспечивать высокое качество обучения.

Выводы. Таким образом, цифровизация в системе среднего профессионального образования открывает перед педагогами широкие возможности для оптимизации и повышения эффективности образовательного процесса. Инструменты цифровизации позволяют решать целый ряд задач, начиная от автоматизации рутинных операций и заканчивая персонализацией обучения. В целом, наблюдается тенденция к увеличению частоты использования цифровых элементов, но существует потребность в повышении квалификации педагогов и обеспечении доступа к современным технологиям для более эффективной интеграции цифровизации в проектную учебную деятельность. Однако, цифровая трансформация среднего профессионального образования требует серьезного подхода к вопросам кибербезопасности и защиты персональных данных. Необходимо также учитывать риски цифрового неравенства и обеспечивать равный доступ к технологиям для всех учащихся. Важно помнить, что технологии – это лишь инструмент. Ключевым же фактором успешного обучения остается квалифицированный преподаватель, способный эффективно использовать цифровые ресурсы для достижения образовательных целей. Баланс между традиционными и цифровыми подходами является залогом формирования всесторонне развитой личности, готовой к вызовам современного мира.

Литература:

1. Акопян, Э.В. Инновационные технологии, применяемые на уроках информатики в условиях реализации ФГОС СПО / Э.В. Акопян // Вестник науки. – 2021. – №. 1. – С. 4-7
2. Масальская, М.С. Проблемы обеспечения качества образования в условиях цифровизации и дистанционного обучения в СПО / М.С. Масальская //Актуальные вопросы современной науки и практики. – 2021. – С. 231-242
3. Солоневичева, М.Н. Корпоративная система непрерывного повышения квалификации сотрудников колледжа в цифровой образовательной среде / М.Н. Солоневичева // Цифровые технологии в среднем профессиональном образовании. – 2021. – С. 232-237
4. Станковская, Е.М. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс СПО на уроках дисциплин и профессиональных модулей землеустроительного цикла: теория и практика / Е.М. Станковская // От цифровизации к цифровой трансформации. – 2022. – С. 48-50
5. Стрелкова, И.А. Актуальные аспекты цифровизации российского образования / И.А.Стрелкова // Социальные новации и социальные науки. – 2021. – №. 1 (3). – С. 96-106
6. Султанова, И.В. Технологии трехмерной визуализации в обучении чтению профессионально ориентированных текстов студентов неязыковых специальностей / И.В. Султанова // Международный научный журнал. – 2024. – № 7(100). – С. 62-71
7. Фоменко, С.Л. Готовность педагогов к реализации образовательного процесса в условиях цифровизации образования / С.Л. Фоменко, Ю.Н. Фролов // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. – 2022. – №. 3 (11). – С. 36-50
8. Шубин, А.В. Проектирование инструментария для создания игрового процесса через систематизацию игровых механик / А.В. Шубин, В.В. Кугуракова // Электронные библиотеки. – 2024. – Т. 27. – №. 5. – С. 774-795
9. Шурыгин, В.Ю. Системы управления обучением Moodle и Googleclassroom в вузовском образовании / В.Ю. Шурыгин, Л.А. Краснова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – №. 4 (37). – С. 270-274
10. Vasilchenko, T.A. A Digital Technology for Learning English Terminology through Glossary Compilation / T.A. Vasilchenko, I.V. Sultanova // Technology and Language. – 2025. – No. 6(2). – P. 184-204

УДК 37.013

заместитель директора по учебно-воспитательной работе Яковлева Елена Владимировна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
гимназия № 4 имени адмирала Г.А. Угрюмова (г. Новороссийск);
доктор педагогических наук, профессор Лукаш Сергей Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ К.И.ПОДЫМЫ

Аннотация. Целью статьи является разработка и экспериментальная проверка модели воспитания гражданственности подростков в общеобразовательных учреждениях на основе социально-педагогического наследия К.И. Подымы (1946-2013), чья активная гражданская, социально-педагогическая деятельность пришлась на вторую половину 60-х годов прошлого столетия – нулевые годы нашего века. Использование К.И. Подымой элементов коммунарской методики и педагогики сотрудничества способствовало появлению на этой основе собственной авторской (К.И. Подымы) концепции гражданско-патриотического воспитания подростков и юношества. Данная концепция была положена авторами за основу при разработке педагогической модели гражданско-патриотического воспитания подростков, экспериментальная проверка которой подтвердила ее эффективность. Авторы статьи констатируют, что внедрение данной педагогической модели в

образовательные организации актуализирует проверенные опытом формы и методы гражданского воспитания, а также реализацию новых подходов и видов деятельности в соответствии с целями гражданского воспитания.

Ключевые слова: педагогическая модель, гражданское воспитание подростков, социально-педагогическое наследие К.И. Подымы, концепция гражданского воспитания К.И.Подымы, духовно-нравственные ценности.

Annotation. The aim of the article is to develop and experimentally test a model of civic education for adolescents in general education institutions based on the socio-pedagogical legacy of K.I. Podyma (1946-2013), whose active civic, socio-pedagogical activity took place in the second half of the 60s of the last century – the 2000s of our century. The use by K.I. Podyma of elements of the communal methodology and pedagogy of cooperation contributed to the emergence on this basis of his own (K.I. Podyma) concept of civic-patriotic education of adolescents and young people. This concept was used by the authors as a basis for developing a pedagogical model of civic-patriotic education of adolescents, the experimental testing of which confirmed its effectiveness. The authors of the article state that the introduction of this pedagogical model in educational organizations actualizes the forms and methods of civic education that have been tested by experience, as well as the implementation of new approaches and types of activities in accordance with the goals of civic education.

Key words: pedagogical model, civic education of adolescents, social and pedagogical heritage of K.I. Podyma, concept of civic education of K.I. Podyma, spiritual and moral values.

Исследование выполнено при финансовой поддержке
Кубанского научного фонда в рамках проекта № ППН – 24.1/8

Введение. В условиях сложных социальных трансформаций, неопределённости и глобальной нестабильности гражданское воспитание приобретает особую значимость и становится важным элементом образовательных программ в России [6]. В рамках государственного заказа перед педагогическим сообществом ставится задача, направленная на воспитание в школе активного и инициативного гражданина, любящего свое Отечество, способного и готового действовать в его интересах, добросовестно выполняющегосвои конституционные обязанности [8].

Тенденции развития современного образования направлены по пути переосмысления подходов и методов к гражданскому воспитанию подрастающих поколений. Педагогическое моделирование является одним из тех перспективных методов, благодаря которому педагог может расширять эффективность воспитательной деятельности по формированию гражданственности. Современные ученые предлагают различные интерпретации понятия "модель". В частности, И.И. Болдырев и Е.П. Комаровская подчеркивают, что модель можно рассматривать с различных педагогических ракурсов, что позволяет более детально исследовать ее природу и потенциал для использования в образовательных процессах [2, С. 156].

Ю.З. Кушнер называет моделирование методом создания и исследования моделей, а модель представляет гипотезой, выраженной в наглядной форме [5]. Т.Н. Гильгенберг дает более емкое определение данному понятию: «Моделирование – метод исследования, познания объективной действительности, позволяющий целостно представить отдельную систему, концепцию...» [3, С. 116]. По нашему мнению, оба определения взаимно дополняют друг друга, раскрывая сущность и глубину понятия. Модель, как правило, представляется в виде искусственного условного образа, который создается для воспроизведения от простого процесса к более сложному [1]. Преимуществом при использовании моделирования в формировании личности является возможность следовать за естественным развитием человека, опираться на его личностные достижения, признавать ценность внутреннего мира, индивидуальности [4].

Один из обоснованных подходов в классификации педагогических моделей воспитания (формирования) гражданственности содержится в диссертационном исследовании Б.Р.Рахматулиной [7]. Автор, осуществив историко-педагогический анализ процессов гражданского воспитания в ретроспективе отечественного образования, выделяет такие условные модели как: «Национально- патриотическая» (Н.М. Карамзин, И.Ф. Богданович, А.С. Хомяков), «Служения» (Л.И. Аманбаева),«Интеллектуальная» (С.А. Козлова, Э.К. Суслова, Г.И. Григоренко), «Региональная» (Л.Ф. Греханкина, И.И. Бурлакова), «Технократическая» (Е.В. Рыбак), «Единство патриотизма и гражданственности», «Ценностная», «Коллективистская» [7]. Воспитание гражданственности, в педагогическом понимании сути проблемы, как это видно из приведенной классификации, обращает наше внимание к гуманистическим, духовно-нравственным традициям отечественной педагогики в воспитании личности. В данном контексте весьма плодотворно также обращение к региональной историко-педагогической мысли, которая содержит понятные, укорененные в российскую культуру образы и образцы гражданственности, наполненные высокими чувствами и идеалами для подражания.

Изложение основного материала статьи. В соответствие с данной логикой, предметом нашего исследования выступает построение и экспериментальная апробация педагогической модели воспитания гражданственности на основе духовно-нравственного, социально-педагогического наследия Константина Ивановича Подымы (1946-2013) – талантливого социального педагога, создателя юношеского гражданско-патриотического объединения «Шхуна ровесников» (1965, г. Новороссийск), кинематографиста, автора более 50 героико-патриотических молодежных операций, получивших всесоюзный и всероссийский статус.

Социально-педагогическое творчество К.И. Подымы способствовало формированию у подрастающего поколения в 70-90 гг. прошедшего столетия социально ответственной и гуманистической позиции [6]. Идеи К.И. Подымы сохраняют актуальность и сегодня. Они остаются востребованными при разработке современных форм и методов воспитания гражданственности среди школьников [6].

Использование К.И. Подымой элементов социально-педагогического опыта коммунарской методики И.П. Иванова и педагогики сотрудничества С.Л. Соловейчика, способствовало появлению на этой основе собственной авторской концепции гражданско-патриотического воспитания подростков и юношества [8]. В данном случае, в силу своей практико-ориентированной направленности, она не рефлексировалась и не выделялась К.И. Подымой в виде конкретной методики. В то же время педагогический анализ содержания деятельности молодежного клуба «Шхуна ровесников» позволяет выделить ее основные составляющие: 1) применение специфичных принципов концепции гражданско-патриотического воспитания подростков и юношества К.И. Подымы: добровольности, сознательность и активность личности, апелляции к высоким человеческим чувствам, к юношеской романтике, героизму, самопожертвованию, взаимовыручке, солидарности и коллективизму; 2) широкий диалогизм участников – вовлеченность всех участников воспитательного процесса в обмен мнениями, дискуссию, самовыражение посредством различных форм коммуникации; 3) организация совместного взаимодействия подростков и взрослых в единой общественно-полезной деятельности, в которой ребенок занимает активную позицию соавтора деятельности; 4) активная поисковая работа, связанная с поиском фактов и героических событий из истории и культуры своего региона; 5) приобщение к богатству русского языка, отечественной литературы, кинематографии, достижений российской культуры путем стимулирования развития мотивационно-ценностной сферы

личности детей (подростков и юношей); 6) высокая физическая и духовная мобилизация членов организации, подчиненная актуальным потребностям государства и общества.

В соответствии с основными составляющими данной концепции нами была разработана педагогическая модель гражданско-патриотического воспитания подростков в общеобразовательных учреждениях, состоящая из четырех блоков: целевого, методологического, организационно-содержательного и оценочно-результативного. Первый блок, целевой, фокусируется на формулировке целей и задач воспитания гражданственности среди подростков. В качестве основной цели модели, разработанной на основе духовно-нравственного и педагогического наследия К.И. Подымы, выступает воспитание гражданственности подростков в общеобразовательной организации. Выделены следующие задачи: создание необходимых педагогических условий повышения эффективности гражданского воспитания подростков; обогащение знаний подростков о традиционных духовно-нравственных ценностях российского общества, героической истории нашей страны и ее богатом культурном наследии; формирование стремления к самосовершенствованию и самовоспитанию; развитие личностных духовно-нравственных качеств, а также положительной мотивации к совместной деятельности с взрослыми ради блага Отечества; формирование внутренних убеждений подростка, развитие его гражданско-патриотических качеств и воспитательного идеала "патриота малой Родины – гражданина России".

Во втором – методологическом блоке обозначены ключевые педагогические подходы и принципы, на которых базируется модель воспитания гражданственности подростков. Данная модель, включает в себя следующие подходы: системный подход, представляющий собой интеграцию различных сред воспитательного процесса, таких как семья, школа, общественные организации и местные сообщества; культурологический подход, основанный на изучении эволюции педагогических идей и систем в контексте историко-культурного педагогического наследия; личностно-ориентированный подход, в рамках которого создаются условия для саморазвития подростков, педагогического сопровождения процесса воспитания гражданственности; деятельностный подход, который подразумевает активное вовлечение подростков в разнообразные виды совместной с взрослыми просоциальной деятельности. В данном блоке модели обосновывается также применение специфичных принципов концепции гражданско-патриотического воспитания подростков и юношества К.И. Подымы: добровольности, сознательности и активности личности, апелляции к высоким человеческим чувствам, к юношеской романтике, героизму, самопожертвованию, взаимовыручке, солидарности и коллективизму, ротация руководящих органов, коллегиальность принимаемых решений, опора на сильные стороны и поддержка личности в коллективе, преемственность в соблюдении традиций и непрерывный поиск новаций.

Третий блок, организационно-содержательный: цель (организация процесса гражданского воспитания подростка); задачи (анализ и выбор педагогических подходов к организации процесса формирования гражданственности подростков, создание необходимых педагогических условий повышения его эффективности; педагогическое сопровождение процесса формирования гражданственности; реализация целевой программы воспитания гражданственности подростков, содержательное наполнение воспитательного пространства совместной деятельностью детей и взрослых в организованной общественно – полезной деятельности); методы организации процесса формирования гражданственности подростков (методы формирования гражданского сознания личности, методы организации гражданской деятельности и формирования опыта гражданского поведения, методы стимулирования самостоятельной познавательной деятельности и поведения, методы контроля и оценки (самооценки) состояния гражданственности подростков); педагогическое сопровождение и поддержка в становлении личностного образа подростка в идентификационных процессах с воспитательным идеалом. Третий блок модели гражданского воспитания реализовался в три этапа: 1) исходный (первичная диагностика), 2) реализация целевой программы воспитания гражданственности подростков, 3) заключительный (итоговая диагностика, интерпретация результатов).

Для апробации педагогической модели гражданского воспитания подростков, построенной на основе концепции гражданского воспитания К.И. Подымы, нами был проведен эксперимент. Опытно-экспериментальной базой исследования стала гимназия №4 имени Г. А. Угрюмова г. Новороссийска. В педагогическом исследовании, на разных этапах участвовали обучающиеся с 9-11-х классов, всего – 126 человек. Все участники были разделены на две группы: одна экспериментальная – ЭГ-1 (63 человека) – 9 в, д, 10, 11 классы и одна контрольная КГ-1 (63 человека) – 9 а, б, 10, 11 классы. В контрольной группе воспитательная деятельность по развитию гражданских качеств осуществлялась в рамках традиционных методик и подходов, принятых в системе образования. В экспериментальной группе работа по воспитанию гражданственности проводилась в соответствии с разработанной на основе материалов социально-педагогического наследия и концепции гражданского воспитания К.И. Подымы целевой программой. На первом этапе третьего блока модели гражданского воспитания проводилось анкетирование с целью определения сформированности понятия «гражданин России» с помощью модифицированной анкеты (метод «Незаконченное предложение») «Мы-граждане России». Первичная диагностика показала невысокий уровень сформированности гражданственности как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

На втором этапе организационно-содержательного блока реализовывалась программа внеурочной деятельности по воспитанию гражданственности, организованная нами на основе концептуальных положений гражданско-патриотического воспитания подростков К.И. Подымы, в форме литературно-патриотического клуба «Шхуна Добрых дел». Деятельность данного клуба выстраивалась в традициях и по методикам «Шхуны ровесников» К.И. Подымы и включала в себя программу, направленную на решение проблемы гражданского воспитания подростков. В своей деятельности клуб «Шхуна Добрых дел» применяет личностно-ориентированные подходы, вовлекает участников в исследовательскую работу и интегрирует учебные предметы с учетом специфики приморского региона и статуса города-героя Новороссийска.

В рамках организационно-содержательного блока в экспериментальной группе были реализованы три этапа. Первый этап – когнитивный, состоящий из подблоков: 1. Теоретический. Я-гражданин. Усвоение знаний о гражданских ценностях и гражданском правосознании. 2. Исторический. Изучение исторического прошлого Отечества и малой родины, биографий выдающихся личностей и знаковых событий в истории родного города и края. 3.Культурный, посвященный достижениям отечественной культуры и литературы.

Второй этап – деятельностный. Целями его являлись: активное использование полученных знаний о гражданственности в деятельности просоциальной направленности. На данном этапе у участников клуба формировалось представление и алгоритмы действий о том, как примеры и идеалы из духовно-нравственного наследия К.И. Подымы реализуются в современной жизни. В рамках данного этапа реализованы четыре модуля целевой педагогической программы воспитания гражданственности: 1. Благотворительный. Включал мероприятия по вовлечению обучающихся в благотворительную деятельность. 2. Патриотический – в рамках которого обучающиеся посетили мемориальный комплекс города, мемориал «Вечный огонь», узнали историю защиты и освобождения Новороссийска. 3.Культурный-в ходе которого с участниками клуба «Шхуна Добрых дел» проводились мероприятия в культурно-досуговых учреждениях города. Важной частью формирующего эксперимента была исследовательская работа обучающихся. За время эксперимента были выполнены следующие проекты: «Выдающиеся люди страны в истории города» (о К.И. Подыме), «Юные защитники Новороссийска» (о пионере – герое В. Новицком), «Их именами названы школы» (о Г.А. Угрюмове); организована выставка: галерея

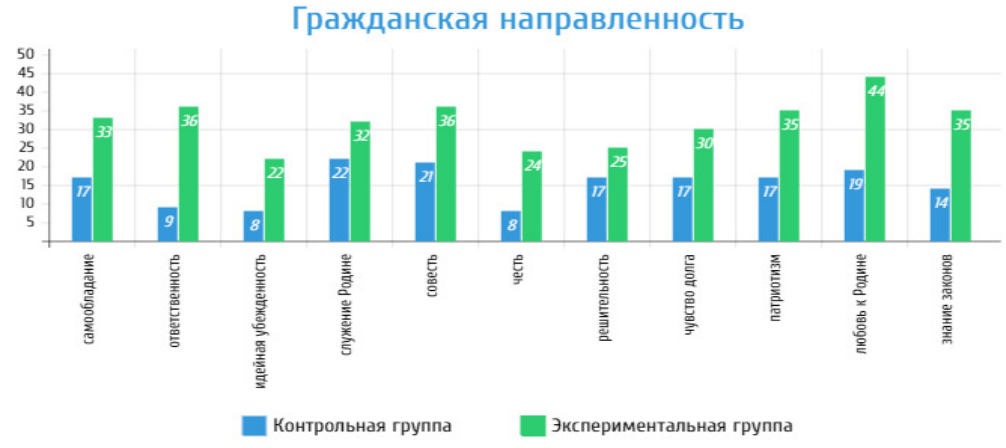
рисунков по литературным произведениям о Великой Отечественной войне; произведена высадка деревьев в рамках акции «Аллея Победы»; разработан и запущен в работу электронный образовательный ресурс «История города Новороссийска: даты, события, персоны». Вся деятельность клуба отражалась на страницах сайта, созданного командой обучающихся старшеклассников. 4. Экологический модуль. В рамках формирующего эксперимента был реализован социально значимый проект «От бесполезного пластика к детской литературе». Обучающиеся организовывали экологические десанты, целью которых была организация вторичной переработки и утилизации пластика.

На третьем этапе организационно-содержательного блока рефлексивная составляющая включала в себя осмысление значимости собственной позиции и роли в социуме. На данной стадии важным являлось создание педагогических условий эффективной реализации модели воспитания гражданственности, при которых подростки могли воспринимать разнообразные виды активности как возможность для становления и укрепления гражданской идентичности. Формы реализации этих целей включали культурные и просветительные мероприятия, направленные на творческое самовыражение и развитие гражданской сознательности.

Четвертый блок модели – оценочно-результативный: цель (оценка результатов воспитания гражданственности подростков); задачи (анализ и коррекция достигнутых результатов воспитания гражданственности подростков; мониторинг и выявление факторов, негативно влияющих на процесс формирования гражданственности); критерии гражданственности (когнитивный, деятельностный, рефлексивный); уровни (высокий, средний, низкий); конечный результат.

После реализации целевой педагогической программы воспитания гражданственности (по срокам – учебный год), построенной на основе концепции гражданского воспитания К.И. Подымы, нами была проведена повторная диагностика уровня сформированности компонентов воспитания гражданственности обучающихся. Ребятам, состоящим в экспериментальной и контрольной группах, было предложено отметить слова, которые в полной мере отражают их духовность, нравственность и гражданственность.

Таблица 1



Во всех характеристиках процентное соотношение в ЭГ выше, чем в КГ. Это свидетельствует о положительном влиянии эксперимента на развитие данных качеств у участников ЭГ по сравнению с участниками КГ.

Выводы. Экспериментальная проверка модели гражданско-патриотического воспитания подростков на основе социально-педагогического наследия К.И. Подымы подтвердила ее эффективность, что выразилось в повышении уровня гражданских качеств у участников экспериментальной группы. Таким образом, модель гражданского воспитания, построенная на основе концепции гражданского воспитания К.И.Подымы, решает задачи эффективности воспитания подростков: обогащения подростков знаниями о традиционных духовно-нравственных ценностях российского общества, привлечения подростков к общественно-полезной деятельности, создания устойчивой мотивации на просоциальную деятельность и общественную пользу, а также диагностики и коррекции процесса формирования гражданственности подростка и его личностных качеств гражданина России. Внедрение данной педагогической модели в школе инициирует активизацию проверенных опытом форм и методов гражданского воспитания, основывающихся на концепции гражданского воспитания К.И. Подымы, а также реализацию новых подходов и видов деятельности в соответствии с целями и задачами гражданского воспитания и вызовами времени.

Литература:

1. Арустамов, Э.А. Гражданско-патриотическая модель воспитания молодёжи в современной России / Э.А. Арустамов, М.В. Шабанова, В.В. Леонов, И.В. Хомутова. // Мир науки. Социология, филология, культурология. − 2022. − Том 13. − № 4. – С. 1-9

2. Болдырев, И.И. Модель воспитания гражданских качеств подростков / И.И. Болдырев, Е.П. Комаровская // Казанский педагогический журнал. − 2020. − № 3 (140). − С.155-160 [Электронный ресурс]. − https://cyberleninka.ru/article/n/model-vospitaniya-grazhdanskih-kachestv-podrostkov (дата обращения: 08.04.2025)

3. Гильгенберг, Т.Н. Моделирование как способ формирования у школьников ключевых компетенций и целостного представления о картине мира / Т.Н. Гильгенберг // Педагогика: традиции и инновации. Материалы международной научной конференции. − Челябинск, 2011. − С. 116-119

4. Ковалев, В.В. Педагогическая модель гражданского воспитания обучающихся средней общеобразовательной школы посредством внеурочной деятельности / В.В. Ковалев // Педагогика. Вопросы теории и практики. − 2023. − № 5. – С. 453-462

5. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие / Ю.З. Кушнер. − Могилев: МГУ, 2001. − 51 с.

6. Лукаш, С.Н. Педагогика общей заботы И.П. Иванова и педагогика сотрудничества С.Л. Соловейчика как основы литературно-патриотических клубов «Шхуна ровесников» и «Шхуна добрых дел» / С.Н. Лукаш, Е.В. Яковлева, Т.П. Аванесова // Мир науки, культуры, образования. − 2024. − № 1 (104). – С. 330-334

7. Рахматулина, Б.Р. Педагогические условия формирования гражданственности подростков в добровольческих (волонтёрских) трудовых бригадах: диссертация… канд. пед. наук. 58.00.01 / Рахматулина Бэла Руслановна. − Майкоп, 2021. − 221 с.
8. Яковлева, Е.В. Гражданское воспитание: «образ» и «образец» − возвращение к основам отечественной педагогики / Е.В. Яковлева, С. Н. Лукаш // KANT. − 2024. − № 3 (52). − С. 355-361

Педагогика

УДК 37.091.3:57 (045)
доктор педагогических наук, профессор Якунчев Михаил Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
доктор педагогических наук, доцент Маркинов Иван Федорович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Семенова Наталья Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЪЕКТОВ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье актуализирована проблема формирования практических умений у обучающихся. Обращено внимание на их формирование в практико-ориентированном ключе. К таковым относятся умения распознавать и определять объекты живой природы, выращивать и ухаживать за растениями, изготавливать временные микро- и макропрепараты, выполнять процедуру микроскопирования. Они лучше формируются по определенным этапам. Первый этап – постановка цели (задач) овладения умением. Он предназначен для побуждения обучающихся к его освоению и выполнению. Второй этап – ознакомление с характеристикой формируемого умения. Он предполагает определение действий, указания на порядок их выполнения по инструкции. Третий этап – отработка действий в составе умения. Он касается выполнения тренировочных упражнений в целях их закрепления. Четвертый этап – предоставление возможности для самостоятельного применения умения. При этом обучающиеся выполняют задания в новых учебных ситуаций. На материале школьной биологии доказано, что применение доступных растительных объектов способствует лучшему овладению обучающимися обозначенными практическими умениями.
Ключевые слова: общеобразовательная школа, обучающиеся, практические умения и их формирование при изучении растительных объектов.
Annotation. The article highlights the problem of students' practical skills formation. Attention is drawn to their formation in a practice-oriented manner. These include the ability to recognize and identify objects of wildlife, grow and care for plants, manufacture temporary micro- and macro-preparations, and perform microscopy procedures. They are better formed according to certain stages. The first stage is setting the goal(s) of mastering the skill. It is designed to encourage students to master and perform it. The second stage is familiarization with the characteristics of the formed skill. It involves defining actions and indicating the order in which they are performed according to the instructions. The third stage is the development of actions as part of the skill. It concerns the performance of training exercises in order to consolidate them. The fourth stage is to provide an opportunity for independent application of the skill. At the same time, students perform tasks in new learning situations. Based on the material of school biology, it is proved that the use of accessible plant objects contributes to the better mastery of the indicated practical skills by students.
Key words: comprehensive school, students, practical skills and their development in the study of plant objects.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме «Методика формирования понимания обучающимися естественнонаучного материала»

Введение. В части предметных результатов в реализуемом стандарте общего образования указано на обязательное освоение каждым обучающимся элементарных знаний о многообразии объектов окружающей действительности, интеллектуальных и практических умений, связанных с их изучением и преобразованием. Что касается знаний и интеллектуальных умений, отметим: дело с их формированием обстоит лучше, нежели с практическими умениями по разным причинам. Применительно к тематике данной статьи таковыми укажем постепенное ослабление материально-технической базы, недостаточную подготовку учительского корпуса к реализации практико-ориентированного подхода, низкое проявление обучающимися интереса к изучению объектов окружающей действительности на практике из-за «невидения» возможности использовать освоенные умения в повседневной жизни.

Сказанное в полной мере относится к биологии с изучаемыми в ее рамках объектами живой природы. Этот предмет позволяет обучающимся впервые на научной основе «соприкоснуться» с живыми, а не любыми объектами окружающей действительности. Однако не все они одинаково удобны для изучения. Растительные объекты из-за их неподвижности, многочисленности, способности к быстрому восстановлению частей, разнообразия жизненных форм, относительной безопасности для изучения представляются наиболее приемлемыми для формирования практических умений. Далее обратим внимание именно на разделы систематического курса биологии, в которых так или иначе отражен учебный материал о растительных объектах.

Изложение основного материала статьи. Во всех школах биология как отдельный учебный предмет изучается с 5 класса по 9 или 11 классы. При этом у обучающихся формируются определенные знания о растительных объектах. 5 класс – не единственный класс, в котором изучаются растения. С сентября 2023 г. по линейному варианту построения систематического курса биологии растения продолжают изучаться в 6 и 7 классах: в 6 классе – строение растительного организма, в 7 классе – многообразие растений и их типичные представители, циклы развития по главным классам, особенности распространения, роль в природе и значение в жизни человека. В 10 и 11 классах растения изучаются на примере происходящих в них процессов, истории происхождения и эволюции.

Программа раздела предполагает помимо знаний также и приобретение умений, опыта творчества и эмоционально-ценностного отношения к названным объектам. О последних двух компонентах содержания учебного материала в рамках данной статьи вести речь не предполагается. Подробнее остановимся на компоненте «умения» с акцентом на их практической составляющей. Утверждая в целом, сущность категории «умение» можно истолковать как совокупность последовательно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, часть из которых может быть автоматизирована в навыки, направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях [2].

В работах других исследователей, отражен процесс формирования умений на основе имеющихся знаний [1]. И.Ф. Харламов дает такое определение термину «умение» – это владение способами (приемами, действиями) применения осваиваемых знаний на практике такая формулировка умения наиболее близка для нашего случая [3]. Яркими примерами практических умений при изучении растений являются умения выращивать, ухаживать, гербаризировать, изготавливать временные микро- и макропрепараты, выполнять микроскопирование. Очевидно, что в каждом случае будет своя специфика в формировании таких умений. Но в целом с учетом мнения группы авторов [4] соответствующая процедура дана в таблице (таблица 1).

Таблица 1

Этапы процедуры формирования практических умений

Этапы	Содержание деятельности на этапах
Первый этап	Постановка цели (задач) овладения конкретным практическим умением (умениями) с учетом обученности и обучаемости конкретного класса; побуждение обучающихся к освоению и выполнению необходимых действий.
Второй этап	Ознакомление обучающихся с характеристикой формируемого практического умения (умений): обозначение действий, указание на их порядок, выполнение которых необходимо для освоения умения (умений); хорошо, если представить действия в форме свода правил или инструктивного материала, что позволяет учитывать особенности конкретного класса.
Третий этап	Отработка выполняемых действий, составляющих формируемое умение (умения) в определенной их последовательности; учитывая специфику школьной биологии, практические действия могут быть общетрудовыми и специальными; предоставление возможности обучающимся выполнять тренировочные упражнения для закрепления действий, их порядка и умения в целом.
Четвертый этап	Предоставление возможности обучающимся в самостоятельном применении освоенного умения (умений) в новых для них ситуациях; лучше это происходит при выполнении заданий, разрешении учебных ситуаций, ответов на вопросы.

При обучении биологии возникает объективная возможность в применении представленных этапов формирования названной категории умений в процессе выполнения обучающимися практических и лабораторных работ. При проведении таких работ учителю важно инструктировать обучающихся на каждом из этапов. В конце всей работы обязательно должен быть сформулирован вывод и подведены итоги. Необходимая учебная информация, которую обучающиеся не смогут выявить в процессе выполнения работ, сообщается учителем в ходе инструкции. Например, при изучении в 6 классе материала по теме «Строение семян» содержание лабораторной работы заключается в описательном сравнении семян фасоли или гороха с семенем пшеницы. Также можно использовать письменные инструктивные карты – рабочие листы, которые включают описание хода действий, их последовательное выполнение и дополнительную учебную информацию. Работа по такой карте может быть организована фронтально, по операциям, но с высокой долей самостоятельности. Обучающиеся сами читают содержание действия, выполняют его; учитель при этом выполняет контролирующую и консультирующую функции. Только после того, как действие успешно выполнено, обучающиеся могут перейти к другому. Более продвинутым этапом является применение письменной инструкции, когда обучающиеся выполняют всю работу, а проверка учителем проводится после ее завершения. Таким образом, по мере того как обучающиеся осваивают действия в составе умения (умений), увеличивается доля самостоятельности. Аналогичным путем возможно формировать одно из приоритетных практических умений в биологии – постановку простейших биологических опытов.

Как видим, чтобы организовать и успешно реализовать указанную работу, учителю самому важно иметь ясное представление о составе действий и их последовательности в предполагаемом к формированию у обучающихся умении. Ему как бы нужно «разложить» содержание умения и обозначить его структуру, определить элементы и операции, их последовательность. Например, практическое умение проращивать семена состоит из следующих действий в их последовательности: 1) понимание и принятие цели действия, исходя из задания: выяснить условия, влияющие на прорастание семян конкретного вида растения; 2) определение объекта, при работе с которым будет формироваться умение: семени растения определенного вида; 3) выбор из набора предложенных требуемого объекта в соответствии с целью задания: отбор семян конкретного вида растения для посадки по различным характеристикам – размеру, цвету, количеству семядолей; 4) установление особенностей проращивания семян конкретного вида растения; 5) проведение действий по закладке семян конкретного вида растения для проращивания; 6) получение результата, проверка его соответствия поставленной цели с учетом условия задания; 7) подведение итогов выполненной работы и формулирование вывода об условиях прорастания семян конкретного вида растения.

Для закрепления умения лучше предложить перечень вопросов и заданий, в результате выполнения которых происходит отработка определенного действия или умения целиком. Формируемое практическое умение закрепляется более эффективно при многократном повторении перечня действий, исходя из образца или инструкции. Так обучающиеся убеждаются в неизменности порядка действий для правильного освоения умения.

Успешное формирование практического умения основывается на применении следующих методических условий: 1) мотивация обучающихся на осознанность выполнения определенных действий в процессе выполнения учебного задания; 2) постановка цели и задач, которые обучающиеся должны достигнуть в процессе учебной деятельности; 3) построение полной и ясной структуры формируемого умения, демонстрация учителем действий в его составе; 4) организация деятельности обучающихся по освоению отдельных действий и их совокупности при использовании заданий [4].

Указанные теоретические размышления и сделанные по ним выводы апробированы в опытно-экспериментальной работе. Кратко представим полученные результаты.

На мотивационном этапе проведен урок «Органы растений» (лабораторная работа «Изучение внешнего строения травянистого цветкового растения (на живых или гербарных экземплярах растений): пастушья сумка, редька дикая, лютик едкий и другие растения»). Обучающимся даны пояснения относительно важности освоения практических умений для их дальнейшего использования при необходимости. При изучении органов растений особое внимание уделено формированию практических умений работы с гербарными материалами и натуральными объектами.

На формирующем этапе задействована представленная выше логика освоения практических умений. Она использована при изучении десяти тем уроков, предполагающих выполнение практических и лабораторных работ с натуральными объектами и гербарными материалами, учебно-исследовательским инструментарием, включая увеличительные приборы разной разрешающей способности.

На оценочном этапе произведена диагностика сформированности у обучающихся практических умений. Этому был посвящен один урок.

Диагностические критерии и показатели, а также способы замера даны в таблице (таблица 2).

Таблица 2

№ п/п	Показатели	Способы замера
Мотивационный критерий		
1	Убежденность в важности освоения практических умений для изучения растительных объектов	Анализ высказываний
Когнитивный критерий		
2	Демонстрация знаний о действиях в составе практического умения	Ответы на вопросы
3	Выражение знаний о последовательности действий в составе практического умения	Ответы на вопросы
Деятельностный критерий		
4	Выполнение действий в определенной последовательности в составе практического умения под контролем учителя	Выполнение заданий

Представим результаты по деятельностному критерию, так как именно он объективно отражает деятельностную природу освоенности практических умений при работе с растительными объектами. Первый показатель этого критерия проверялся на основе выяснения разных приемов работы с растениями. К примеру, определялись правильность действий при работе с гербарным материалом и натуральными объектами, действий при работе с дополнительным материалом – атласом-определителем растений. Умения полностью освоены 74% обучающихся, частично – 19%, не освоены – 7%. Второй показатель этого критерия проверялся на основе выполнения заданий, требующих установления правильности ухода за растениями, включая отбор посадочного материала и самой посадки. Умения полностью освоены 73% обучающихся, частично – 18%, не освоены – 8%.

Выводы. Таким образом, опытно-экспериментальная работа по формированию у обучающихся общеобразовательной школы практических умений при изучении растительных объектов имеет положительный эффект. Полученные материалы могут быть использованы в практике предметно-биологической подготовки для улучшения ее результатов.

Литература:

1. Дьячкова, Т.В. Формирование практических умений на уроках биологии с помощью метода педагогических мастерских / Т.В. Дьячкова, А.В. Хиценко // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80 (1). – С. 124-127

2. Магомедов, Г.А. Развитие практических умений у учащихся при проведении лабораторных работ по общей биологии : тема «Клетка» / Г.А. Магомедов // Вестник Социально-педагогического института. – 2019. – № 4 (32). – С. 47-51

3. Несговорова, Н.П. Методика развития практических умений у учащихся среднего звена в процессе лабораторных работ по биологии / Н.П. Несговорова, В.Г. Савельев, М.И. Ковтун // Формирование экологической культуры обучающихся в условиях цифрового образования: материалы Всероссийской дистанционной очно-заочной научно-практической конференции с международным участием; Министерство экологии и природных ресурсов Республики Татарстан; Министерство образования и науки Республики Татарстан; Казанский (Приволжский) федеральный университет; Русское географическое общество Республики Татарстан ; МБОУ «Гимназия № 155 с татарским языком обучения». – Казань, 2022. – С. 107-113

4. Якунчев, М.А. Содержание метапредметных знаний при изучении биологии на уровне среднего общего образования / М.А. Якунчев, Н.Г. Семенова, И.Ф. Маркинов // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 2. – URL: https://science-education.ru/article/view?id=31639

Педагогика

УДК 37.016:54]:004

кандидат педагогических наук, доцент Якушева Галина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат технических наук, доцент Чаловская Оксана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

РЕАЛИЗАЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования исторического подхода в практике изучения химических дисциплин в педагогических вузах. Особое внимание уделяется методическим аспектам включения исторического содержания в процесс обучения химических дисциплин. Авторы анализируют особенности, основные компоненты, исторического содержания по химии, методы и приемы включения исторического содержания в практику обучения будущих учителей химии. Предлагаются практические рекомендации по использованию исторического

материала. Представлены результаты экспериментального исследования эффективности предложенной методики по использованию исторического содержания. Материал предназначен для учителей химии, методистов и студентов педагогических вузов, интересующихся вопросами совершенствования методики преподавания химии в средней школе.
Ключевые слова: методика преподавания химии, химическое образование, исторический подход, историческое содержание по химии, химическое мировоззрение, гуманистическое воспитание, развитие мотивации, интереса.
Annotation. The article discusses the problem of using a historical approach in the practice of studying chemical disciplines in pedagogical universities. Special attention is paid to the methodological aspects of the inclusion of historical content in the process of teaching chemical disciplines. The authors analyze the features, main components, of the historical content of chemistry, methods and techniques for including historical content in the practice of teaching future chemistry teachers. Practical recommendations on the use of historical material are offered. The results of an experimental study of the effectiveness of the proposed methodology for the use of historical content are presented. The material is intended for chemistry teachers, methodologists, and students of pedagogical universities who are interested in improving chemistry teaching methods in secondary schools.
Key words: methods of teaching chemistry, chemical education, historical approach, historical content in chemistry, chemical worldview, humanistic education, development of motivation, interest.

Введение. В настоящее время в школах актуальной является проблема нехватки учителей естественного профиля, а именно учителей химии. Многие выпускники педагогических вузов идут работать в различные структуры, а не в школы. Поэтому перед педагогическими вузами остро стоит задача подготовить не только высококвалифицированных педагогических работников, конкурентоспособных на рынке труда, но заинтересовать педагогической деятельностью. Важно воспитать в будущем педагоге высоконравственную личность с устойчивой гражданской позицией, готовую трудиться на благо общества и государства. Важную роль в развитии гуманистических взглядов является изучение исторических сведений касающихся пути развития химии как науки, различных химических открытиях, деятельности ученых химиков, развитие химического эксперимента, истории применения химических веществ в различных отраслях и деятельности человека.

Изложение основного материала статьи. Работы многих ученых методистов посвящены использованию исторических материалов в практике обучения химии (А.А. Макареня, О.С. Зайцева, Н.Е. Кузнецовой, А.Н. Ефремова). Однако в настоящее время практически нет исследований, посвященных проблеме использования исторических сведений при изучении химических дисциплин в высших учебных заведениях. В практике изучения химических дисциплин существует ряд точек зрения, касающихся использования исторических материалов. Многие практики считают, что целесообразно ограничиться сообщением исторических дат и имен ученых, в то время как другие считают оптимальной постановку, которая более полно соответствует историческому пути развития химии [2].

Ученые Д.М. Кирюшкин и В.С. Полосин провели анализ этих точек зрения. Они отмечают, что беглое знакомство ученых с датами и именами не показывает науку в развитии, не дает точного представления о роли ученых в развитии химии. Образовательная, воспитательная ценность различных исторических справок не является тривиальной. Однако нельзя использовать исторический подход в качестве основы для изложения курса химии. Это методологическая ошибка. Большинство ученых методистов считают, что исторический подход должен включатся параллельно с логическим изложением материала [4].

А.А. Макареня также отмечает, что суть исторического принципа заключается не в изучении истории химии, а в формировании сложных ситуаций, способствующих приобретению обучающимися знаний о предмете в соответствии с реальными ситуациями и методами их приобретения.

Великий химик, педагог, методист Д.И. Менделеев в своих работах рассматривал значение изучения истории науки, особенности методики изучения истории химии. Д.И. Менделеев отметил, что изучение исторических фактов необходимо не только для понимания сложного пути развития науки, но и способствует повышению интереса обучающихся к химических исследованиям, к современным проблемам химии. Он также отмечал, что интерес к химии пробуждается тогда, когда у обучающегося имеется достаточно большой объем знаний, позволяющий окинуть общим взором научные исследования, оглянуться назад и лишь потом вновь обратиться и к дню нынешнему, и к дню завтрашнему [3, С. 3].

В каждой химической дисциплине исторический материал можно разделить на следующие компоненты:

- Значимые этапы развития химической науки.
- Исторический обзор открытия химических объектов.
- Жизнедеятельность выдающихся химиков.
- Значение химии в жизнедеятельности.
- Формирование и развитие химического языка.

Фундаментом химического мировоззрения является изучение неорганической химии. В различных исследовательских работах отмечается, что неорганических веществ значительно меньше, чем органических (500 тыс. и 18 млн. соответственно), следовательно, химия неорганических соединений в пределах видимости. Химия неорганических соединений в современном мире развивается быстрыми темпами, следовательно, по мнению многих ученых, наблюдается значительное увеличение научной информации каждое десятилетие. Методика изучения неорганической химии, без применения исторического содержания неизбежно приведет к не достижению поставленных целей. Так при характеристике каждого элемента необходимо рассматривать историю и генезис открытия химического элемента. Важно рассмотреть химию античного мира и ее значение для современной химии, этап алхимиков, как феномен неорганической химии, атомно-молекулярное учение – основа неорганической химии, историю открытия законов, теорий, понятий.

Очень важно показать студентам, что химия - это история напряженной работы ученых по изучению и преобразованию материи. Когда речь заходит об ученых, важно не только говорить об успехах, но и не умалчивать об ошибках. Благодаря этому обучающиеся поймут, что развитие науки идет не по гладкому пути, а по сложному, тернистому пути. [4] Например, можно рассмотреть со студентами деятельность Альфреда Нобеля. Многие считают его талантливым, а некоторые - злодеем. При жизни его называли "динамитным королем", "Торговцем смертью", и писали, что все его состояние было "сделано на крови". "У благородной семьи были собственные фабрики в Стокгольме, где Альфред проводил свои эксперименты. В результате произошел взрыв, унесший жизни нескольких человек, в том числе брата Альфреда-Эмиля. Через месяц после инцидента Нобель запатентовал нитроглицерин. Позже он получил несколько патентов, в том числе на динамит и несколько других взрывчатых веществ. Он был химиком по образованию, но работал в различных областях и смог запатентовать свои 355 работ по химии, медицине, оптике, биологии, металлургии. Студенты должны понимать, что серьезные теоретические и экспериментальные исследования – это сложная задача, которая требует от исследователя глубоких знаний, широкого научного обоснования, экспериментальных умений, большого научного воображения и смелости.

Исторический подход необходимо использовать при изучении конкретных веществ, это позволяет показать студентам, насколько впечатляющим является развитие знаний об этих веществах. Используя различные методы, технологии важно рассмотреть историю открытия, изучения и применения некоторых простых и сложных веществ. Так, например, при изучении серной кислоты можно рассмотреть следующее: Первое упоминание о кислых газах, образующихся при прокаливании квасцов или железного купороса из "зеленого камня", встречается в трудах Джабира ибн Хайяна (721-815). Позже, в IX веке, персидский химик эр Рази прокалил смесь железного и медного купоросов, а также получил раствор серной кислоты. Этот метод был усовершенствован Альбертом Магнусом, европейским химиком, жившим в XIII веке. Серная кислота используется в производстве удобрений, красителей, моющих средств, лекарств, взрывчатых веществ и кислот.

При изучении физической химии важным историческим содержанием является изучение открытий. Необходимо рассмотреть те открытия, которые повлияли на развития физической химии. В качестве примера рассмотрим некоторые открытия: исследования Лавуазье и Лапласса (экспериментальное изучение теплоемкостей и тепловых эффектов реакций), работы Гальвани и Вольта, Бертолле (изучения химического сродства, понятие о химическом равновесии, установление в качественной форме значение концентрации реагирующих веществ), работы Дэви, Фарадея, Берцелиуса (значение электрических сил в образовании химических соединений, количественные законы электролиза – законы Фарадея), работы одного из основателей развития термохимии Г.И. Гесса (Закон действия масс), исследования Вант-Гоффа (разработано математическое выражение кинетических закономерностей), исследования Н.А. Меншуткина (систематическое исследование кинетики химических реакций в растворах), работы С. Аррениуса (влияние температуры на скорость химических реакций) и многих других ученых.

Все это позволяет отметить мировоззренческое, просветительское, любознательное значение исторического материала. Применение исторического содержания на лекционных, семинарских, практических занятиях по физической химии, способствует значительно повысить интерес к дисциплине, а также научность преподавания физической химии. Реализация исторического подхода в курсе любой химической дисциплины не нарушает логики развития самой химической науки.

Особенно богата историческим материалом органическая химия. При изучении органической химии можно выделить следующее содержание в котором закреплен исторический материал:

– Законы, теории, правила и методы. В содержание включено правило Марковникова, Попова, Эльтекова, Зайцева, теория химического строения Бутлерова, теория напряжения Байера, метод Зелинского, Андрусева, восстановительный метод Меервейна – Понндорфа – Верлея;

– Именные реакции. В органической химии около 3000 именных реакций. В качестве примера необходимо рассмотреть реакции Зинина, Кучерова, Вюрца, Коновалова и другие;

– Именные названия различной лабораторной посуды. Можно рассмотреть колбы Эрленмейера, Вюрца, аппарат Сокслета, склянка Тищенко и другие;

– Именные вещества. Пример: кетон Михлера, «масло голландских химиков»;

– Именные формулы веществ. Пример: формула Хеуорса, Фишера, Кекуле, Колли;

– Именные реагенты. Например жидкость Фелинга, реактив Гриньяра;

– Именные процессы и явления (как перегруппировка Бекмана, проба Бейльштейна, равновесие Шленка, основания Шиффа, сушильный «пистолет», «охлаждающий палец», конденсация Дикмана);

– Именные лабораторные приборы (воронка Бюхнера, горелка Теклу, клапан Бунзена) [5].

Использование исторической перспективы при изучении законов, веществ, химических реакций позволяет показать студентам, насколько впечатляющим является развитие знаний по химии.

При изучении органической химии важно вызвать восхищение у студентов талантом, трудолюбием, самоотверженностью учеными химиками. Примером такого ученого является А.П.Бородин. Александр Парфирьевич Бородин – известный русский химик, композитор, автор оперы « Князь Игорь». Первые ученые женщины – химики: А.Ф. Волкова, работала над изучением ароматических сульфокислот, занималась педагогической деятельностью; Ю.В. Лермонтова, ее труды посвящены переработки нефти, она является первой русской женщиной – доктором химии. Можно говорить о многих ученых химиках, которые являются примером для формирование таких качеств, как добросовестность, честность, трудолюбие, любовь к своему народу и Отечеству. Военно-патриотическое направление – ориентировано на формирование у студентов высокого патриотического сознания, идей служения Отечеству. Ученые-химики внесли большой вклад в Победу над фашистскими захватчиками. В историю победы внесены такие имена: А.Е. Арбузов, А.Н. Бах, В.И. Вернадский, А.Н. Несмеянов и многие другие [6].

Очень важным является изучение развития химического языка, возникновения и становления химического языка. Химия, как и любая другая наука, имеет свой профессиональный язык. Для сбора и передачи знаний от одного поколения к другому, из одной страны в другую важно, чтобы язык был понятным и единообразным, поэтому ученые используют специальные термины, знаки, определения, обозначения, концепции. Корни химического языка уходят в глубокую древность. Студенты, будущие учителя химии должны знать историю развития химического языка от древности до современности.

Интеграция содержания химических дисциплин с историческим материалом позволяет детализировать и уточнять общенаучные знания, делает теоретические положения более понятными и доступными для усвоения, способствует более качественному усвоению содержания дисциплины, повышает качество знаний, развивает интерес к химической науке. Однако необходимо найти наиболее подходящий вариант включения сведений из истории химии. Необходимо интегрировать как традиционные, так и инновационные методы и технологии. Среди традиционных можно назвать включение исторического материала в содержание лекций, семинаров, лабораторных работ. Так, например, использовать исторический химический эксперимент. Позволяет понять роль эксперимента в познании различных веществ, применении их в производственной деятельности человека, оценить деятельность ученого, которая требует зачастую самоотверженности ученого, почувствовать уважение к деятельности экспериментатора, понять, что современными достижениями химическая наука обязана в большей мере успехам, достигнутым химиками разных стран в прошлом.

Внедрение в учебный процесс задач с историческим содержанием позволяют создать ситуацию открытия, показывают его качественную и количественную стороны. В содержание задачи можно включать историю открытия веществ, включение тривиальных названий, именных реакций, веществ. Например, в задачу на электролиз включение такого содержания: «Почти одновременно с введением электролитического способа получения хлора и едкого кали в Германии, французы Галль и Монтиор в 1890-м году применили электролиз для добывания».

Используя инновационные методы, которые применяются в образовательной среде на современном этапе, обратим внимание на метод с использованием конкретных ситуаций или метод кейс-стади (case-study). Данный метод позволяет использовать теоретическое содержание и далее анализировать различные ситуации, далее студентам предлагаются

возможные варианты решения проблемы. Данный метод позволяет использовать исторический материал различного содержания.

Эффективными методами являются дебаты, дискуссии, ролевые игры, имитационные судебные процессы по делу исторических персонаж. При использовании перечисленных методов в педагогическом вузе создаются конкретные ситуации из прошлого, оживляется реальная ситуация [1].

В рамках изучения дисциплин неорганическая химия, физическая химия, органическая химия в педагогическом вузе была проведена работа по целенаправленному включению исторического материала.

Целью экспериментального исследования было изучение влияния использование исторического подхода на уровень знаний, мотивации к изучению химических дисциплин, интереса у студентов.

Результаты эксперимента показали, что у студентов повысился уровня мотивации к изучению химических дисциплин, происходит непрерывное повышение качества химических знаний, что выражается через коэффициент интеграции учебных материалов.

Выводы. Таким образом, применение исторического содержания в обучении химических дисциплин позволяет повысить качество знаний, мотивацию, стимулирует интерес студентов к химической дисциплине, способствует саморазвитию личности, способствует созданию атмосферы творческого сотрудничества.

Литература:

1. Багаутдинова, А.Ш. Инновационные образовательные технологии в высшем образовании / А.Ш. Багаутдинова, И.В. Клещева // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». – 2014. – №1. – С. 10-18
2. Ефремов, А.Н. Принцип историзма в обучении химии / А.Н. Ефремов // Проблемы содержания и методов обучения химии в средней школе / Под ред. Л.А. Цветкова. – М.: Педагогика, 1981. – С. 94-109
3. Зайцев, О.С. Методика обучения химии / О.С. Зайцев. – М.: Владос, 1999. – 383 с.
4. Кирюшкин, Д.М. Методика обучения химии / Д.М. Кирюшкин. – М.:Просвещение, 1970. – С. 18-22
5. Раджабов, Х.М. О реализации исторического материала в процессе преподавания химии / Х.М. Раджабов // Проблемы современного образования. – 2016. – №5. – С. 127-133
6. Якушева, Г.И. Воспитательный потенциал химических дисциплин в процессе подготовки будущего учителя химии / Г.И. Якушева // Сборник научных трудов «Проблемы современного педагогического образования». – Ялта. – 2023. – №81 (1). – С. 320-325

Педагогика

УДК 378.016

кандидат философских наук, доцент Янковская Людмила Васильевна
Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Терентьев Юрий Юрьевич
Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МАРКЕТИНГА ВПЕЧАТЛЕНИЙ В ПРОДВИЖЕНИИ ТРАДИЦИОННЫХ ВИДОВ СПОРТА

Аннотация. Популяризация традиционных видов спорта входит в число факторов обеспечения национально-культурной самобытности народов, населяющих РФ. Являющиеся уникальным образцом исторически сложившейся соревновательной спортивной активности народностей и этнических групп, традиционные виды спорта задают мощный импульс развитию национального самосознания и этно-культурной идентичности, при одновременной консолидации общества в межнациональных спортивных коммуникациях. Заявив о себе в значении одной из авторитетных форм этнопедагогики и результативного направления гражданско-патриотического воспитания населения, они также являются резервом экономических выгод регионов, формируя территориальные бренды и содействуя развитию этнотуризма. Педагогические установки традиционных видов спорта корреспондируют ряду целевых ориентиров Стратегии национальной безопасности страны, воздействуя на мотивацию населения к занятиям физической культурой и воспитание молодёжи на основе традиционных духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей. Направления продвижения и популяризации традиционных видов спорта разнообразны, однако к наиболее перспективным, относят «маркетинг впечатлений». Интегрировавший механизмы классической маркетинговой деятельности, инноватику рекламного дела и латеральные методики связей с общественностью, его социально-педагогический потенциал раскрывается в образовании эмоционального опыта и уникальных впечатлений целевых аудиторий. В статье демонстрируется прикладной инструментарий маркетинга впечатлений в работе по продвижению традиционных видов спорта, а также возможные способы повышения её продуктивности.

Ключевые слова: традиционные виды спорта, социальная педагогика, этнопедагогика, гражданско-патриотическое воспитание, маркетинг впечатлений, социально-педагогический потенциал.

Annotation. Popularization of traditional sports is one of the factors ensuring the national and cultural identity of the peoples inhabiting the Russian Federation. Traditional sports, which are a unique example of historically established competitive sports activity of peoples and ethnic groups, give a powerful impetus to the development of national self-awareness and ethno-cultural identity, while simultaneously consolidating society in interethnic sports communications. Having declared themselves as one of the authoritative forms of ethno-pedagogy and an effective direction of civic-patriotic education of the population, they are also a reserve of economic benefits for regions, forming territorial brands and promoting the development of ethnotourism. The pedagogical guidelines of traditional sports correspond to a number of target guidelines of the National Security Strategy of the country, influencing the motivation of the population to engage in physical education and the education of young people based on traditional spiritual, moral, cultural and historical values. The directions of promotion and popularization of traditional sports are diverse, but the most promising include "impression marketing". Having integrated the mechanisms of classical marketing activities, the innovation of advertising and lateral methods of public relations, its socio-pedagogical potential is revealed in the formation of emotional experience and unique impressions of target audiences. The article demonstrates the applied tools of impression marketing in the work on promoting traditional sports, as well as possible ways to increase its productivity.

Key words: traditional sports, social pedagogy, ethnopedagogy, civic and patriotic education, impression marketing, socio-pedagogical potential.

Введение. Одним из направлений сохранения и развития национально-культурной самобытности России и населяющих её народов является популяризация традиционных (национальных) видов спорта. Понимаемые в значении

уникальных форм соревновательной спортивной активности, исторически возникших в этнических группах населения, они являются неотъемлемой составляющей традиционной культуры населяющих нашу страну народов, народностей и этносов. Их сохранение и развитие входит в круг задач Стратегии национальной безопасности РФ, также являясь целевым ориентиром государственной программы «Развитие образования», Стратегий развития воспитания и развития физической культуры и спорта РФ до 2030 г. Задача сохранения и популяризации традиционных видов спорта должна решаться комплексно, с применением различных способов. В их числе – маркетинг впечатлений, социально-педагогический потенциал которого раскрывается в двусторонних коммуникациях с целевыми аудиториями традиционных видов сохранение этно-культурной идентичности её народов и народностей спортивной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Согласно результатам последней переписи населения (2020-2021 гг.), национальный состав населения Российской Федерации включает 196 народностей, каждая из которых является носителем собственной культурной традиции, охватывающей «объекты социального наследия – духовные и материальные ценности, этические нормы и установки…» [2, С. 398]. Образующие сущность культуры и формирующие менталитет её представителей, они закладывают глубинную основу типически неповторимого мировосприятия и следующего за ним образа жизни как определённого способа-варианта существования в его индивидуальных и групповых формах. Импульс его развития и способности трансляции от поколения к поколению задаётся социальными институтами. Несущие функционал регуляторов общественных отношений, через поддержание их стабильности с опорой на сложившуюся систему ценностей и соответствующих им процедур, они обеспечивают устойчивость форм социального поведения и отношений, в том числе и посредством удовлетворения основных потребностей носителей культуры. Дифференцируясь по различным признакам, функциональной направленности и степени регламентации способов и норм социального взаимодействия, институты представлены широким видовым веером. В его структуру, с определённой долей условности поделенную на экономические, политические, воспитательные и социокультурные [2, С. 209] институты, входит и спорт. В своих национальных формах он играет роль хранителя и, одновременно, транслятора самобытности физической активности народа народности или этноса.

Важность содействия развитию национальных видов спорта, выступающих в значении компонента традиционной культуры народов нашей страны, подчёркивается рядом нормативно-правовых актов, входя в число приоритетных направления развития сферы физической культуры и спорта РФ [4]. Являясь национальным достоянием страны, артефактом духовной культуры населяющих её народов, традиционные виды спорта в символической форме демонстрируют зримые результаты творческой деятельности людей, адаптировавшимся к специфическим средовым (природно-климатическим, политическим, социальным) условиям жизни. Иными словами, традиционные виды спорта – один из феноменов человеческой цивилизации, рефлексия социально-исторического опыта народа, в которой духовное начало, неразрывно связано с утилитарно-практическим и общественно полезным и целесообразным.

Способствуя развитию национального самосознания как причастности к исконной культуре своего народа, традиционные виды спорта заявляют о себе как одной из форм этнопедагогики и направления гражданско-патриотического воспитания населения, одновременно с тем положительно воздействуя на консолидацию общества в межнациональных спортивных коммуникациях. Немаловажно, что популяризация традиционных видов спорта несёт значительный потенциал развития экономики регионов, - через формирование территориальных брендов, продвижения этнотуризма, создание рабочих мест. Таким образом, поддержка и популяризация традиционных видов спорта корреспондирует не только актуальным задачам развития физической культуры и спорта в РФ, но также входит в область профессиональных интересов этнопедагогики и психологии, имея безусловное значение для развития экономики регионов. Иначе говоря, социокультурные установки регионального развития могут найти поле прикладной реализации в продвижении и популяризации видов спорта, традиционных на определённой территории, что образует явные экономические и репутационные выгоды.

Формируя этно-культурную идентичность, укрепляя межнациональные коммуникации и способствуя консолидации российского общества на основе спортивной деятельности, национальные виды спорта не только способствуют реализации государственной культурной политики, но также во многом соответствуют таким целевым ориентирам Стратегии национальной безопасности Российской Федерации как «повышение мотивации граждан к ведению здорового образа жизни, занятию физической культурой и спортом» и «обучение и воспитание детей и молодежи на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей» [6]. И именно традиционные (национальные) виды спорта, если не во всём, то во многом, являются смысловым интегралом и одновременно средством реального достижения приведённых установок.

Направления продвижения и популяризации традиционных видов спорта разнообразны. Не менее вариативен спектр способов и соответствующих им инструментов прикладной реализации данной задачи, расширяющийся от проведения разовых PR-акций, до разработки коммуникационных компаний, таргетированных на разноплановые целевые аудитории, и организации масштабной работы по технологиям паблисити в цифровом пространстве.

Представляется, что к числу наиболее перспективных направлений эффективного продвижения традиционных видов спорта следует отнести т.н. «маркетинг впечатлений». Синтезировавший в себе механизмы классической маркетинговой деятельности, с органично «вплетённой» в неё инноватикой рекламного дела и, являющимися трендом современных связей с общественностью, латеральными методиками, он объясняется в значении особого рода коммуникативной стратегии [11]. Показавшая высокую результативность в продвижении товаров, брендов, проектов и проч., она уже успела зарекомендовать себя в поле популяризации общественных движений, в том числе и международного спортивного и олимпийского.

Говоря о маркетинге впечатлений Ф. Котлер отмечает, что её суть в формировании эмоциональной привязанности, одобрения, положительных ощущений, воодушевляющих воспоминаний, касающихся объекта продвижения. Это становится возможным посредством внесения развлекательно-игровых, зрелищных, интерактивных и подобных им компонентов в структуру продвижения, в следствии чего «то, что могло бы остаться тусклым и неинтересным…производило яркое запоминающееся впечатление» [1, С. 81-82]. Отметим, что, сопряжённые с эмоциональной вовлечённостью, игра и зрелище имманентны спортивной деятельности как таковой, кратно усиливаясь в поле соревновательности традиционных видов спорта, отличающихся уникальным своеобразием и национальным колоритом.

Идея маркетинга впечатлений начала формироваться на стыке экономики, маркетинга, а чуть позже и прикладной коммуникативистики, в последней четверти XX века. Импульс её образованию был задан североамериканскими экономистами Дж. Пайном и Дж. Гилмором, заявившим о возникновении экономики нового типа, названной ими «экономикой впечатлений» [3]. Однако мысль о важности впечатлений, вырастающих из индивидуального эмпирического опыта, и, стирающих границу между производителем-продавцом товара и его потребителем, обнаруживаются в работах «Шок будущего» и «Третья волна» [5] философа-футуролога Э. Тофлера. В немалой степени опиравшаяся на культурологический подход Э. Тофлера, концепция экономики впечатлений Дж. Пайна и Дж. Гилмора, строилась на предположении, что в условиях перенасыщения рынка товарами и услугами, современный потребитель в своём выборе всё

больше руководствуется эмоциональным фоном, образованным приобретением, а не доминантами рациональности [3, С. 27-32], Дж. Пайн и Дж. Гилмор продвигают идею о том, что положительный духовный и (или) физический опыт потребления товара образует психологическую привязанность к нему, а значит и стремление его повторного приобретения. Иначе говоря, ценность впечатления от приобретения и использования товара, если и не перекрывают потребительское значение последнего, то становятся вровень с ним. Следовательно, стремление и, главное, – практическая возможность образования положительных эмоций целевого потребителя в отношении товара, определяют его рыночную успешность.

Концептуальный подход экономики впечатлений задал стимул развития маркетинга впечатлений, который в ряде источников называется эмоциональным или эмпирическим, т.е. основанным на непосредственном опыте приобретения и потребления. Впервые этот термин появляется в статье Б. Шмитта «Маркетинг впечатлений» (1999 г.), объясняясь им в значении стратегии позиционирования, основанной на эмоциональной привязке к объекту продвижения, посредством организации контакта с ним целевого потребителя. Так образование в эмоциональной сфере потребителя чувств радости, ностальгии или воодушевления выстраивает связь с объектом продвижения, превращающую потребителя в его проводника и даже адвоката [10].

Очерчивая круг целевых установок маркетинга впечатлений Б. Шмитт и его соавторы включают в него то, что с уверенностью можно отнести к ориентирам продвижения традиционных видов спорта – выстраивание продуктивных взаимоотношений с целевыми аудиториями и их расширение, за счёт организации информированности об объекте продвижения, образования интереса к нему и внедрения уверенности в его актуальности. Так, через создание устойчивой эмоциональной связи, образов и ассоциаций, ярких воспоминаний, «якорящих» традиционные виды спорта, как на уровне рационального, так и бессознательного его многочисленных целевых аудиторий, реализуется генеральная задача их продвижения, заключающаяся в консолидации гражданского общества Российской Федерации, через сохранение этно-культурной идентичности её народов и народностей и развитие межнационального единства на основе спортивной деятельности.

Отстраиваясь на образовании эмоционального воздействия на целевые аудитории и его последующем усилении, маркетинг впечатлений работает с такими их типами, как впечатление-обучение, впечатление-игра, впечатление-развлечение, впечатление-гедонизм, впечатление-эстетика, впечатление-коммуникация и впечатление-уход от реальности. Характерно, что в поле приложения работы по продвижению традиционных видов спорта, грань между ними может быть символически-условной. Например, обучение русской лапте – народной командной игре с мячом и битой – в случае своей правильной организации (в значении – построенной на досуговых интересах конкретной целевой группы обучаемых), способно образовать не только впечатление-обучение и игру, но также и впечатления «гедонизм» и «коммуникация». В свою очередь, традиционная народная борьба чувашей керешу или её дагестанский (тиндинский) аналог эчвар, равно как и якутский хапсагай, пришедшие из недр исторических времён этих народов, несут в себе не только очень серьёзную этно-культурную смысловую нагрузку, но и коммуникативные впечатления, крайне важные и для спортсменов, и для зрителей-болельщиков, составляющих ведущие целевые аудитории традиционных видов спорта.

Большинство научных источников, продвигающих маркетинг впечатлений как эффективную стратегию работы с целевыми аудиториями, утверждает, что его основная технологическая задача заключается в выходе за границы стандартов обыденности [9]. Так, позиционирование через оригинальные образы, формирующие устойчивые ассоциативные цепочки с надеждами, мечтами и даже страхами его целевой аудитории, образует в ней желание повторного контакта с объектом продвижения. Перенося этот тезис в область популяризации традиционного спорта, можно говорить о необходимости организации такой эмоциональной сопричастности целевой аудитории, которая «обращённая не к разуму, а к сердцу… позволит коснуться более глубоких уровней эмоциональной сферы человека» [1, С. 42]. Говоря об инструментарии маркетинга, позволяющего достичь подобного уровня сопричастности целевого потребителя, Ф. Котлер утверждает, что здесь применимы любые средства, имеющиеся в арсенале современной маркетинговой деятельности, но при том условии, чтобы они были таргетированы сначала на чувства, а уже потом на мыли целевого потребителя. Более конкретен в своих рекомендациях Т. Шей [9], который предлагает искать его в ивент-маркетинге, предполагающим продвижение через организацию событийных коммуникаций и специальных мероприятий (ивентов) как их атрибутивной единицы. Ивенты максимально близки спорту, во многом образуя его основу – соревнование, зрелище, спортивный праздник, привлекающие аудитории в том числе и своей атмосферностью и эмоциональной нагрузкой, трансформирующейся во впечатление, а затем и воспоминание [11]. Последнее усиливается национальным колоритом традиционных видов спорта, расцвеченных метафорически-образным языком обычаев, фольклора и ценностей создавшего их народа.

Обращает внимание, что, говоря о важности возрождения и сохранения традиционного спортивного наследия, Стратегия развития физической культуры и спорта в РФ также рекомендует отстраивать маркетинговое взаимодействие с целевыми аудиториями, посредством организации национальных спортивных праздников, фестивалей и шоу-программ, – т.е., того, что относится к инструментарию событийных коммуникаций. Предполагающие интерактивность и, строящуюся на естественной склонности людей к соревновательности геймификацию, специальные события, встроенные в стратегию продвижении традиционных видов спорта, вызывают у своего адресата чувства не только духовного, но и физического порядка (зрительное восприятие, звуки), незаурядные по своей сути. Поскольку событийные коммуникации предполагают не только проведение масштабных ивентов, но и организацию событий более скромных форматов, продвижение традиционных видов спорта может быть реализовано в таких видах, как мастер-классы, викторины, конкурсы и флеш-мобы. Не менее захватывающие, таргетированные на небольшую группу участников, они образуют чувство эмоциональной причастности происходящему по силе не уступающее массовым ивентам, и, более того – организующих маркетинговую реферальность как трансляцию информации о личном опыте контактным аудиториям [9].

Было бы заблуждением полагать, что маркетинг впечатлений апеллирует лишь к инструментарию событийных коммуникаций. В его арсенале широко представлены методы цифрового продвижения, которые адекватно применимы и в поле деятельности по популяризации традиционных видов спорта. К наиболее результативным, из их числа мы относим, онлайн квесты, квизы, конкурсы и викторины, дополненные элементами виртуальной реальности и усиленные технологией искусственного интеллекта. Интернет-трансляция соревнований, вебинары и, конечно же, работа в блогосфере также включаются в стратегию маркетинга впечатлений, способствуя более глубокому осмыслению аудиторией важности сохранения и развития традиционных видов спорта.

Возможности применения маркетинга впечатлений очень широки, а его потенциал в решении вопроса продвижения традиционных видов спорта до конца не раскрыт. Формирующий долгосрочные отношения с целевыми аудиториями традиционных видов спорта маркетинг впечатлений не стремится разрушить подходы классической коммуникации с ними, но умножает их практическую результативность. Способами, направленными на образование индивидуального эмоционального опыта и уникальных впечатлений, он организует нашу сопричастность делу сохранения традиционных видов спорта как одной из скреп социокультурного благополучия нашей страны.

Выводы. Маркетинг впечатлений – высоко результативное направление коммуникативной деятельности, положительно зарекомендовавшее себя в поле популяризации общественных движений и социально-ориентированных практик. К числу последних относится популяризация традиционных (национальных) видов спорта, являющаяся актуальной задачей современной российской педагогики, социокультурной деятельности и физкультурно-спортивной работы с населением как её части. Вобравший в себя инструментарий связей с общественностью, PR-технологий и паблисити, маркетинг впечатлений выстраивается как особого рода коммуникативная стратегия с целевыми аудиториями. Говоря на языке аргументов и доводов, понятных и близких адресату коммуникации, маркетинг впечатлений апеллирует к его эмоциям и настроениям, образующим личностную сопричастность происходящему. Проявляемая не только на уровне сочувствия, но и следующего за ними действия, в поле продвижения традиционных видов спорта, именно личная заинтересованность становится тем стимулом, который мотивирует целевые аудитории активно включиться в работу по их сохранению и популяризации. В этом и заключается социально-педагогический потенциал маркетинга впечатлений как одного из возможных инструментов трансляции этно-культурной идентичности народов и народностей РФ, при одновременном развитии межнационального единства на основе спортивной деятельности.

Литература:

1. Котлер, Ф. Маркетинг от А до Я / Ф. Котлер. – М.: Альпина Паблишер, 2011. – 211 с.

2. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицианов. – Минск: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

3. Пайн, Дж.Б. Экономика впечатлений / Дж.Б. Пайн, Дж.Х. Гилмор. – М.: Альпина Паблишер, 2019. – 330 с.

4. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 24.11.2020 N 3081-р) [Электронный ресурс]. – URL: https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-pravitelstva-rf-ot-24112020-n-3081-r/strategiia-razvitiia-fizicheskoi-kultury-i/ (Дата обращения 5.06.2025)

5. Тофлер, Э. Третья волна / Э. Тофлер. – М.: АСТ, 1999. – 784 с.

6. Указ Президента РФ от 02.07.2021 N 400 "О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации" [Электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/401425792/?ysclid=mbm6g2izxr509577197 (Дата обращения 5.06.2025)

7. Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (в ред. от 02.07.2021) [Электронный ресурс]. – URL: https://fssp.gov.ru/4618/ (Дата обращения: 6.06.2025)

8. Фролов, С.С. Социология. Учебник для вузов / С.С. Фролов. – 3-е изд. – М.: Гардарики, 2002. – 344 с.

9. Шей, Т. Доставляя счастье. От нуля до миллиарда / под ред. Д. Денисова, пер. С. Филин. – 3-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2010. – 304 с.

10. Шмитт, Б. Бизнес в стиле шоу: маркетинг в культуре впечатлений / Б. Шмитт и др. – М.: Вильямс, 2005. – 399 с.

11. Янковская, Л.В. Маркетинг впечатлений как инструмент управления внешними коммуникациями физкультурно-спортивного предприятия / Л.В. Янковская // Физическая культура и спорт. Олимпийское образование: Материалы международной научно-практической конференции, Краснодар, 12-13 октября 2023 года. – Краснодар: Издательство «Экоинвест», 2023. – С. 195-198. – EDN RFIBCA.

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель Яновская Галина Самойловна
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ПЛАТФОРМА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема развития критического мышления у студентов технических вузов в условиях глобализации и технологического прогресса. Обосновывается, что иностранный язык, являясь не только средством коммуникации, но и мощным инструментом познания, предоставляет уникальные возможности для формирования данного навыка. Проведен анализ теоретических подходов к определению критического мышления и выделены его ключевые характеристики, значимые для образовательного процесса. Представлен обзор возможностей развития критического мышления посредством изучения иностранного языка, включающий анализ аутентичных текстов, сопоставление различных точек зрения, развитие аргументации и выявление культурных различий. Сделан вывод о необходимости интеграции приемов развития критического мышления в методику преподавания иностранного языка в технических вузах для повышения конкурентоспособности выпускников на международном рынке труда.

Ключевые слова: критическое мышление, иностранный язык, техническое образование, аутентичные материалы, аргументация, анализ информации, профессиональная компетенция, высшее образование.

Annotation. The article addresses the pressing issue of developing critical thinking skills among students in technical universities in the context of globalization and technological advancement. It argues that foreign language, serving not only as a means of communication but also as a powerful cognitive tool, offers unique opportunities for fostering this skill. An analysis of theoretical approaches to defining critical thinking is conducted, and its key characteristics relevant to the educational process are identified. The article provides an overview of opportunities for developing critical thinking through foreign language learning, including the analysis of authentic texts, the comparison of different viewpoints, the development of argumentation, and the identification of cultural differences. It concludes that it is necessary to integrate techniques for developing critical thinking into the methodology of teaching foreign languages in technical universities to enhance the competitiveness of graduates in the international labor market.

Key words: Critical thinking, foreign language, technical education, authentic materials, argumentation, information analysis, professional competence, higher education.

Введение. В условиях глобализации и стремительного развития технологий возрастает потребность в специалистах технического профиля, обладающих не только глубокими знаниями в своей области, но и развитым критическим мышлением, креативностью и способностью к эффективной коммуникации на иностранном языке. Иностранный язык, традиционно рассматриваемый как средство международного общения, может стать мощной платформой для развития этих ключевых компетенций. В данной статье мы исследуем, как работа с иноязычным материалом и применение интерактивных методик обучения способствуют формированию критического мышления и креативности у студентов технических вузов.

Критическое мышление стало центральной концепцией в современном образовательном ландшафте, независимо от преподаваемого предмета [4, С. 46]. Е.М. Истомина рассматривает формирование критического мышления в вузе как

фактор, непосредственно влияющий на профессиональную успешность выпускника, поскольку способствует освоению необходимых компетенций [2, С. 1065].

Критическое мышление – это способность анализировать информацию, выявлять противоречия и логические ошибки, оценивать аргументы и формировать собственное обоснованное мнение.

Изложение основного материала статьи. Креативная деятельность характеризуется целенаправленным процессом, ориентированным на генерацию новых результатов в рамках выполняемой задачи. Она предполагает активное использование воображения и способствует развитию когнитивных функций обучающихся, в частности, формированию у них навыков эффективного решения проблем и выполнения поставленных задач [3, С. 94].

Рассматривая критическое мышление через призму образовательного процесса, можно выделить пять существенных характеристик:

1) развитие самостоятельности мышления, позволяющей студентам формировать собственные, обоснованные суждения и взгляды;

2) акцент на использовании информации как отправной точки для дальнейшего анализа, а не как конечной цели обучения;

3) необходимость отказа от традиционных, основанных на запоминании, методов обучения в пользу подходов, развивающих навыки анализа и критической оценки;

4) ориентация на проблемно-ориентированное обучение, стимулирующее студентов к поиску решений;

5) развитие у обучающихся восприимчивости к сложным проблемам и готовности к поиску инновационных решений для адаптации к быстро меняющемуся миру [1, С. 100].

Изучение иностранного языка предоставляет уникальные возможности для развития навыка критического мышления (таблица 1).

Таблица 1

Возможности для развития навыка критического мышления через изучение иностранного языка

Возможности	Содержание
Анализ аутентичных текстов	Работа с иноязычными текстами (научные статьи, техническая документация, деловая переписка) требует от студентов не только понимания содержания, но и критической оценки информации, выявления авторской позиции, анализа структуры и аргументации.
Сопоставление различных точек зрения	Изучение иноязычных источников позволяет ознакомиться с различными взглядами на одну и ту же проблему, что стимулирует критическое осмысление и формирование собственной точки зрения.
Развитие аргументации и контраргументации	Участие в дискуссиях на иностранном языке, подготовка презентаций и написание эссе требуют от студентов умения формулировать собственные аргументы, подкреплять их доказательствами и опровергать контраргументы.
Выявление культурных различий	Изучение иностранного языка позволяет осознать культурные особенности и различия в мировоззрении, что способствует более глубокому пониманию и критической оценке информации, представленной в иноязычных источниках.

В целом, анализ таблицы показывает, что изучение иностранного языка предоставляет широкий спектр возможностей для развития критического мышления, способствуя формированию навыков анализа, оценки, аргументации и понимания культурных различий. Эти навыки являются ключевыми для успешной академической и профессиональной деятельности в современном мире.

Взаимосвязь критического мышления и креативности при изучении иностранного языка представляет собой динамичный и взаимообогащающий процесс. Эти два навыка, хотя и различны по своей природе, тесно переплетаются и взаимно усиливают друг друга, способствуя более глубокому и эффективному освоению языка. Креативность – это способность генерировать новые идеи, находить нестандартные решения и выражать свои мысли оригинальным образом. Обучение иностранному языку может стимулировать креативность следующим образом:

• Использование креативных заданий: задания, требующие от студентов поиска нестандартных решений, например, разработка рекламных слоганов, написание сценариев, создание презентаций, стимулируют творческое мышление и помогают преодолеть языковой барьер.

• Проектная деятельность: работа над проектами, требующими применения иностранного языка в практической деятельности, например, разработка бизнес-плана для иностранного рынка, создание веб-сайта на иностранном языке, организация международной конференции, стимулирует креативность и развивает навыки сотрудничества.

• Использование ролевых игр и симуляций: участие в ролевых играх и симуляциях, моделирующих реальные ситуации международного общения, позволяет студентам применять свои знания иностранного языка в нестандартных условиях, проявлять инициативу и находить креативные решения.

• Развитие языковой гибкости: изучение иностранного языка требует от студентов постоянного поиска новых способов выражения мысли, что развивает языковую гибкость и способствует креативному использованию языка.

Использование игровых элементов, включая соревновательный компонент и экспериментальные методы, способствует созданию благоприятной и стимулирующей образовательной среды при изучении иностранного языка. Такой подход не только повышает мотивацию студентов, но и активно развивает их креативность, снижая уровень тревожности и способствуя более свободному и эффективному освоению языковых навыков [5, С. 55].

Для эффективной интеграции развития критического мышления и креативности в процесс преподавания иностранного языка в технических вузах необходимо использовать следующие методические решения:

• Использование аутентичных материалов: тексты научных статей, техническая документация, деловая переписка, видеоролики, фильмы, аудиозаписи.

• Разнообразие форм работы: индивидуальная работа, работа в парах, работа в группах, дискуссии, дебаты, презентации, ролевые игры, проектная деятельность.

• Использование информационных технологий: онлайн-платформы, мультимедийные материалы, интерактивные упражнения.

• Создание стимулирующей учебной среды: поддержка инициативы, поощрение творчества, формирование позитивной атмосферы, стимулирование к самовыражению.

• Интеграция с профессиональными дисциплинами: использование иноязычного материала, связанного с изучаемой специальностью, разработка проектов, направленных на решение реальных профессиональных задач.

При изучении иностранного языка критическое мышление позволяет студентам анализировать грамматические конструкции, понимать контекст употребления лексики и оценивать достоверность информации, представленной в текстах. Однако, для эффективного применения языка недостаточно просто понимать правила и запоминать слова. Необходимо уметь творчески использовать полученные знания для выражения собственных мыслей, адаптации к различным коммуникативным ситуациям и решения языковых задач.

Креативность проявляется в способности генерировать новые идеи, находить нестандартные подходы к решению проблем и выражать себя в языке оригинальным и интересным способом. Она позволяет студентам выходить за рамки заученных фраз и клише, создавать собственные высказывания и участвовать в спонтанных диалогах. В сочетании с критическим мышлением, креативность помогает студентам более глубоко понимать язык, осознавать его возможности и использовать его для достижения своих целей.

Таким образом, критическое мышление и креативность – это два взаимосвязанных и взаимодополняющих навыка, которые играют важную роль в успешном изучении иностранного языка. Развитие этих навыков позволяет студентам не только эффективно усваивать языковой материал, но и активно применять его в реальных коммуникативных ситуациях, обогащая свой языковой опыт и расширяя горизонты познания.

В качестве примера разберем занятие по дисциплине «Иностранный язык» по теме «The Ethical Implications of AI in Engineering»/ Этическое значение искусственного интеллекта в инженерии.

Цель: Развитие навыков критического анализа информации, выявления аргументов и контраргументов, формирования собственного мнения и обоснования его на английском языке.

Материалы:

• Две короткие статьи на английском языке, представляющие противоположные точки зрения на использование ИИ в инженерии (например, одна статья – о преимуществах, другая – о рисках).

• Список ключевых терминов и выражений, связанных с этикой, ИИ и инженерией.

Ход занятия:

1. Введение (10 минут):

• Краткое обсуждение темы ИИ и его применения в инженерии.

• Актуализация знаний студентов о этических аспектах применения новых технологий.

2. Чтение и анализ статей (20 минут):

• Разделить студентов на две группы. Каждая группа читает одну из статей.

• Каждая группа выписывает аргументы «за» и «против», представленные в статье.

• Студенты подчеркивают незнакомые слова и выражения, затем находят их значение с помощью словаря.

3. Дискуссия в группах (20 минут):

• Каждая группа обсуждает свою статью и формулирует основные тезисы.

• Определяют сильные и слабые стороны аргументов, представленных в статье.

4. Общая дискуссия (20 минут):

• Представители каждой группы презентуют основные аргументы своей статьи.

• Студенты задают вопросы и высказывают свои мнения.

• Преподаватель модерирует дискуссию, направляет студентов к критическому анализу аргументов и контраргументов.

5. Формирование собственной позиции (15 минут):

• Каждый студент индивидуально пишет короткое эссе (5-7 предложений) на английском языке, выражая свою позицию по данному вопросу и обосновывая ее, опираясь на анализ статей и дискуссию.

6. Заключение (5 минут):

• Краткое подведение итогов занятия.

• Обсуждение дальнейших путей изучения темы.

Примеры вопросов для стимулирования критического мышления:

1) What are the main arguments for and against using AI in engineering?
2) Which arguments do you find more convincing and why?
3) What are the potential risks and benefits of using AI in engineering?
4) What ethical considerations should engineers take into account when using AI?
5) How could AI be used to solve some of the world's most pressing challenges?
6) What are the potential consequences of relying too much on AI in engineering?

Оценка формируется на основе следующих показателей:

• Активное участие в дискуссии.

• Качество анализа статей.

• Обоснованность собственной позиции, представленной в эссе.

Можно отметить следующие преимущества этого задания:

- Использование аутентичного материала (статьи на английском языке).
- Активные формы работы (дискуссия в группах и общая дискуссия).
- Развитие навыков письма и говорения на английском языке.
- Стимуляция критического мышления и формирования собственной позиции.
- Актуальность темы для студентов технических вузов.

Выводы. Иностранный язык является ценным инструментом для развития критического мышления и креативности у студентов технических вузов. Использование аутентичных материалов, интерактивных методик обучения и создание стимулирующей учебной среды позволяет формировать аналитические и творческие навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности в современном глобализированном мире. Интеграция гуманитарного и технического подходов в процессе преподавания иностранного языка способствует формированию гармонично развитой личности, обладающей не только глубокими знаниями в своей области, но и способностью критически мыслить, генерировать новые идеи и эффективно общаться на иностранном языке. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку конкретных методических рекомендаций и оценку эффективности различных подходов к развитию критического мышления и креативности через иностранный язык в технических вузах.

Литература:

1. Апресян, К.Г. Развитие критического мышления в преподавании иностранного языка / К.Г. Апресян // Мир педагогики и психологии. – 2019. – №6 (35). – С. 93-105

2. Истомина, Е.М. О необходимости формирования критического мышления у студентов на занятиях иностранного языка / Е.М. Истомина // Наука ЮУрГУ: материалы 67-й науч. конф. Челябинск. – 2015. – С. 1063-1067
3. Ри, Ш.Х. Креативное мышление в преподавании английского языка / Ш.Х. Ри // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 84-6. – С. 93-95
4. Романова, Е.Н. Развитие навыков критического мышления студентов в преподавании иностранного языка / Е.Н. Романова // Гуманитарный научный вестник. – 2024. – №4. – С. 45-49
5. Рудинский, И.Д. Игровые образовательные технологии и практики: предпосылки и особенности применения / И.Д. Рудинский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1. – № 1 (97). – С. 39-61

Психология

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Бахлова Наталья Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент Машонский Сергей Дмитриевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент Михеева Дарья Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Авторы статьи рассматривают синдром эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательной школы. В статье изучено понятие «синдром эмоционального выгорания». Для сравнения уровня эмоционального выгорания у молодых преподавателей и преподавателей со стажем авторы статьи выделили ряд факторов, включающий: условия работы, уровень адаптации к профессиональной среде, степень нагрузки и ожидания, программы профилактики и поддержки, степень влияния на качество образования. В статье раскрывают основные этапы исследования заявленной темы, выполненной по методике К. Маслач. Методика объединяет три ключевые шкалы, каждая из которых отражает определённый аспект синдрома эмоционального выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений. На основе анализа проведенных исследований авторы констатировали, что преподаватели, как без стажа, так и с опытом работы в школе, сталкиваются с различными проявлениями эмоционального выгорания. В статье доказано, что в образовательных организациях для минимизации рисков развития синдрома эмоционального выгорания педагогов необходимо внедрять профилактические меры. Авторы статьи предложили комплекс таких мер, включающих регулярные консультации с более опытными коллегами, программы наставничества, курсы повышения квалификации и т.д. В выводах указывается, что профилактика выгорания имеет прямое влияние на качество работы учителей. Когда педагоги имеют возможность для роста и самореализации, могут поддерживать здоровый баланс между работой и личной жизнью, их мотивация и вовлеченность остаются высокими. Как результат – в образовательной организации формируется позитивный психоэмоционального климат, способствующий повышению общего уровня качества обучения.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений.

Annotation. The authors of the article consider the syndrome of emotional burnout among teachers of secondary schools. The article examines the concept of "burnout syndrome". To compare the level of emotional burnout among young teachers and experienced teachers, the authors of the article identified a number of factors, including: working conditions, the level of adaptation to the professional environment, the degree of workload and expectations, prevention and support programs, the degree of influence on the quality of education. The article reveals the main stages of the research of the stated topic, carried out according to the methodology of K. Maslach. The methodology combines three key scales, each of which reflects a specific aspect of burnout syndrome: emotional exhaustion, depersonalization, and reduction of personal achievements. Based on the analysis of the conducted research, the authors stated that teachers, both without seniority and with work experience in school, face various manifestations of emotional burnout. The article proves that preventive measures should be implemented in educational institutions to minimize the risks of developing burnout syndrome for teachers. The authors of the article proposed a set of such measures, including regular consultations with more experienced colleagues, mentoring programs, advanced training courses, etc. The conclusions indicate that prevention of burnout has a direct impact on the quality of teachers' work. When teachers have the opportunity for growth and self-realization, and can maintain a healthy work-life balance, their motivation and engagement remain high. As a result, a positive psycho-emotional climate is formed in the educational organization, contributing to an increase in the overall quality of education.

Key words: burnout syndrome, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements.

Введение. В настоящее время с увеличением темпа жизни всё большее количество людей испытывает эмоциональные перегрузки и страдает от проявлений синдрома хронической усталости. Синдром эмоционального выгорания – это широко распространённое явление, способное серьёзно повлиять на профессиональную деятельность и личность специалиста.

Эмоциональное выгорание педагога – это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов педагога. Эмоциональное выгорание педагогов обусловлено высокой личностной включенностью в педагогический процесс, повышенным эмоциональным фоном [7]. Большие эмоциональные нагрузки приводят к тому, что педагог постоянно находится в состоянии эмоционального стресса, поэтому в профессиональной педагогической среде риск эмоциональных срывов достаточно высок. Деятельность педагогов тесно связана с напряженными ситуациями и эмоциональными факторами как объективными, так и субъективными, влияющими на психофизическое и эмоциональное здоровье. Это конфликтные ситуации, которые возникают при взаимодействии с коллегами и администрацией, трудности во взаимодействии с детьми и их родителями и др. [4].

Проблема эмоционального выгорания не нова, исследователи занимаются этими вопросами на протяжении многих лет. Так, зарубежными и отечественными учеными такими как: Г. Фрейденбергер, М. Буриш, Дж. Гринберг,С. Джексон, Б. Перлман, К. Маслач, В.В. Бойко, А.В. Емельяненкова, Н.Н. Сафукова, В.Е. Орел и т.д. за последние тридцать лет были предложены содержание, структура и методы диагностики синдрома «эмоционального выгорания». Но надо заметить, что вопросы, касающиеся изучения и профилактики эмоционального выгорания, все еще остаются недостаточно проработаны в

отечественной психологии, а это, в свою очередь, диктует потребность в дальнейших теоретических и эмпирических исследованиях этой проблемы.

Изложение основного материала статьи. Обычно, говоря о профессиональном выгорании, априори подразумевается, что этот синдром присущ для педагогов с большим опытом работы. Мы же в своей работе решили посмотреть на эту проблему с другого ракурса. А именно, постараться определить уровень эмоционального выгорания у молодых преподавателей (0-5 лет педагогического стажа) и преподавателей, имеющих большой стаж работы (20 и более лет педагогического стажа), выявить факторы, способствующие возникновению выгорания и сравнить результаты.

Прежде всего, для сравнения уровня эмоционального выгорания у молодых преподавателей и преподавателей со стажем был выделен ряд факторов:

1. Разные условия работы. Молодые преподаватели могут сталкиваться с иными профессиональными вызовами и трудностями, чем более опытные коллеги. Например, молодые специалисты могут испытывать недостаток уверенности в себе и страх перед аудиторией, в то время как у преподавателей со стажем могут возникать проблемы, связанные с адаптацией к новым образовательным стандартам и технологиям.

2. Уровень адаптации к профессиональной среде. Молодые преподаватели находятся в процессе адаптации к профессиональной среде, что может быть стрессовым и вызывать эмоциональное выгорание. Преподаватели со стажем, напротив, могут иметь более развитые механизмы психологической защиты и адаптации.

3. Степень нагрузки и ожидания. В некоторых случаях молодые преподаватели могут испытывать более высокую рабочую нагрузку и более высокие ожидания со стороны руководства и студентов. Это может приводить к стрессу и эмоциональному истощению. Сравнение уровней выгорания поможет выявить, какие факторы наиболее значимы для каждой группы.

4. Программы профилактики и поддержки. Понимание различий в уровне эмоционального выгорания между молодыми преподавателями и преподавателями со стажем может помочь разработать более эффективные программы профилактики и поддержки для каждой группы.

5. Степень влияния на качество образования. Высокий уровень эмоционального выгорания может негативно сказаться на качестве преподавания и, следовательно, на качестве образования студентов.

6. Социальные и психологические аспекты. Эмоциональное выгорание может иметь серьёзные последствия для здоровья и благополучия преподавателей. Сравнение уровней выгорания поможет выявить тенденции и разработать меры по снижению его распространённости среди преподавателей разных возрастных групп.

В своей работе для исследования заявленной темы, мы обратились к методике К. Маслач «Диагностика синдрома эмоционального выгорания у специалистов, работа которых связана с интенсивным общением и высоким уровнем стресса» [5]. Методика включает три ключевые шкалы, каждая из которых отражает определённый аспект синдрома эмоционального выгорания:

Эмоциональное истощение (ЭИ) представляет собой показатель утомления, вызванного продолжительным психоэмоциональным напряжением и умственной перегрузкой. Оценка уровня: от 0 до 7 баллов – низкая выраженность, от 8 до 17 – умеренная, от 18 и выше – высокая [2, 3, 5].

Деперсонализация (ДП) отражает степень отстранённости и негативного восприятия людей, с которыми происходит взаимодействие. Расшифровка результатов: 0-4 балла – низкий уровень, 5-10 – средний, от 11 баллов и выше – высокий уровень [3, 5].

Редукция личных достижений (РЛД) указывает на ослабление веры в собственные профессиональные способности и успехи. Интервалы оценки: от 0 до 22 баллов – выраженное чувство неэффективности, 23-30 – средний уровень, 31 и более — уверенность в своих возможностях сохраняется на высоком уровне [5].

Выборка эксперимента составила 203 педагога г. Калуги и Калужской области, среди которых педагогов с минимальным стажем составило 65 человек, педагогов с большим педагогическим стажем (20 и более лет) - 138 человек.

Анализ данных, полученных по методике К. Маслач, показал наличие выраженных признаков профессионального выгорания у педагогов с разным стажем (см. Таблице 1).

Таблица №1

Средние значения, полученных результатов исследования

Педагогический стаж	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция проф. достижений	Проценты
Минимальный стаж (0-5 лет)	30,9	14,3	28,8	56,1
Большой стаж (20 и более лет)	17,2	6,0	37,1	45,7

Наиболее ярко это проявляется по шкале эмоционального истощения, где среднее значение составило 30,9 балла. Такие показатели указывают на частое ощущение усталости, перенапряжения и внутренней опустошённости. Подобные состояния могут быть вызваны высокой интенсивностью трудовой деятельности, необходимостью быстро адаптироваться к новым условиям, а также отсутствием сформированных стратегий психологической самопомощи.

Среднее значение по шкале деперсонализации составило 14,3 балла. Это свидетельствует о склонности к эмоциональному отдалению от обучающихся и формированию холодного, отстранённого отношения. Учитывая, что данный показатель характерен для защиты от перегрузки, его наличие у начинающих педагогов может объясняться психологическим дискомфортом, неуверенностью в себе и отсутствием опыта взаимодействия с детьми в сложных ситуациях.

Показатели по шкале редукции профессиональных достижений в среднем составили 28,8 балла, что говорит о снижении субъективной оценки своей эффективности и профессиональной значимости. Молодые специалисты зачастую не получают быстрой положительной обратной связи, что затрудняет формирование устойчивой педагогической идентичности и снижает уверенность в своих силах.

Таким образом, по всем трём шкалам у педагогов с небольшим стажем наблюдаются признаки высокого уровня эмоционального выгорания.

Учителя с опытом, несмотря на более высокий уровень профессиональной подготовки и адаптации к педагогической деятельности, также подвержены различным проявлениям эмоционального выгорания. Показатель эмоционального истощения в группе преподавателей с опытом составляет 17,2, что значительно ниже, чем у коллег без стажа, но всё же

остаётся достаточно высоким. Это значение указывает на то, что даже опытные педагоги не остаются в стороне от эмоциональной усталости. Причины такого состояния могут быть связаны с постоянной профессиональной нагрузкой, стрессом от требований современного образовательного процесса, а также с длительным воздействием одних и тех же трудностей. В отличие от начинающих преподавателей, учителя с опытом более осведомлены о способах борьбы с этим состоянием и имеют опыт адаптации к условиям работы. Тем не менее, даже они могут испытывать эмоциональное истощение, которое возникает из-за высоких требований, как в сфере преподавания, так и в личных аспектах их жизни.

Показатель деперсонализации у преподавателей с опытом составляет 6,0, что указывает на относительно низкую степень отчуждения и эмоционального отстранения от своих учеников. Этот показатель подтверждает, что опытные педагоги в большинстве своём сохраняют личностный подход к работе и не склонны воспринимать учеников как безликие объекты. В отличие от менее опытных коллег, которые могут быстро столкнуться с трудностью поддержания эмоциональной вовлеченности в процессе обучения, учителя с опытом зачастую обладают лучшими навыками взаимодействия с учащимися и поддержания контакта. Этот аспект указывает на важность профессиональной зрелости и способности сохранять эмпатию и внимание к каждому ученику, несмотря на возникающие трудности в профессии. Понимание важности человеческого аспекта в обучении и воспитании помогает опытным педагогам более эффективно справляться с эмоциональной нагрузкой.

Однако показатель редукции профессиональных достижений у педагогов с опытом составил 37,1, что значительно превышает показатели других шкал. Этот результат свидетельствует о том, что опытные педагоги начинают ощущать снижение своих профессиональных достижений и успехов. Долгосрочная работа в одной сфере, особенно если она не сопровождается значительными изменениями или достижениями, может вызывать разочарование и снижение уверенности в собственных силах. Педагоги могут чувствовать, что их усилия остаются незамеченными, а достигнутые результаты не соответствуют их ожиданиям. В этом контексте важно учитывать, что ощущение снижения профессиональных достижений часто связано с рядом факторов, таких как усталость от однообразной работы, отсутствие поддержки или признания со стороны коллег и руководства, а также внутреннее ощущение профессиональной стагнации. Это состояние может привести к снижению мотивации и даже к более серьёзному выгоранию, если не будет предпринято никаких мер для поддержания интереса и удовлетворённости от работы.

На Рисунке 1 представлена сравнительная диаграмма, отражающая уровень выраженности синдрома эмоционального выгорания по всем трём шкалам методики (ЭИ, ДП и РЛД) среди преподавателей с разным профессиональным стажем. Из диаграммы видно, что педагоги, находящиеся в начале своей профессиональной деятельности и имеющие минимальный стаж работы, демонстрируют более высокие показатели по всем трём шкалам в сравнении с их более опытными коллегами. Это указывает на то, что начинающие специалисты подвержены эмоциональному истощению, деперсонализации и ощущению снижения личных достижений в большей степени, чем преподаватели, обладающие достаточным педагогическим опытом.

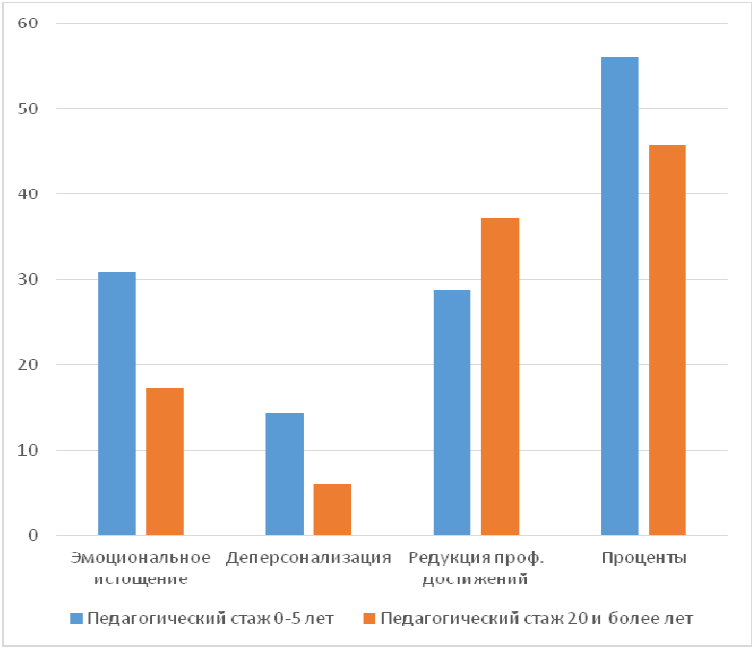


Рисунок №1. Сравнительная диаграмма средних результатов по каждой шкале

Несмотря на значительный опыт и профессиональные навыки, учителя с опытом всё равно сталкиваются с эмоциональным истощением и деперсонализацией, хотя и в меньшей степени, чем преподаватели без стажа. Однако, более ярким и актуальным для них является ощущение снижения профессиональных достижений. Долгосрочное пребывание в профессии без значимых перемен или должного признания может вызывать разочарование и потерю мотивации, что ведёт к снижению качества работы и общего удовлетворения от профессиональной деятельности. Это подчёркивает важность регулярной поддержки со стороны коллег, руководства и системы повышения квалификации, чтобы предотвратить профессиональное выгорание даже у опытных педагогов.

На основе анализа проведенных исследований мы можем констатировать, что преподаватели, как без стажа, так и с опытом, сталкиваются с различными проявлениями эмоционального выгорания, и для обеих групп важно внедрять профилактические меры, чтобы минимизировать риск его развития и поддерживать высокую мотивацию и эффективность работы. Так, для начинающих учителей, которые наиболее подвержены эмоциональному истощению, важным аспектом профилактики является создание системы поддержки на рабочем месте. Это может включать регулярные консультации с более опытными коллегами, участие в педагогических мастерских и тренингах, которые помогут развить необходимые навыки для управления классом, организации учебного процесса и взаимодействия с учениками. Также важно

предоставлять начинающим преподавателям возможность для профессионального роста через различные курсы повышения квалификации, что позволит им чувствовать уверенность в своей компетенции и избегать чувства бессилия, которое может возникать из-за неопытности [1]. Регулярные встречи с педагогическим коллективом для обмена опытом и решения общих проблем могут значительно снизить уровень стресса и повысить чувство поддержки.

Кроме этого, для предотвращения деперсонализации важно развивать у начинающих учителей умение сохранять баланс между профессиональными и личными границами. Это поможет избежать отчуждения от учеников и поддерживать эмпатичные отношения, что в свою очередь будет способствовать их внутренней мотивации и удовлетворённости от работы.

Для учителей с опытом, которые часто сталкиваются с ощущением профессиональной стагнации и снижения профессиональных достижений, профилактика выгорания может включать создание условий для постоянного профессионального развития. Это может быть участие в программах наставничества, где опытные педагоги могут делиться своим опытом с новичками, а также получать новые знания и вдохновение от коллег. Важно также предоставлять возможности для новых профессиональных вызовов, таких как разработка и внедрение новых методов обучения, участие в проектной деятельности или исследовательской работе. Это поможет избежать чувства монотонности и стагнации в профессии, а также повысит мотивацию [3].

Профилактика выгорания у опытных учителей также требует организации здорового баланса между работой и личной жизнью. Это может включать управление временем, регулярные перерывы на отдых, занятия спортом и поддержание социальных контактов вне учебного процесса.

Выводы. Профессиональное выгорание является многогранной проблемой, которая затрагивает не только личные ресурсы педагога, но и его способность эффективно выполнять свою работу. Это не просто временная усталость или эмоциональная перегрузка, а результат глубинных нарушений в отношениях между профессиональными требованиями и внутренними ресурсами. Для педагогов, чья деятельность включает интенсивную эмоциональную вовлеченность и постоянное взаимодействие с учениками, это явление может быть особенно ярким. Профилактика выгорания требует всестороннего подхода, включающего как организационные меры, так и развитие личных стратегий саморегуляции у педагогов.

Для начинающих педагогов основным фактором, предотвращающим выгорание, является ощущение поддержки со стороны коллег и уверенность в своих силах. Важно создать условия для их профессионального роста, обеспечить наставничество и адаптацию в коллективе, а также предоставить пространство для самовыражения и решения профессиональных задач. В свою очередь, для более опытных преподавателей ключевыми аспектами профилактики выгорания являются возможности для профессионального роста и расширения горизонтов своей деятельности, а также внимательное отношение к их личному состоянию и жизни вне работы. Регулярное обновление подходов, разнообразие задач и внимание к балансу между работой и личной жизнью являются важными факторами, которые помогают избежать усталости и демотивации.

Важно понимать, что профилактика выгорания имеет прямое влияние на качество работы учителей, а значит, и на эффективность образовательного процесса. Когда педагоги чувствуют поддержку, имеют возможность для роста и самореализации, а также могут поддерживать здоровый баланс между работой и личной жизнью, их мотивация и вовлеченность остаются высокими. Это, в свою очередь, способствует улучшению психоэмоционального состояния учеников и повышению общего уровня качества обучения.

Литература:

1. Бахлова, Н.А. Особенности психологической и учебной составляющих междисциплинарного диагностического комплекса у студентов-дизайнеров / Н.А. Бахлова, Е.В. Кряжева // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VIII Всерос. научн.-практ. конф. / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2018. – С. 91-94

2. Бладыко, А.В. Особенности эмоционального выгорания у учителей и преподавателей / А.В. Бладыко // Психология: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. / под ред. Г.Д. Ахметовой. – Уфа: ЛЕТО, 2012. – С. 34-39

3. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – Москва: Филинъ, 1996. – 256 с.

4. Дьячкова, М.А. Профессиональное выгорание педагогов и способы его профилактики / М.А. Дьячкова, Е.А. Шулепова // Вопросы образования: история, теория, практика: сборник научных статей. В 2-х частях /под науч. ред. М. А. Дьячкова. – Екатеринбург: [УрГПУ], 2016. – Ч. 1. – С. 92-95

5. Маслач, К. Выгорание: многомерная перспектива / К. Маслач. – М.: Изд -во Института психотерапии, 2004. – 147 с.

6. Муфтахова, Ф.С. Изучение проблемы синдрома эмоционального выгорания и поведение преодоления в стрессовых ситуациях / Ф.С. Муфтахова // Вестник Башкирского университета. – 2009. – Т. 14, № 1. – С. 290-293

8. Фрейденбергер, Г.Дж. Выгорание персонала / Г.Дж. Фрейденбергер // Социальные проблемы. – 1974. – № 30. – С. 159-165

Психология

УДК 159.9

старший преподаватель Беднарская Галина Гиниятулловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования Новосибирский государственный технический университет (г. Новосибирск)

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧЕРЕЗ РАСШИРЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОЛЯ СТУДЕНТА

Аннотация. В статье рассматривается психолого-педагогическая проблема расширения концептуального поля адаптирующейся личности студента в условиях современного технического вуза. Автор подчёркивает значимость формирования компетентностного потенциала как условия успешной социализации и профессионального становления обучающихся. Анализируются вызовы образовательной среды, особенности включения гуманитарного знания в техническое образование, а также роль психологической субъектности и рефлексии. Особое внимание уделяется авторской методике Тест-Дескрипт-Анализа, способствующей развитию личностных компетенций, устойчивости и адаптивности студентов. Представлены эмпирические данные, подтверждающие эффективность подхода. Делается вывод о необходимости интеграции гуманитарно-психологического компонента в образовательный процесс для повышения академической и социальной успешности студентов технических вузов.

Ключевые слова: адаптирующаяся личность, концептуальное поле, компетентностный потенциал, субъектность.

Annotation. The article considers the psychological and pedagogical problem of expanding the conceptual field of the adaptive personality of a student in the context of a modern technical university. The author emphasizes the importance of developing competence potential as a condition for successful socialization and professional development of students. The challenges of the educational environment, the specifics of including humanitarian knowledge in technical education, as well as the role of psychological subjectivity and reflection are analyzed. Particular attention is paid to the author's Test-Descript-Analysis methodology, which contributes to the development of personal competencies, sustainability and adaptability of students. Empirical data confirming the effectiveness of the approach are presented. A conclusion is made about the need to integrate the humanitarian and psychological component into the educational process to improve the academic and social success of students in technical universities.

Key words: adaptable personality, conceptual field, competence potential, subjectivity.

Введение. Современное техническое образование в вузе сопровождается рядом серьёзных вызовов, с которыми сталкивается студент при вступлении в новую образовательную среду. Эта среда требует от него не просто овладения учебным материалом, но и активной адаптации – как в учебной, так и в социальной и культурной сферах. Речь идёт о переходе из статуса школьника-подростка в статус студента – взрослого человека с набором новых прав, обязанностей и ожиданий.

На данном этапе происходит не только изменение форм учебной деятельности, но и включение в новое культурно-социальное взаимодействие, требующее уже сформированных и отработанных компетенций. Это делает адаптацию особенно чувствительной и сложной. Одним из ключевых явлений этого периода выступает стресс аккультурации, под которым понимается процесс усвоения культурных норм и ценностей новой среды адаптирующейся личностью [4].

Эффективное преодоление этого стресса требует от студента развитой психологической гибкости, толерантности, интернального локуса контроля, выносливости, самоэффективности и других личностных характеристик [9]. При этом стресс аккультурации может проявляться как в форме эустресса – позитивной мобилизации ресурсов, так и в виде дистресса – разрушающего состояния, приводящего к снижению адаптационного потенциала и формированию психологических нарушений.

С точки зрения психолого-педагогической поддержки, период аккультурационного стресса требует не только усилий самого студента, но и активной позиции со стороны вуза. Согласно определению, данному в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», образование представляет собой единый целенаправленный процесс воспитания и обучения… [12]. Симптоматично, что в законе воспитание ставится на первое место, подчёркивая его роль в формировании личностных и поведенческих компетенций, необходимых для полноценного функционирования личности в социуме.

Отсутствие таких компетенций в новых условиях порождает целый спектр негативных последствий: от тревожности, социальной изоляции и нарушений коммуникации – до отказа от обучения и академического выбывания.

Девятилетнее эмпирическое исследование, основанное на методах включённого наблюдения, тестирования и интервьюирования, показало, что более 50% студентов первого курса не доходят до окончания университета. Причины – низкий уровень социально-психологического компетентностного потенциала, отсутствие условий и целенаправленной практики по его развитию, а также недостаточная готовность студентов (и зачастую администрации вузов) к восприятию и внедрению нового знания, способствующего формированию актуальных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Понятие «знание» в контексте настоящего исследования рассматривается как результат интерпретации и осмысления информации, обладающий высокой степенью значимости в процессе формирования компетенции. В рамках компетентностного подхода знанию отводится фундаментальная роль, поскольку именно оно выступает содержательной основой компетенции как когнитивной структуры.

Следуя концептуальной модели Е.В. Руденского, компетенция определяется как «когнитивный конструкт» – единица матрицы сознания личности, отражающая способ и готовность к действию в конкретной социальной ситуации с учётом её реального психологического и социального потенциала. В данной модели компетенция включает в себя: знание о социальном действии, умение и навык его реализации, а также онтогенетическую и онтологическую рефлексию, которая выступает механизмом как развития, так и коррекции компетентностной структуры [10].

Центральным элементом данной конструкции, безусловно, является знание. Его качество, тип и характер усвоения определяют содержание и действенность формируемой компетенции. Гносеологический и эпистемологический подходы позволяют рассматривать знание как сложное многомерное образование, включающее как содержательные характеристики (истинность, доказательность, применимость), так и характеристики, связанные со способом его приобретения и использования субъектом.

Особый интерес представляет разграничение компетентностного и индифферентного знания, исходя из степени включённости субъекта в процесс его освоения и применения. Компетентностное знание – это знание, осмысленное, принятое субъектом, обладающее для него ценностной значимостью и способное трансформироваться в инструмент разрешения реальных жизненных и профессиональных задач. Напротив, индифферентное знание характеризуется отсутствием личностного вовлечения, отчуждённостью и неспособностью к имплементации в практическую деятельность.

На практике нередко наблюдается феномен, при котором знание, даже обладающее высокой степенью научной достоверности (например, медицинские данные о вреде курения), не оказывает реального влияния на поведение субъекта. Этот парадокс объясняется отсутствием внутренней мотивации и недостаточной ценностной включённости знания в сферу личностной значимости. Подобное знание сохраняется в когнитивной системе индивида как «пассивный багаж» – оно не актуализируется, не вовлекается в процессы принятия решений и не становится основой для формирования компетенций.

Причина подобной «индифферентности» может заключаться в том, что знание было усвоено механически, без личностного усилия, без внутреннего переживания его смысла и значимости. Такое знание остаётся внешним по отношению к субъекту, не становится частью его идентичности, не проходит через процесс персональной рефлексии и, следовательно, не способствует трансформации личности.

В рамках настоящего исследования понятие «концептуального поля» рассматривается как ключевая когнитивная и психолого-педагогическая категория, обеспечивающая формирование и развитие компетентностного потенциала адаптирующейся личности студента. Данная категория непосредственно связана с понятием «концепт», трактуемым как одна из базовых форм репрезентации знаний о мире, отражающая содержание индивидуального и коллективного опыта в виде элементарных смысловых единиц мышления [6].

Современная когнитивная наука предлагает множество определений концепта, однако все они сходятся в признании его как смысловой структуры, включающей в себя когнитивный, эмоционально-ценностный и культурно-языковой компоненты. Концепт представляет собой целостную познавательную единицу, не сводимую к более простым элементам, и

выполняет функцию интеграции разнокачественной информации. Он формируется и актуализируется в ментальном пространстве субъекта, обеспечивая осмысление и переработку внешнего опыта [1, 14, 13, 8].

В рамках культурно-семиотической когнитивной традиции (КСКТ), концепт определяется как оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и lingua mentalis – языка мозга, структурирующего картину мира человека. Это – «квант знания», посредством которого осуществляется мышление, хранение и трансляция опыта [5].

Исходя из этого, концептуальное поле может быть определено как совокупность концептов, освоенных и интериоризованных субъектом, находящихся в активном или потенциальном использовании в процессе познания, взаимодействия и саморегуляции. Данная структура является динамичной, гибкой и развивающейся, поскольку включает не только уже сформированные концепты, но и потенциально формируемые – в процессе образования, социализации и самореализации личности.

В психолого-педагогическом контексте концептуальное поле выступает основанием для порождения новых смыслов, что, в свою очередь, способствует развитию ключевых компетенций. Чем шире и глубже концептуальное поле субъекта, тем более разнообразными и адекватными становятся его способы восприятия, интерпретации и синтеза информации. Это напрямую влияет на успешность адаптации личности к меняющимся условиям образовательной среды и социума в целом, а также обеспечивает личностное и профессиональное благополучие.

Понимание термина «поле» как системного единства языковых (и когнитивных) единиц, объединённых общим содержанием и функциональной связностью [3], позволяет рассматривать концептуальное поле как когнитивно-смысловую структуру, отражающую уровень мышления, зрелости и компетентностной готовности субъекта. Таким образом, расширение концептуального поля является неотъемлемым условием формирования устойчивой адаптирующейся личности в условиях современного высшего технического образования.

В фокусе настоящего исследования находится фигура адаптирующейся личности студента технического вуза, которая в условиях современной образовательной среды оказывается в зоне множественных вызовов, требующих высокой степени психологической устойчивости и компетентностной готовности. Рассматривая данное понятие в рамках компетентностного подхода, мы отходим от трактовки адаптации как простого приспособления, ведущего к конформизму и подавлению индивидуальности. Напротив, под адаптирующейся личностью понимается субъект, обладающий внутренними психическими ресурсами, позволяющими не только справляться с внешними воздействиями, но и инициировать процесс формирования новых компетенций, направленных на продуктивное преодоление критических ситуаций.

Такой субъект демонстрирует признаки самодетерминированной личности, способной к автономному функционированию, самоорганизации и целенаправленному развитию собственного компетентностного потенциала в ответ на изменяющиеся условия образовательной и социокультурной среды. При этом ключевым условием жизнеспособности личности в социальной и академической реальности выступает её способность к формированию новых компетенций в ситуации их дефицита. Отсутствие данной способности свидетельствует о наличии или развитии социализационного дефекта, ведущего к формированию устойчивых дезадаптивных состояний и личностному неблагополучию. В этом случае говорить об адаптирующейся личности уже не представляется возможным, поскольку она утрачивает функциональные механизмы, необходимые для успешной саморегуляции и включённости в социальное взаимодействие.

Теоретико-методологическую основу анализа компетентностного потенциала составляет разработанный Е.В. Руденским Функционально-компетентностный норматив социализированности личности, в котором представлены основные направления развития личностных компетентностей. Среди них выделяются: рефлексивная, эмоциональная, оценочная, психологическая, аксиологическая, социальная, социально-интерактивная, социально-коммуникативная, психотехническая, а также компетентности социально-психологической адаптации, социально-культурная и социально-когнитивная [10, С. 15-17].

Каждая из этих компетентностей представляет собой сложное образование, состоящее из множества отдельных компетенций, под которыми понимается готовность и способность к осуществлению конкретного действия в условиях определённой задачи. В то время как компетентность в более широком смысле трактуется как системная способность личности к осуществлению деятельности в рамках устойчивой и целенаправленной стратегии поведения.

Таким образом, расширение концептуального поля студента невозможно без роста его психологической субъектности – способности быть активным источником собственной жизненной и образовательной траектории. Следовательно, адаптирующаяся личность – это не только объект внешнего педагогического влияния, но и субъект саморазвития, самоосмысления и самотрансформации. Понятие субъектности, разработанное в трудах А.В. Брушлинского, позволяет уточнить характеристики студента как личности, способной не просто приспосабливаться, а изменять себя и свою среду благодаря осознанной активности [2].

Анализ компетентностного потенциала личности представляет особый интерес в контексте структурного подхода к характеристикам Я-концепции. Одной из наиболее содержательных моделей в этом направлении является Я-структурный тест Гюнтера Аммона, который послужил основой для разработки авторского метода формирования компетентностного потенциала студента – Тест-Дескрипт-Анализа. Указанный метод применяется в рамках дисциплины Английский язык, рассматриваемой не только как средство формирования языковой компетентности, но и как полноценная гуманитарная платформа для развития личностных и психологических характеристик субъекта образования.

Модель Я-структуры по Г. Аммону включает шесть основных характеристик, каждая из которых подразделяется на три подструктуры: конструктивную, деструктивную и дефицитарную. Так, например, характеристика «Агрессия» в конструктивной модальности интерпретируется как активная жизненная позиция, включающая любознательность, способность к продуктивному межличностному взаимодействию, формулированию и отстаиванию жизненных целей, открытое выражение эмоций, стремление к творческой самореализации. Конструктивная агрессия рассматривается как индикатор субъектной активности и потенциала развития, необходимого для эффективной адаптации личности к внешним условиям. По результатам теста можно судить о сформированности ключевых личностных качеств, лежащих в основе компетенций, способствующих жизнеспособности индивида в социокультурной среде [7, 15].

Каждая подструктура Я-теста представляет собой совокупность дескрипторов, описывающих определённые личностные характеристики и связанные с ними компетенции. Таким образом, Я-структура может рассматриваться как системное отображение компетентностного потенциала личности, степень выраженности которого прямо соотносится с уровнем психологической зрелости и адаптационных возможностей студента.

В контексте дисциплины Английский язык, метод Тест-Дескрипт-Анализ реализуется через постепенное и осмысленное «выращивание» концептов, ассоциированных с личностно значимыми компетенциями. Обучение строится на принципах смыслообразующего взаимодействия: исходным элементом становится психологическое знание, вербализованное в дескрипторах конструктивной подструктуры (например, «Активный, деятельный подход к жизни»),

далее оно проходит стадию осмысления, интерпретации, соотнесения с личным опытом и приобретаемой лингвистической формой.

Практическая реализация метода включает использование разнообразных заданий: описание ключевых понятий на английском языке, презентации, работа с определениями, участие в дискуссиях, рефлексивное письмо (эссе), анализ художественных текстов и их сопоставление с личным или социокультурным опытом. Метод предполагает коллективную работу и участие каждого обучающегося в процессе концептуализации: от первичной когнитивной фиксации понятия до его ценностного переосмысления и интеграции в индивидуальное концептуальное поле. При этом особое внимание уделяется формированию гуманистически ориентированных смыслов, соответствующих этическим и социальным нормам.

Полученные в результате эмпирические данные подтверждают эффективность метода: 90% студентов, вовлечённых в процесс работы с концептом «активный подход к жизни», демонстрируют на начальных этапах его неполное или искажённое понимание, тогда как к концу модуля происходит качественный сдвиг в направлении осознанного принятия и интериоризации данного концепта.

Анализ динамики личностных изменений, зафиксированный на протяжении девяти лет формирующего эксперимента, показал высокую эффективность метода Тест-Дескрипт-Анализ. Это подтверждается результатами Я-структурного теста Гюнтера Аммона, а также данными других валидизированных методик: теста рефлексивности (А.В. Карпов), теста смысложизненных ориентаций, методики социальной компетентности Дж. Гилфорда, методики исследования волевой саморегуляции (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман), шкалы психологического благополучия К. Риффа, теста способности к самоуправлению (Н.М. Пейсахов) и др. [11].

Несмотря на высокую эффективность метода Тест-Дескрипт-Анализ в формировании компетентностного потенциала студента, его реализация в образовательном процессе технического вуза сопряжена с рядом объективных и субъективных затруднений.

К числу объективных препятствий следует отнести отсутствие институциональной готовности вуза к системной психолого-педагогической поддержке студентов в рамках образовательных дисциплин. Это проявляется в дефиците специализированных кадров, обладающих подготовкой как в области психологии, так и в области преподавания основного учебного предмета, а также в недостаточной поддержке со стороны административных структур, что обусловлено недооценкой значимости гуманитарно-психологического компонента в инженерном образовании.

Субъективные ограничения связаны преимущественно с неготовностью отдельных студентов к восприятию и усвоению нового гуманитарного знания. У части обучающихся наблюдается низкий уровень мотивации к развитию личностных и рефлексивных компетенций, а также отсутствие установки на смыслообразование и критическое осмысление собственного опыта. Эти факторы затрудняют эффективную реализацию метода, особенно на начальных этапах.

Тем не менее, накопленный эмпирический опыт показывает, что при условии системной и последовательной интеграции элементов Тест-Дескрипт-Анализа в структуру дисциплины Английский язык, наблюдается выраженная положительная динамика в формировании ключевых компетенций и расширении концептуального поля личности обучающихся. Объективные результаты контрольных диагностических процедур, а также субъективные данные, полученные на основе самооценок студентов, подтверждают эффективность методики.

Выводы. Современная образовательная среда технического вуза предъявляет к студенту не только академические, но и высокие личностные, социальные и психологические требования. В этих условиях адаптация приобретает характер активного и осмысленного процесса, в котором центральным механизмом становится расширение концептуального поля личности. Концептуальное поле – это не просто совокупность знаний, а целостная система смыслов, позволяющая личности продуктивно воспринимать, интерпретировать и использовать информацию для саморазвития и профессионального становления.

Психологическое знание, интегрированное в образовательный процесс, играет ключевую роль в формировании компетентностного потенциала, обеспечивая внутреннюю готовность к действию, рефлексии и осмысленному взаимодействию с окружающей действительностью. Метод Тест-Дескрипт-Анализ, основанный на принципах субъектного подхода и концептуального осмысления, доказал свою эффективность в качестве инструмента формирования личностной зрелости, устойчивости и адаптивности студента.

Несмотря на существующие институциональные и мотивационные барьеры, результаты эмпирических исследований подтверждают потенциал гуманитарно-психологического подхода в подготовке будущих специалистов технического профиля. Расширение концептуального поля способствует преодолению дезадаптивных состояний, повышает академическую успешность и способствует формированию зрелой, ответственной и способной к саморегуляции личности.

Таким образом, развитие адаптирующейся личности в условиях технического вуза возможно только при условии целенаправленной и системной работы над формированием её компетентностного потенциала, в центре которого находится осмысленное, ценностно значимое и функционально активное знание – основа для устойчивого личностного и профессионального развития.

Литература:

1. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика: диссертация ... докт. филол. наук: 10.02.19 / А.П. Бабушкин. – Воронеж, 1997. – 330 с.
2. Знаков, В.В. Психология субъекта А.В. Брушлинского и психология человеческого бытия / В.В. Знаков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – № 4. – С. 4-10
3. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика / И.М. Кобозева; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Филол. фак. – Москва: Эдиториал УРСС, 2000. – 350 с. – ISBN 5-8360-0165-0
4. Кононенко, Б.И. Большой толковый словарь по культурологии = Культурология. Большой толковый словарь / Б.И. Кононенко. – Москва: Вече, АСТ, 2003. – 509, [2] с. – ISBN 5-94538-390-2; ISBN 5-17-013429-0
5. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – Москва: Филол. фак. МГУ, 1996. – 245 с. – ISBN 5-89042-018-1
6. Крюкова, Г.А. Концепт. Определение объема содержания понятия / Г.А. Крюкова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 59. – С. 128-135
7. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование / под ред. М.М. Кабанова, Н.Г. Незнанова. – СПб.: Институт им. В.М. Бехтерева, 2003. – 438 с.
8. Павиленис, Р.И. Проблема смысла. Соврем. логико-филос. анализ яз. / Р.И. Павиленис. – Москва: Мысль, 1983. – 286 с.
9. Психология общения: энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. – Москва: Когито-Центр, 2011. – 598, [1] с. – ISBN 978-5-89353-335-4

10. Руденский, Е.В. Социально-психологическая виктимология личности: пропедевтика / Е.В. Руденский; М-во образования и науки РФ, Новосибирский гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – 145 с. – ISBN 978-5-00023-763-2
11. Савченко, Е.В. Методика диагностики рефлексивных умений на личностном уровне рефлексивной компетентности / Е.В. Савченко // Пензенский психологический вестник. – 2015. – № 2. – С. 14-39
12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями), ст. 21.
13. Холодная, М.А. Интегральные структуры понятийного мышления / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1983. – 190 с.
14. Чесноков, П.В. Слово и соответствующая ему единица мышления / П.В. Чесноков; М-во просвещения РСФСР. Таганрогский ин-т. – Москва: Просвещение, 1967. – 192 с.
15. Я-структурный тест Аммона: опросник для оценки центральных личностных функций на структурном уровне: пособие для психологов и врачей / Ю.Я. Тупицын, В.В. Бочаров, Т.В. Алхазова, Е.В. Бродская. – Санкт-Петербург: НМИЦ психиатрии и неврологии им. В.М. Бехтерева Минздрава России, 1998. – 70 с. – EDN UZWFBM

Психология

УДК 159.947.33
кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна
Московский вуз имени А.С. Грибоедова (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Басангова Булгана Мазановна
Московский вуз имени А.С. Грибоедова (г. Москва);
кандидат социологических наук,
доцент Григоращенко-Алиева Надежда Мансумовна
Московский вуз имени А.С. Грибоедова (г. Москва)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С ОГРАНИЧЕНИЕМ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы особенностей самооценки и притязаний личности. Раскрыто понятие самооценки и притязаний. Раскрыта специфика самооценки и притязаний личности студентов с ограничением здоровья. Отмечено значение сформированности адекватной самооценки и притязаний для студентов с ограничением здоровья, позволяющей им успешно социализироваться в современной действительности, достигая значительного подъема в профессиональной карьере. В статье представлены результаты диагностики самооценки и притязаний нормотипичных студентов и студентов с ограничением здоровья. Было осуществлено сравнение показателей этих двух групп, проведено сравнение и выявлены различия. Выдвинутая вначале исследования гипотеза подтвердилась, что доказано результатами исследования.
Ключевые слова: самооценка, уровень притязаний, студенты, нормотипичные, с ограничением здоровья.
Annotation. The article discusses the issues of the peculiarities of self-esteem and personal claims. The concept of self-esteem and aspirations is revealed. The specifics of the self-assessment and personality claims of students with disabilities are revealed. The importance of the formation of adequate self-esteem and aspirations for students with disabilities is noted, allowing them to successfully socialize in modern reality, achieving a significant rise in their professional careers. The article presents the results of diagnostics of self-esteem and claims of conditionally healthy and students with disabilities. The indicators of these two groups were compared, a comparison was carried out and differences were identified. The hypothesis put forward at the beginning of the study was confirmed, as proved by the results of the study.
Key words: self-esteem, level of aspirations, students, conditionally healthy, with disabilities.

Введение. Самооценка оказывает влияние на наши представления о собственной жизнедеятельности, сферу интересов, будущих перспектив и на социальные связи с ближайшим окружением. Особо значимо формирование сбалансированной самооценки для людей, имеющих инвалидность и ограниченные возможности здоровья. Осознание своего дефекта может формировать у них заниженную самооценку, что порождает закомплексованность и чувство собственной неполноценности. При наличии видимых физических недостатков, такие чувства у людей с ограничением здоровья могут усиливаться, поскольку внешний вид человека снижает самооценку. Следствием этого становится отстраненность от общества и сужение круга активного общения такого человека. Будучи студентами, они нуждаются в оказании своевременной помощи в формирования реалистичной оценки себя и желаемого успеха. Неуверенность в собственных силах молодых людей с ограничениями здоровья проявляется в систематическом принижении своих ресурсов и внутренней неуверенности. Скромные цели на фоне эмоциональной подавленности и негативизма в отношении своего будущего могут негативным образом сказаться на профессиональном становлении и выстраивании профессиональной траектории студентов с ограничением здоровья.

Изложение основного материала статьи. Самооценка представляет собой важнейшую составляющую структуры Я-концепции личности и одновременно представляет собой источник ее созидания. Суждения о самом себе и оценивание индивида окружающими выступают источниками становления самооценки личности.

Самооценивание, являясь частью самосознания, устанавливает положение современного студента в системе жизнедеятельности, определяя формат взаимодействия с однокурсниками, преподавателями и близкими родственниками.

За основное в проведенном нами исследовании берем определение из «Большого психологического словаря»: «Самооценка – это чувство собственной ценности и значимости, которое влияет на поведение человека, его выбор и решения» [2].

Рассмотрением различных аспектов проблемы субъективное восприятие собственных качеств и желаемого успеха в отечественной психологии занимались ученые, которые ассоциировали ее с вопросами самоидентификации (Б.Г. Ананьев, Б.С. Братусь, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин), другие ученые анализировали функции самоанализа через архитектуру личности (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Захарова и другие). Вклад в изучение самооценки и уровня притязаний в зарубежной психологии внесли такие исследователи, как Уильям Джемс, Г.К. Валицкас, Курт Левин, Дж. Фрэнк, Ф. Хоппе и другие.

По мнению А.В. Захаровой, самооценка формируется, когда человек сопоставляет свои реальные качества с внутренним "эталоном" – системой личных ценностей. Этот процесс сравнения определяет, насколько человек доволен собой и проявляется в его гордости, уверенности и общем отношении к себе [6].

Г.К. Валицкас рассматривает самооценку как сложный и многокомпонентный феномен. Это результат осмысления человеком информации о себе в контексте его личных ценностей и принятых эталонов. Самооценка включает в себя осознаваемые и неосознаваемые аспекты, эмоциональные и рациональные оценки, общее представление о себе и частные оценки отдельных качеств, а также разницу между тем, каким человек себя видит на самом деле и тем, каким он хочет казаться [4; 11].

Уильям Джемс понимал самооценку не как простую данность, а как результат развития самосознания, формирующийся в процессе жизни человека. Он выделял два основных типа самооценки: позитивную (самодовольство) и негативную (недовольство собой) [5].

Термин «уровень притязаний» получил свое определение благодаря работам немецкого психолога Курта Левина и его школы [7]. Дж. Фрэнк интерпретировал «уровень притязаний» как показатель, отражающий сложность задачи, которую человек стремится решить, принимая во внимание свои прошлые успехи или неудачи в выполнении аналогичных заданий. Он использовал этот концепт для объяснения трудностей, возникающих при попытке преодолеть определенный уровень сложности [12].

Ф. Хоппе утверждал, что уровень притязаний зависит от модели ситуации выбора действий [13].

Е.А. Серебрякова определяла уровень притязаний как стремление человека к самооценке, которая была бы для него желаемой и соответствовала его собственным представлениям о себе [10].

К. Левин считал, что уровень притязаний человека определяется его самооценкой [7].

Самооценка играет ключевую роль в формировании уровня притязаний. Успех мотивирует человека ставить перед собой более сложные задачи, а неудача, напротив, снижает его уверенность и стремление к высоким достижениям. Чтобы поддерживать свою самооценку, человек обычно выбирает задачи, которые, как он считает, ему по силам. Он устанавливает для себя уровень сложности задач, с которыми, по его мнению, он сможет успешно справиться, тем самым избегая ситуаций, которые могут негативно повлиять на его уверенность в себе.

По мнению Л.В. Бороздкиной, когда самооценка человека соответствует его уровню притязаний, формируется гармоничная личность. В противном случае, несоответствие между тем, как человек себя оценивает, и тем, чего он хочет достичь, может привести к психологическому дискомфорту, проявляющемуся в эмоциональном напряжении, тревоге и беспокойстве [3].

Т.М. Ноздрина исследованием доказала, что у молодого поколения формирование самооценки происходит в процессе социализации, деятельности, межличностном взаимодействии, самоактуализации и реализации внутреннего потенциала [8]. Становится ясно, что инвалидность, вызванная болезнью, создает для студента трудности в жизни и реализации себя. При этом, то, как он сам себя оценивает и на что претендует, играет ключевую роль в преодолении этих трудностей.

Э.А. Амзаева и Д.В. Горобец подчеркивают актуальность исследования взаимовлияния самооценки и уровня притязаний у студентов с ограниченными возможностями здоровья, рассматривая эти факторы как значимые компоненты процессов самоактуализации и самореализации в различных сферах их жизнедеятельности [1].

На базе Московского университета имени А.С. Грибоедова проведено исследование, в котором приняли участие 60 человек, разделенных на 2 группы: 30 студентов-психологов с ограничением здоровья; 30 студентов нормотипичных.

Для изучения самооценки и уровня притязаний студентов с ограниченными возможностями здоровья в рамках данного исследования были использованы следующие инструменты: оценка самооценки: методика С.А. Будасси и методика Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейна; оценка уровня притязаний: методика В.К. Гербачевского; анализ данных: для обработки и анализа полученных результатов применялся U-критерий Манна-Уитни.

Рассмотрим результаты исследования.

В таблице 1 приведены результаты оценки самооценки личности по методике С.А. Будасси.

Таблица 1

Уровни самооценки студентов с ограничением здоровья и нормотипичных по методике С.А. Будасси

Критерии методики	Группы студентов	высокая неадек-ватная	высокая адеква-тная	средняя адеква-тная	низкая адеква-тная	низкая неадек-ватная
Самооценка в обыденном поведении	с ОВЗ	10	10	30	10	40
	нормотипичные	0	0	36,7	23,3	27
Самооценка в общении в студ. группе	с ОВЗ	10	10	30	10	40
	нормотипичные	0	13,3	36,7	23,3	26,7
Самооценка в учебной деятельности	с ОВЗ	0	26,7	43,3	30	0
	нормотипичные	0	30	46,7	23,3	0

Данные таблице 1 показывают, что в разных сферах студенты обладают разным уровнем самооценки: *в обыденном поведении:* у *студентов с ограничением здоровья и нормотипичных*: высокая неадекватная – 10% и у нормотипичных не выявлено; высокая адекватная – 10% и 13,3% соответственно; средняя адекватная – 30% и 37% соответственно; низкая адекватная – 10% и 23,3% соответственно; низкая неадекватная – 40% и 26,7% соответственно; *самооценка в общении*: высокая неадекватная – 10%, у нормотипичных не выявлено; высокая адекватная – 10% и 13% соответственно; средняя адекватная – 30% и 36,7% соответственно; низкая адекватная – 10% и 23,3% соответственно; низкая неадекватная – 40% и 26,7% соответственно; *самооценка в учебной деятельности*: высокая адекватная – 26,7% и 30% соответственно; средняя адекватная – 43,3% и 46,7% соответственно; низкая адекватная – 30% и 23,3% соответственно.

Сравнение самооценки студентов с ОВЗ и нормотипичных студентов показывает, что первые оценивают себя выше в учебной деятельности, чем в обыденном поведении и общении. Однако, в целом, самооценка нормотипичных студентов выше, чем у студентов с ОВЗ.

Результаты исследования самооценки студентов по методике Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейн представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни самоценки студентов с ограничением здоровья и нормотипичных студентов по методике Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейн

Уровни	Студенты с ОВЗ	Студенты нормотипичные
Завышенная	10	0
Адекватная	40	63,3
Низкая	50	36,7

Данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что студенты с ограничением здоровья и нормотипичные студенты в соответствии с уровнем самооценки оказались в трех группах: *завышенная самооценка* выявлена у 10% студентов с ограничением здоровья и не выявлена у нормотипичных; *адекватная самооценка* свойственна 40% и 63,3% студентам соответственно; *низкую самооценку* продемонстрировали 50% и 36,7% студентов соответственно. Студенты без особенностей развития обычно обладают более высокой самооценкой, чем студенты с ограниченными возможностями здоровья. Важно отметить, что адекватная самооценка связана с реалистичным уровнем притязаний, то есть студенты, которые правильно оценивают свои возможности, и ставят перед собой соответствующие задачи.

Результаты исследования уровня притязаний по методике В.К. Гербачевского представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровни притязаний студентов с ограничением здоровья и нормотипичных по методике В.К. Гербачевского

Уровни	Студенты с ОВЗ	Студенты нормотипичные
Высокий	10	0
Средний	40	63,3
Низкий	50	36,7

Анализ данных, представленных на рисунке 3, выявил различия в уровнях притязаний между студентами с ограниченными возможностями здоровья и их нормотипичными сверстниками. Все участники исследования были разделены на три группы: с высоким, средним и низким уровнем притязаний. Высокий уровень притязаний наблюдался у 10% студентов с ограниченными возможностями здоровья, в то время как среди нормотипичных студентов эта группа отсутствовала. Средний уровень притязаний продемонстрировали 40% студентов с ограниченными возможностями здоровья и 63,3% нормотипичных студентов. Низкий уровень притязаний был зафиксирован у 50% студентов с ограниченными возможностями здоровья и 36,7% нормотипичных студентов. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что нормотипичные студенты в целом демонстрируют более высокие уровни притязаний по сравнению со студентами с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, Исследование самооценки и уровня притязаний показало существенные различия между студентами с ограниченными возможностями здоровья и их нормотипичными сверстниками. У первых преобладает низкая самооценка и, как следствие, невысокий уровень притязаний. У вторых, напротив, наблюдается более высокая самооценка и более амбициозные цели. Итак, результаты подтверждают, что самооценка является важным фактором, определяющим уровень притязаний: низкая самооценка ведет к заниженным целям, а высокая – к более высоким.

В Таблице 4 представлены результаты анализа статистической значимости различий в самооценке и уровне притязаний студентов с ограниченными возможностями здоровья, полученные с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 4

Результаты расчета значимости различий показателей самооценки и притязаний студентов с ограничением здоровья и нормотипичных с помощью U- критерия Манна-Уитни

Параметры методик	Uэмп	Результат
1. Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси		
Самооценка в обыденном поведении	445	зона незначимости
Самооценка в общении в студенческой группе	376,5	зона незначимости
Самооценка в учебной деятельности	244,5	*зона значимости*
2. Методика измерения самооценки Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейна		
Самооценка	387,5	зона незначимости
Притязания	388	зона незначимости
3. Методика исследования уровня притязаний личности В.К. Гербачевского		
Притязания	367,5	зона незначимости

Результаты, представленные в таблице 1, свидетельствуют о наличии статистически значимых различий в показателях самооценки учебной деятельности между группами студентов. В частности, у студентов без ограничений здоровья наблюдается более высокий уровень самооценки по сравнению со студентами с инвалидностью. Полученные данные позволяют предположить, что самооценка и уровень притязаний в учебной деятельности детерминируются не только фактором инвалидности, но и комплексом личностных и средовых факторов. Необходимы дальнейшие исследования для выявления и анализа этих дополнительных факторов.

Выводы. Самооценка – это не статичная характеристика, а динамичная, способная к росту, изменениям и даже искажениям в процессе развития человека. Самооценка, являясь ключевым компонентом структуры личности, представляет собой субъективную оценку индивидом своих физических атрибутов, интеллектуальных возможностей, моральных принципов и совершенных действий. Эта оценка тесно связана с уровнем и особенностями развития самосознания.

Психологические характеристики и уровень притязаний человека формируются под влиянием его самооценки, будь она завышенной или заниженной.

Анализ самооценки и уровня притязаний студентов с ограниченными возможностями здоровья продемонстрировал преобладание низких показателей по обоим параметрам. Результаты исследования подтверждают, что самооценка является значимым предиктором уровня притязаний. Несмотря на проведенную диагностику, статистически значимые различия между студентами с ОВЗ и нормотипичными студентами были выявлены только в области самооценки в учебно-профессиональной деятельности, в других областях различий не обнаружено. Успешная самореализация в личной и профессиональной жизни для студентов с ограниченными возможностями здоровья возможна при условии активного развития их внутреннего мира и работы над собой, направленной на психологическую коррекцию. Главное значение в данной ситуации приобретут самооценка и уровень притязаний. На что следует обратить особое внимание при поддержке студентов с особыми потребностями в сфере здоровья, поскольку им свойственна неадекватная заниженная самооценка, вызывающая внутреннюю подавленность, обусловленную потерей здоровья или ограничениями здоровья, снижающими работоспособность и склоняющими к невозможности полноценного участия в деятельности.

Литература:

1. Амзаева, Э.А. Формирование адекватной самооценки у студентов с ограничением здоровья посредством активной психолого-педагогической деятельности / Э.А. Амзаева, Д.В. Горобец // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сб. ст. по мат-лам VI Межд. науч.-практ. конф. (г. Ялта, 19-21 мая 2022 г.) / под науч. ред. Ю.В. Богинской. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2022. – С. 3-5
2. Большой психологический словарь / авт. Н.Н. Авдеева и др.; ред: Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: Москва – АСТ, 2009. – 811 с.
3. Бороздина, Л.В. Исследование уровня притязаний: учеб. пособие / Л.В. Бороздкина. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 103 с.
4. Гиппенрейтер, Ю.Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей / Ю.Б. Гиппенрейтер, Г.К. Валицкас // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 45-55
5. Джеймс, У. Личность / У Джеймс // Психология самосознания: Хрестоматия / под. ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – С. 417-442
6. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Минск: [Б. и.], 1993. – 100 с.
7. Левин, К. Уровень притязаний / К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, Р. Сирс // Общая психология. Субъект деятельности; отв. ред. В.В. Петухов. – М.: УМК «Психология», Московский психолого-социальный институт, 2004. – Т. 2. – Кн. 2. – С. 85-92
8. Ноздрина, Т.М. Развитие самооценки студентов в процессе вузовского обучения: дисс. пед наук: 13.00.01 / Татьяна Мирушевна Ноздрина. – Сочи: НОЦ РАО, 2003. – 127 с.
9. Оленева, Ю.А. Особенности самооценки и уровня притязаний у студентов / Ю.А. Оленев // Студенческая наука и XXI век. – 2023. – Т. 20. – № 1-2 (23). – С. 183-185
10. Серебрякова, Е.А. Уверенность в себе и условие ее формирования у школьников / Е.А. Серебрякова // Ученые записки Тамбов, пед. института. – Вып. 10. – Тамбов, 1956. – С. 14-18
11. Valitskas, G.K. Self-esteem of juvenile offenders: its formation and role in behavior, dissertation / G.K. Valitskas. – Moscow. 1997.
12. Frank, J. Individual differences in certain aspects of the level of aspiration / J. Frank // American Journal Psychology. – 1935. – V. 47. – P. 119-128
13. Hoppe, F. Erfolg und Mißerfolg / F. Hoppe // Psychologische Forschung. – 1930. – V. 14. – P. 1-63

Психология

УДК 159.942.5

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Российский государственный университет социальных технологий» (г. Москва);
бакалавр Лебедева Елена Эдуардовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Российский государственный университет социальных технологий» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ДЦП

Аннотация. Данная статья посвящена изучению понятия эмоциональной устойчивости, как части личностной сферы подростков с ДЦП. Авторы статьи отметили малочисленность научных разработок, нацеленных на исследование эмоциональной устойчивости подростков с ДЦП. Авторы статьи акцентировали внимание на необходимость получения информации, позволяющей лучше понять механизмы и пути развития эмоциональной устойчивости подростков с ДЦП. В статье отмечено, что подростки с ДЦП сталкиваются с выраженными трудностями в эмоционально-личностной сфере. Авторы выделили особенности, связанные с заниженной самооценкой: склонность к подавленному настроению, разочарованию в себе и окружающем мире, конфликтности с самим собой, и с социальным окружением. В статье описаны методы исследования эмоциональной устойчивости подростков с ДЦП. Статья включает результаты проведения первичной диагностики эмоциональной устойчивости подростков с ДЦП. В ходе исследования выявлены особенности и недостатки эмоциональной устойчивости подростков с ДЦП. Эксперимент включал применение методов коррекции эмоциональной устойчивости подростков с ДЦП. Авторы отметили, что развитие эмоциональной устойчивости у подростков требует комплексного подхода через создание условий, обеспечивающих формирование уверенности в себе, своих силах и возможностях.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, подростки, внимание, эмоциональная устойчивость, коррекционный процесс.

Annotation. Annotation. This article is devoted to the study of the concept of emotional stability as part of the personal sphere of adolescents with cerebral palsy. The authors of the article noted the small number of scientific developments aimed at studying the emotional stability of adolescents with cerebral palsy. The authors of the article focused on the need to obtain information to better understand the mechanisms and ways of developing emotional stability in adolescents with cerebral palsy. The article notes that adolescents with cerebral palsy face significant difficulties in the emotional and personal sphere. The authors identified features associated with low self-esteem: a tendency to depressed mood, frustration with oneself and the world around them, conflict with

oneself, and with the social environment. The article describes the methods of studying the emotional stability of adolescents with cerebral palsy. The article includes the results of the primary diagnosis of the emotional stability of adolescents with cerebral palsy. The study revealed the features and disadvantages of emotional stability in adolescents with cerebral palsy. The experiment included the use of methods to correct the emotional stability of adolescents with cerebral palsy. The authors noted that the development of emotional stability in adolescents requires an integrated approach through the creation of conditions that ensure the formation of self-confidence, their strengths and capabilities.
Key words: cerebral palsy, adolescents, attention, emotional stability, correctional process.

Введение. Двигательный дефект подростков с ДЦП оказывает влияние на формирование психических процессов и, в частности, на формирование эмоциональной устойчивости, а она в свою очередь играет большую роль в освоении знаний, умений и навыков, подростками с ДЦП, а также в установлении контактов с окружающими их людей и в социальной адаптации в школе и вне ее.Но, к сожалению, и учителя предметники и педагоги-психологи в средней школе уделяют развитию эмоциональной устойчивости подростков с ДЦП недостаточное внимание, как следствие возрастают конфликты и непонимание между подростками с ДЦП и их нормально развивающихся сверстниками, между подростками с ДЦП и педагогами.

Причинами здесь могут выступать: страх и тревога педагогов при работе с подростками с ДЦП, недостаток знаний об особенностях подростков с ДЦП и решении психолого-педагогических задач при организации сопровождения подростков с ДЦП, отсутствие в массовой школе программ, нацеленных на развитие эмоциональной устойчивости подростков с ДЦП.

Анализ научной литературы показывает, что исследования, посвященные проблеме эмоциональной устойчивости, в большинстве случаев затрагивают лишь отдельные ее аспекты. В частности, рассматриваются вопросы управления поведением в условиях стресса (Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Н.В. Волкова, Л.И. Дементий, С.К. Нартова-Бочавер, Р. Прайс, А.О. Прохоров, Х. Хекхаузен), эмоциональной регуляции деятельности (И.А. Васильев, М.В. Чумаков), а также особенности эмоциональной регуляции при нарушениях развития и психических расстройствах (Н.Л. Белопольская, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовская, В.Б. Никишина, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко). Тем не менее, несмотря на наличие ряда публикаций, проблема эмоциональной устойчивости у подростков с детским церебральным параличом остается недостаточно изученной.

Изложение основного материала статьи. В современной психологической науке отсутствует единый подход к трактовке понятия эмоциональной устойчивости. Разные исследователи предлагают различные определения этого феномена. Так, О.А. Сиротин связывал эмоциональную устойчивость с умением эффективно справляться со сложными задачами в условиях эмоционального напряжения [5, С. 56]. В.М. Смирнов и А.И. Трохачев рассматривали ее как стабильность психических и двигательных реакций в условиях эмоционального воздействия [2, С. 89]. Я. Рейковский, в свою очередь, определял эмоциональную устойчивость как способность сохранять целенаправленность действий и контролировать эмоциональные реакции [4, С. 155].

Эмоциональная устойчивость представляет собой комплекс механизмов, обеспечивающих адаптивное эмоциональное реагирование в процессе деятельности. Эмоциональная устойчивость личности обеспечивается, прежде всего, способностью к саморегуляции, которая включает в себя: умение реализовывать свой потенциал и расти как личность, эффективно разрешая внутренние конфликты; а также способность поддерживать стабильное позитивное настроение, контролировать свои эмоции и мотивацию в соответствии с требованиями ситуации.

Важным компонентом эмоциональной устойчивости является умение противостоять внешнему влиянию и оставаться сосредоточенным на собственных задачах. Эмоциональная устойчивость, с психологической точки зрения, базируется на процессах психического самоуправления, которые позволяют личности эффективно регулировать свои эмоции и контролировать свое поведение. На способность подростков сохранять эмоциональное равновесие влияют их склонность к сильным переживаниям, повышенная чувствительность к эмоциям, процесс формирования самооценки и стремление к достижению целей.

Малочисленность научных разработок, нацеленных на исследование эмоциональной устойчивости подростков с ДЦП, и необходимость получения этой информации, чтобы лучше понять механизмы и пути развития эмоциональной устойчивости подростков с ДЦП обусловливают актуальность проводимого исследования.

Целью экспериментального исследования выступало изучение особенностей эмоциональной устойчивости подростков с ДЦП. Объём выборки составил 60 подростков с ДЦП, учащихся 9-х классов ГБОУ Школа им. Полбина» г. Москвы**,** а также ГКОУ СКОШИ №31 г. Москвы.

Для выявления особенностей эмоциональной устойчивости подростков с ДЦП применялся комплекс методик: тест «Эмоциональная стабильность» Hans Eysenck, Glenn Wilson, перевод А. Белопольского, тест-опросник «Экстраверсия, интроверсий, нейротизм» Г. Айзенка, адаптированный А.Г. Шмелевым, методика «Прогноз» В.Ю. Рыбникова, тест – опросник «Эмоциональная возбудимость» Б. Н. Смирнова [3, С. 100].

Первоначальная диагностика подростков с ДЦП показала следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Результаты теста «Эмоциональная стабильность», Hans Eysenck, Glenn Wilson

Подростки с ДЦП	**Высокий**		**Средний**		**Низкий**		**Очень низкий**	
	абс.	**%**	**абс.**	**%**	**абс.**	**%**	**абс.**	**%**
Самооценка	0	0	9	30	18	60	3	10
Удовлетворенность	0	0	13	43,3	17	56,7	0	0
Тревожность	17	56,7	9	30	4	13,3	0	0
Приспособляемость	20	66,7	10	33,3	0	0	0	0
Автономность	0	0	14	46,7	9	30	**7**	23,3
Ипохондрия	19	63,3	11	36,7	0	0	0	0
Вина	12	40	14	46,7	4	13,3	0	0
Среднее значение	*32,4*		***33,8***		*24,8*		*4,8*	

Тест «Эмоциональная стабильность», Hans Eysenck, Glenn Wilson, показал, что у подростков с ДЦП согласно средним значениям по шкалам опростника преобладает средний уровень эмоциональной устойчивости: высокий – 32,4, средний – 33,8, низкий – 24,8, очень низкий – 4,8. Подростки с детским церебральным параличом (ДЦП) нередко испытывают

трудности с самооценкой, воспринимая себя как непривлекательных и неудачливых. Для них характерна заниженная самооценка и выраженный пессимистический настрой. Часто они находятся в угнетённом эмоциональном состоянии, испытывают недовольство собой и окружающей действительностью, склонны к тревожности и переживаниям по поводу возможных или даже маловероятных событий.

Многие подростки с ДЦП сталкиваются с трудностями в осознании и интерпретации собственных эмоций: им бывает сложно отследить изменения настроения, контролировать вспыльчивость и понимать причины своего состояния. Им часто не хватает уверенности в себе, и они могут ощущать себя беспомощными и зависимыми от других.

Также у таких подростков может наблюдаться повышенное внимание к своему физическому состоянию: они часто жалуются на недомогания и стремятся привлечь внимание врачей, близких и друзей к своим переживаниям. Кроме того, подростки с ДЦП склонны к самобичеванию, чрезмерной самокритике и чувству вины, даже в ситуациях, где объективно отсутствуют причины для морального осуждения.

Подростки с детским церебральным параличом (ДЦП) нередко сталкиваются с выраженными трудностями в эмоционально-личностной сфере. Одной из характерных особенностей является заниженная самооценка: они часто воспринимают себя как непривлекательных, неудачливых, недостойных внимания со стороны окружающих. В их восприятии доминирует чувство собственной неполноценности, что способствует формированию устойчивого пессимистического взгляда на жизнь. Такие подростки склонны к подавленному настроению, разочарованию в себе и окружающем мире, часто находятся в конфликте как с самим собой, так и с социальным окружением.

Им свойственно остро реагировать на неудачи и изменения в привычной обстановке, легко впадать в тревожные состояния и испытывать беспокойство по поводу событий, которые могут произойти, либо вовсе не произойдут. Немаловажным является и тот факт, что подросткам с ДЦП сложно распознавать собственные эмоции и изменения в настроении. Они могут не понимать причин своей раздражительности или подавленности, не всегда осознают, что именно с ними происходит на эмоциональном уровне.

Уверенность в себе у данной категории подростков, как правило, снижена. Они часто ощущают себя зависимыми, неспособными к самостоятельным решениям, воспринимая себя как «игрушки» в руках других. Это способствует формированию выученной беспомощности и усиливает внутреннюю тревожность.

Дополнительно стоит отметить чрезмерную озабоченность своим здоровьем: подростки с ДЦП нередко акцентируют внимание на соматических ощущениях, часто жалуются на недомогания, и в этом контексте проявляют потребность в повышенном внимании и заботе со стороны взрослых и специалистов.

Кроме того, наблюдается склонность к внутренней самокритике и чувству вины, которое может возникать вне зависимости от реальных обстоятельств. Такие подростки часто принимают на себя вину за любые неудачи, демонстрируя покорность и внутреннюю подавленность.

Анализ результатов по шкале «нейротизм – стабильность» показывает, что подростки с ДЦП демонстрируют признаки эмоциональной нестабильности. Они отличаются повышенной чувствительностью, тревожностью, склонностью к сильным эмоциональным переживаниям по поводу неудач, а также к излишне острым реакциям даже на незначительные поводы (табл. 2).

Таблица 2

Результаты по тесту «Эмоциональная стабильность» Г. Айзенка, адаптированного А.Г. Шмелевым

Подростки с ДЦП	Сверх интроверт		Интроверт		Потенц. интроверт		Амбиверт		Потенц. экстраверт		Экстраверт		Сверх экстраверт	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Экстраверсия	3	10	10	13,3	6	20	6	20	0	0	5	16,7	0	0
Невротизм	Сверх конкордант		Конкордант		Потенц. конкордант		Нормостеник		Потенц. дискордант		Дискордант		Сверх дискордант	
	0	0	4	13,3	6	20	0	0	7	23,3	10	33,3	3	10

При проведении диагностики по методике *тест-опросник* «Эмоциональная стабильность» Г. Айзенка, адаптированного А.Г. Шмелевым были получены следующие результаты по шкале экстроверсия: сверхинтроверты – 10%, интроверты – 13,3%, потенциальные интроверты – 20%, амбиветны – 20%, потенциальные экстраверты – 0%, экстраверты – 16,7%, сверхэкстраверты – 0%. Подростки с детским церебральным параличом, как правило, характеризуются повышенной осторожностью, аккуратностью и педантичностью. Им присуща склонность к самоанализу, а также высокая эмоциональная возбудимость, что делает их особенно чувствительными к внешним раздражителям. В силу этого они стремятся избегать ситуаций, вызывающих чрезмерное эмоциональное напряжение.

По шкале нейротизм, подростки с ДЦП показали следующие результаты: сверхконкорданты – 0%, конкорданты – 13,3%, потенциальные конкорданты – 20%, потенциальные дискорданты – 23,3%, дискорданты – 33,3%, сверхдискорданты – 10%.

Следовательно, среди подростков с ДЦП обнаружены и эмоционально устойчивые (стабильные) подростки (13,3%), не склонные к беспокойству, устойчивые по отношению к внешним воздействиям. Подростки с ДЦП (20%) не склонные переживать по пустякам, умеющих сдерживать свои эмоции и контролировать собственное эмоциональное состояние. Подростки с ДЦП с нормальной (средней) психологической устойчивостью (23,3%). Но, у них есть предрасположенность к эмоциональной нестабильности, возможно, к перепадам настроения. Эмоционально нестабильные (нейротичные) подростки с ДЦП (33,3%), они чувствительны, эмоциональны, тревожны, склонны болезненно переживать неудачи и расстраиваться по мелочам. Сильно эмоционально неустойчивые подростки с ДЦП (10%), вспыльчивые, агрессивные, раздражаются по любому поводу и без повода.

Анализ ответов подростков с ДЦП по тесту – опроснику «Прогноз» Ю.В. Рыбникова показал, что большинство подростков с ДЦП демонстрируют низкий уровень нервно-психической устойчивости: высокий – 0%, выше среднего – 6,7%, средний – 40%, низкий – 53,3%. Подростки с ДЦП подростки характеризуется склонностью к нарушениям психической деятельности при значительных психических и физических нагрузках (табл. 3).

Таблица 3

Результаты по тесту «Прогноз» Ю.В. Рыбникова

Подростки с ДЦП	Высокий		Выше среднего		Средний		Низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	0	0	2	6,7	12	40	16	53,3

Анализ ответов подростков с ДЦП по тесту-опроснику «Эмоциональная возбудимость-уравновешенность» Б.И. Смирнова показал, что результаты по шкале теста: «возбудимость-уравновешенность у подростков с ДЦП распределилась следующим образом: очень высокий уровень – 0%, высокий – 0%, средней – 3%, низкий – 70% Подростки с детским церебральным параличом, как правило, характеризуются эмоциональной неустойчивостью и подвержены различным психологическим трудностям, что нередко приводит к внутренней неуравновешенности. Они отличаются повышенной чувствительностью и ранимостью, остро реагируют на жизненные трудности и неблагоприятные ситуации.

Выводы. Таким образом, подростки с ДЦП обладают рядом специфических особенностей, связанных с эмоциональной устойчивостью. Одной из ключевых черт является заниженная самооценка – они часто воспринимают себя в негативном свете. Значительная часть подростков демонстрирует пессимистический взгляд на жизнь, испытывая подавленное настроение, недовольство собой и тревогу, связанную как с реальными, так и с гипотетическими событиями. Наряду с этим, им присущи такие качества, как осторожность, дисциплинированность, склонность к самоанализу и строгость в оценке происходящего. Вместе с тем, недостаток уверенности в себе делает их податливыми к внешнему влиянию – они легко поддаются чужому мнению или пассивно следуют за развитием ситуации, не проявляя инициативы. Подросткам с ДЦП так же присущи необщительность, замкнутость, социальная пассивность. Подростки с детским церебральным параличом, как правило, характеризуются сниженной нервно-психической устойчивостью. При воздействии значительных психоэмоциональных и физических нагрузок у них может наблюдаться склонность к нарушениям психической деятельности. Эмоциональное состояние таких подростков нестабильно: они подвержены различным психологическим трудностям, что нередко проявляется в виде внутренней неуравновешенности. Им свойственно остро воспринимать происходящее, они легко ранимы, тревожны, склонны к повышенной эмоциональной напряженности. Часто отмечаются признаки неуверенности в себе, выраженной застенчивости, комплексов и повышенной чувствительности к внешним воздействиям.

Рекомендации по развитию эмоциональной устойчивости у подростков с ДЦП даны такими авторами как: В.И. Долгова, Г.Ю. Гольева, А.Г. Герцов, В.Г. Казанская Е.Л. Питанова, О.В. Чернова, и других и представляют собой основу коррекционной работы по развитию эмоциональной устойчивости у подростков с ДЦП. В процессе формирования эмоциональной устойчивости у подростков важно сделать акцент на осмыслении деятельности, на осознанности своих поступков и формировании чувства уверенности в достижении успеха через создание позитивной среды, обеспечивающей развитие навыков преодоления стресса и повышения самооценки; включение в адаптивные игровые программы, способствующие социализации и укреплению уверенности; поддержку подростка в сложных ситуациях, обеспечивающих позитивное формирование эмоциональной сферы; применение индивидуализированных подходов, настраивающих на понимание и выражение чувств, позволяющих справиться со стрессом и фрустрацией.

Литература:

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека: учебное пособие / Л.М. Аболин. – Казань: Изд-во КазГУ, 2023. – 320 с.
2. Дерябин, В.С. Чувства, влечения, эмоции / В.С. Дерябин: под ред. В.М. Смирнова, А.И. Трохачева. – М.: Наука, 2024. – 257 с.
3. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М.: Просвещение, 2024. – 351 с.
4. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций: учебное пособие / Я. Рейковский. – М.: Прогресс, 2025. – 392 с.
5. Сиротин, О.А. Экспериментальное исследование психофизиологической природы эмоциональной устойчивости: по материалам исследования борцов высшей квалификации: дисс. канд. психол. наук: 19.00.00 / Олег Александрович Сиротин. – М., 1972. – 182 с.

Психология

УДК 37.013.82:347.786

доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат психологических наук, доцент Авдеева Ирина Николаевна
Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ПСИХОДРАМАТИЧЕСКАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ В ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Анализируются особенности формирования коммуникативных умений подростков в процессе театральной деятельности. Рассматривается особенности психодраматической работы в условиях освоения навыков театральной работы. Описывается опыт разработки и обоснования психодрамы и ее использования как психологического компонента художественно-эстетического развития детей 14-15 лет.

Ключевые слова: театральное искусство, подростки, театральная деятельность, психодраматическая работа, формирование коммуникативных умений.

Annotation. The features of formation of communicative skills of teenagers in the process of theatrical activity are analyzed. The features of psychodramatic work in the conditions of mastering the skills of theatrical work are considered. The experience of development and substantiation of psychodrama and its use as a psychological component of artistic and aesthetic development of children aged 14-15 is described.

Key words: theatrical art, teenagers, theatrical activities, psychodramatic work, development of communication skills.

Введение. Искусство и наука представляют, особенно в современную эпоху, те формы сознания, в которых наиболее интенсивно и выразительно отражается свободная, творческая, духовная и социальная деятельность общества. Искусство признано эффективным средством формирования мировоззрения, так как через свои образы оно дает понятие об окружающем и внутренним мире, обладает особым способом формирования художественных абстракций и суждений.

Искусство расширяет пространство и развивает границы времени человеческого бытия, открывая за измерением сегодняшнего дня и наличными переживаниями ось богатства социума, истории, культуры и вертикаль личности, уходящую в бесконечность человеческого совершенства. Специфика искусства заключена в его способности обращаться к глубинам человеческой психики. Связью художественного творчества с глубинными пластами психики обусловленною уникальное свойство искусство активизировать и направлять процесс мировоззренческого становления личности. Влияние это идет по двум каналом: через идейное содержание и через художественные выразительные средства. Однако, если форма и содержание в произведении органично связаны и выражаются одно через другое, то адресат воздействия – интеллект и чувства человека – далеко не всегда находятся в состоянии гармонии, что в особой мере относится к ребенку, как формирующей личности. Кроме того, искусство способно выполнять чрезвычайно важную "предупреждающую функцию", т.е. гуманистические взгляды на мир, которые реализованы в подлинном искусстве.

Духовная культура, связывающая в единстве прошлое, настоящее и будущее, позволяет оценить личности себя одновременно как часть мира, общества, человечества. В противостоянии и взаимосвязей и рождается осознание единства человека и мира, что находит свое отражение в системе мировоззренческих взглядов личности. Высшая цель общения человека с искусством – выработка потребности к самосовершенствованию, преобразованию мира в русле идей гуманизма. Если внутренне эта цель принята, то путь к формированию целостной, гармонически развитой личности открыт. Глубинное восприятие произведений искусства возможно при условии определенного эстетически, художественного развития, умении видеть прекрасное во всем. С помощью примеров искусства как нельзя лучше можно приучить ребенка к анализу, внутренней фильтрации подобных явлений, становлению "собственного активного мнения". Очевидно, что передать человеку духовное богатство нельзя: приобщение к духовным ценностям, их усвоение и присвоение могут идти лишь как процесс активного удовлетворения потребности общения с искусством.

Изложение основного материала статьи. Ценность психологического воздействия искусства проявляется еще и в способности к стабилизации через сценическое отношение реакции субъекта на реальное явление, нарушающее равновесие. Как же театральному искусству удается осуществить то особое влияние на своих зрителей, которое необходимо для целостного формирования их личности, удовлетворения их художественных потребностей? Все дело в существовании специального механизма воздействия, используемого с этой целью. Он находится в самом произведении, прежде всего, в его выразительно-смысловых элементах (своеобразных знаках), на которые приходится основная тяжесть коммуникативной работы театрального искусства. Но работа этих знаков эффективна только при посредстве активной деятельности психики потребителей произведения. То есть театральное искусство с помощью особых возможностей произведения, актеров, музыкального сопровождения и особой работы влияет на зрителей. Своеобразие механизма воздействия заключается в передаче смыслов, воплощенных в художественных образах, что и создает эффект духовно-практического воздействия. Театральное искусство вызывает специфическую работу психики, в которой принимают участие эмоции, память, воображение. Особая роль в этом принадлежит ассоциативному механизму. Произведение действует на психику, возбуждает накопленный в ней запас ассоциаций. Благодаря этому, возникают эмоции, мысли – тот материал, на основе которого и при участии всех других механизмов психики формируются передаваемые произведением художественные образы и осуществляется их воздействие.

Различные эмоции, идеи, представления связываются в психике в устойчивые цепи. Возбуждение одного звена этой цепи вызывает возбуждение всех остальных звеньев. Так, восприятие определенного предмета или процесса может вызвать некоторые эмоции, суждения, если до этого они были связаны и закреплены психикой. На силу воздействия влияет жизненная важность явлений, отраженных в ассоциациях. В психике человека ассоциации начинают формироваться с самого детства, а затем пополняются. Со временем некоторые ассоциации, не подкрепленные и не связанные с жизнью, постепенно исчезают.

С точки зрения психологии ассоциации можно разделить на три основные группы: 1) предметные ассоциации; 2) эмоциональные; 3) предметно-эмоциональные.

Первый элемент во всех трех случаях одинаковый: восприятие произведения. Затем, в случаи предметных ассоциаций возникает представление о каких-то внешних объектах и эмоциях. Эмоциональные ассоциации вызывают представления о внешнем мире, говорят о предметно-эмоциональной ассоциации. В результате общения с театральным искусством возникают художественные ассоциации, они связывают образы устойчивых художественных структур с представлениями субъекта и его эмоциями. Театр – искусство прямого, непосредственного общения – от сердца, от разума к разуму, искусство горячего и открытого сопереживания актера и зрителя. Здесь ничего нельзя скрыть, сымитировать, оправдать впоследствии смягчающими обстоятельствами.

Нам интересно, как разные люди взаимодействуют между собой, мы наблюдаем это повседневно. Мы поражаемся глубине проникновения в человеческие взаимоотношения у Л.Н. Толстого, М. Горького, А.П. Чехова, у лучших современных писателей. Процесс общения всегда содержателен. Ни в одном произведении реалистической литературы мы не найдем ситуации, в которой человек бы бездействовал, общаясь с другим человеком.

К.С. Станиславский считал *приспособление* важнейшим фактором в мастерстве актера. В жизни приспособления рождаются у людей непосредственно, так как нормальное жизненное общение постоянно вызывает у человека разнообразнейшие психологические ходы, помогающие ему в осуществлении цели [7]. Все виды общения – взаимное, групповое, с воображаемым или отсутствующим объектом требуют соответствующих особенностей в приспособлениях. Люди общаются с помощью органов своих пяти чувств, с помощью видимых и невидимых путей общения, то есть голосом, мимикой, движением рук, пальцев, телом, а также и через «лучеиспускание» и «лучевосприятие» (К.С. Станиславский). Для этого в каждом случае им необходимы соответствующие приспособления.

Обобщая результаты эксперимента А.Б. Дубрович, приходит к убедительному выводу о врожденной способности человека к общению. Также общения являются одним из основных продуктов, результатов развития личности. Более того, общение является одной из основных целей человеческой деятельности и личностного роста [3].

В различных ситуациях степень включенности личности в процессы общения различна. Традиционно в структуре процесса общения выделяют три основных его элемента или стороны: 1) коммуникативную; 2) интеракционую; 3) перцептивную [1, С. 89-99]. Целью *коммуникативной* стороны является обмен информацией между общающимися индивидами. Сюда относятся все информационные системы, в том числе и средства массовой информации и, как правило, практически не важна обратная связь. Эмоциональные аспекты здесь имеют не первостепенное значение. Целью *интеракционной* стороны общения являются непосредственная организация совместной деятельности. Эта сторона охватывает все типы так называемых деловых отношений, ролевые отношения. Принципиальным здесь является создание

общей цели. Эмоциональный аспект учитывается, однако, «выносится за скобки». *Перцептивная* сторона общения означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания.

Важно остановиться на двух группах факторов, которые присутствуют в любой классификации. Речь идет о вербальных и невербальных компонентах общения.

Вербальный компонент – это словесная информация. Именно она является важнейшим средством театральной деятельности. Речь иногда бывает прямым выражением идей, звучит как героический призыв, патетическая проповедь, в которой можно почувствовать убеждение самого автора или актера.

Порой текст роли может оказаться поводом для лирического самовыражения актера, для создания образа, в котором исполнитель отбрасывает бытовую и историческую характерность и раскрывает близкое зрителю и исполнителю современное мироощущение. Речь персонажа может быть обращена к партнеру (диалог), адресована зрителю или иметь характер «внутреннего» монолога – размышления наедине с собой и как бы про себя.

Речь включает в себя следующие факторы:

1. Объем лексикона.
2. Синтаксические особенности речи.
3. Употребление специальной терминологии.
4. Наличие слов-паразитов и «защитных оборотов.
5. Сухость или яркость изложения.
6. Использование справочных ссылок или ссылок на авторитеты.
7. Частота употребления местоимений.
8. Конкретность – абстрактность изложения.
9. Оценочность – безоценочность высказываний.

Помимо вербальных компонентов в театральной деятельности на общее впечатление также влияют и невербальные. Сюда следует отнести:

1. Подтекст – неявный смысл речевого высказывания. Признаки подтекста могут скрываться в содержании речи, в характеристиках ее звучания, в позах и размещении партнеров на сцене, жестах, мимике и взглядах. Подтекст, как правило, является не просто дополнением к тексту, сообщению или поведению, но основным содержанием, ключом ко всему тексту.

2. Паралингвистические явления: громкость и высота звука голоса, диапазон голоса, модуляции, дикция, темп речи. Ритм речи, тембр (смешки, покашливания, вздохи, назализации: э-э-э..., х-м-м..., сопение, присвистывание, интонации).

3. Проксемика: взаимное расположение людей в пространстве и относительно друг друга дистанция, персональное пространство, позы. Обычно люди чувствуют себя удобно и считают, что производят благоприятное впечатление, когда сидят и стоят на таком расстоянии от других, которое кажется им соответствующим определенному типу взаимоотношений. Существует 4 типа дистанции: интимная, персональная, социальная и публичная. Оптимальным является угол расположения 90 градусов, если взаимоотношения ухудшаются, то величина угла возрастает.

4. Пантомимика: позы, движения и жесты. Позы отражают состояние человека и его отношение к происходящему. Почти у каждого человека есть своя излюбленная поза, поэтому довольно трудно распознать, означает ли она состояние, или это просто дань привычке. Занятия пантомимой позволяют развить или раскрепостить экспрессивные компоненты общения. Наряду с заданием изобразить то или иное состояние в определенной ситуации, участникам предлагается и задание определить, что пытается выразить без слов другой человек. Эти упражнения ориентируют на более внимательное отношение к окружающим, учат пониманию их состояния и внутреннего мира. В целом упражнения, основанные на пантомиме, позволяют эмоционально раскрепоститься, освоить формы экспрессивного самовыражения, углубить наблюдательность, повысить внимание к своему состоянию.

Психодрама – это одна из форм группового процесса, в котором метод драматической импровизации используется как способ изучения внутреннего мира участников группы. Она относится к одному из ранних методов групповой психотерапии. Основными компонентами психодрамы, по Я. Морено, являются: ролевая игра, спонтанность, "теле", катарсис и инсайт [4].

Спонтанность, по Я. Морено, – это ключ к творчеству. "Творчество, – пишет он, – это спящая красавица, которая, чтобы проснуться, нуждается в катализаторе. Таким катализатором творчества является спонтанность" [5]. *"Спонтанный театр",* по Я. Морено, является антиподом профессионального театра. Однако акцент на спонтанность не исключает возможности использовать в психодраме привычные действия. Важно чтобы всегда эти действия были новыми и адекватными ситуации, а не являлись результатом" домашней заготовки". В психодраматическом действии нет прошлого и будущего, есть только настоящее. Все переживается в реальном действии. Это дает возможность ее участнику "объективизировать" свое прошлое, проявить его вовне. Как ребенок от имени игрушки может высказать все, что ему недозволенно говорить самому, так и участник психодрамы от имени своего персонажа, перевоплощаясь и импровизируя, может достаточно глубоко раскрыть свое внутреннее Я независимо от того, идет ли речь о прошлом, будущим или настоящим.

Понятие "теле" можно определить, как "взаимосвязь всех эмоциональных проявлений переноса, контрпереноса и эмпатии" [6]. В то время как эмпатия – это одностороннее вчувствование одного человека во внутренний мир другого, "теле" представляет собой взаимный обмен эмпатиями.

Инсайт – вид познания, который приводит к немедленному решению или новому пониманию проблемы. Это прозрение, озарение. Целью психодрамы является создание такого группового климата, в котором было бы возможно максимальное проявление катарсиса и инсайта.

Огромную роль в театральной психологии и педагогике играет *техника психодрамы*. В психодраме наиболее важными являются роли режиссера, протагониста и "вспомогательного" Я. Роль режиссера обычно исполняет руководитель, он создает в группе определенную атмосферу, распределяет роли, "запускает" представление, дает ему определенное направление, предоставляя тем самым всем членом группы возможность перевести свои чувства и мысли на язык драматического действия. От хорошего режиссера требуется такие качества, как творчество, гибкость, способность привлечь к участию в психодраме всю группу.

Фазы развития психодрамы: *первая* фаза состоит из трех стадий: 1) постепенное раскрепощение двигательной активности участников: 2) стимуляция спонтанных поведенческих реакций: 3) фокусировка членов группы на конкретной теме. *Вторая* фаза – психодрамотическое действие, в ходе которого выбирается протагонист. Выслушивается его замысел, тема, которые могут быть положены в основу психодрамотического действия [4; 5]. *Третья* фаза – последующее обсуждение. Желательно, чтобы в обсуждении психодраматического действия участвовали не только режиссер, протагонист и другие, задействованные в представлении лица, но и вся группа. Методика психодрамы наиболее часто психодраматического действия используются монолог, двойник, обмен ролями, отображение.

Задачи детского театра относительно его коллектива – есть создание атмосферы взаимного принятия и поддержки у детей творческих навыков успешного общения, умения управлять своими эмоциями иначе говоря, социализация здоровых и социально-психологическая реабилитация детей с хроническими заболеваниями. Эти задачи выполняются в ходе создания спектаклей и в ходе разминок, когда на репетициях параллельно с освоением навыков театрального искусства (сценическое движение, интонация), в работе с детьми используются элементы групповой психотерапии: психодрамы. В этой связи, Т.Б. Василец считает, что среди актуальных психологических проблем детей с хроническими заболеваниями выделяются нарушения коммуникаций со сверстниками, в результате возникшего у таких детей чувства отчужденности и изолированности, особенно если ребенок лишен возможности регулярно общаться и находится на домашнем уюте. Детский театр становится для таких детей, считает автор, реальной психотерапевтической площадкой, где целебным является сама творческая атмосфера [2]. Принципы, на которых строится работа с детьми, различны: упражнение для разминок и распределение ролей, равных возможностей самореализации для каждого ребенка (споры решаются жеребьевкой), предлагается обязательное последовательное получения каждым участником внимание всей группы. Детям предлагают обменяться сообщениями о своем настроении: процесс ориентации, взаимодействие в парах, а затем общегрупповую задачу. Обмен сообщениями об актуальных состояниях в кругу, о своем настроении (образы предметов явлений природы, различных событий) позволяют создать у детей определенный бессознательный настрой на выполнения не всегда простых актерских задач, придать им эмоциональную значимость. В данном коллективе особенно важным такой прием видится на фоне того обстоятельства, что дети располагают не одинаковыми начальными данными, и некоторые из них имеют заметные трудности в общении и самовыражении.

Предлагается текст задания "Изобразить сказочного героя (предмет, стихию и т.д.), который больше всего нравится каждому из вас". Упражнения по ориентации, взаимодействию в парах, "Скульптор и глина". Используются также звуковые разминки, когда дети исполняют различные звуки (шумы, голоса животных и т.д.), осваивают искусство сценической речи (скороговорки, приемы интонации), элементы пантомимы (изображают различные выбранные ими действия). Общегрупповые взаимодействия во время разминок дают детской группе возможность приобретать опыт сотрудничества, подготавливая детей к совместному творчеству на сцене.

Психодраматическая работа является, на наш взгляд, одной из самых эффективных форм работы с подростками. Во-первых, потому что в 13-15 лет у них начинают складываться образ "Я" и возрастает потребность понять глубже другого человека (сверстника, родителей), а классические техники психодрамы – обмен ролями и дублирование – позволяет как можно лучше эту потребность удовлетворить. Во-вторых, подростки ранимы и нуждаются в поддержке и понимании, а одна из основных идей заключается как раз в том, что в условиях психодраматической ситуации человеку предоставляется возможность изменить внутреннюю боль, проживая травматическую ситуацию по-новому, получить отсутствующие реальные ситуации, тепло и поддержку, что способствует повышению самооценки и самоценности подростка (Я. Морено).

Кратко опишем техники обмена ролями и дублирования. Техника обмена ролями представляет собой постоянное перемещение себя на место партнера, исполняя его роли. Г. Лейтц (1974 г.) отмечает, что обмен ролями способствует: а) улучшению понимания партнера (его переживаний, мыслей); б) развитию способностей к вчувствованию; в) развитию готовности к примирению в конфликтной ситуации.

Отношение между подростками и родителями всегда были не просты. Особенно сейчас, когда большинство родителей решают проблемы выживания семьи и у них не остается физических и эмоциональных сил на воспитание своих детей. По данным Центра социально-психологической адаптации «Генезис» (г. Москва) представление современных подростков о том, как к ним относятся родители, выглядит так: если раньше родители были для подростков давящими, авторитарными, то теперь, по мнению детей, родители стали скорее отстраненными, безразличными. Школьники отмечают недостаток внимания со стороны родителей и объясняют это либо тем, что они сами в чем-то провинились перед родителями, либо наоборот, считают, что родители "плохие", при этом реальную трудную жизнь родителей сегодня подростки осознают плохо. Техника обмена ролями позволяет подросткам во время исполнения роли родителя чувствовать на себе "родительскую ситуацию". Этому очень способствует и техника дублирования, особенно, когда ведущий дублирует подростка, а подросток исполняет роль родителя при обмене ролями.

Техники психограмы позволяют подросткам "погрузится" в реальные ситуации их близких людей, в психодраме нет прямых нотаций, которыми подростки "объелись" в школе. В психодраме подростки соприкасаются с реальными чувствами, начинают видеть другого человека более реалистично и многогранно. Все это делает психодраматические методы работы одними из самых эффективных и эффектных методов психологической работы с подростками. Наиболее удобным развитием этих качеств косвенным образом, через драматическую импровизацию. Известно, что через подражание образу эффективно осуществляется обучение социальному опыту. Невозможно воспитать что-либо, не показывая, не давая образца. И в основе системы драматической импровизации подражание и воспроизведения действий определенной направленности и есть оптимальный способ решение подростком проблемы самоопределения и определения другими (условиями, обстоятельствами его жизни).

Различия в западной и восточной моделях драмы наиболее явно выступают в толковании "механизмов" нравственного воздействия деяний главного героя на зрителей: через катарсис (сострадание, страх и очищение) в западной драме и через совершенное воспроизведения деяний богов – в восточной. Но общим для этих моделей остается идеал возвышения человека: либо через преодоление препятствий, либо через "совладение собой" по образу и подобию идеала. Для построения сценической версии действий персонажа драмы, достигающего своих целей, необходимо:

1) создать текст (сценарий) драматической коллизии;
2) создать партитуру представления драмы (спектакля);
3) разыграть представление с помощью актеров;
4) добиться успеха у зрителей или одобрения у критики.

Последовательность этих действий и составляет обязательный цикл построения и представления на суд зрителей "предмета для подражания": замысел автора - постановка режиссера – исполнения актерами – суд зрителей или критиков. В свою очередь, каждое звено драматического проектирования подчиняется логике развития любого человеческого действия, его возникновения, протекания и завершения.

На уровне сценария фабула включает следующие звенья: пролог, начало коллизии (завязка). Кульминация (вершина, пик): разрешения коллизии (развязка): эпилог. Поскольку фабула драмы – это последовательность действий героя, она, как всякое человеческое действие, требует участия других людей. Текст драмы всегда представляет собой последовательность речевых действий сменяющих друг друга персонажей-действий, доступных пониманию стороннего наблюдателя, читателя или зрителя. Отсюда – такие характеристики сценического действия, как коллективность и "разумность", т.е. способность через наблюдаемый поступок героя говорить то, что относится к сущности и обстоятельствам дела.

Выводы. Таким образом, текст драмы всегда включает три обязательных элемента: логику развития действия), характеры и "патос" – смысл представленного. На уровне критики спектакль признается достойным вниманием зрителей и

общественности, если позволяет отнести поступки персонажа к определенной категории (героических, достойных, аморальных, преступных и т.д.), аналогическим образом судить и самом персонаже и тем самым приписать ему определенную роль в самосохранении человеческой общности. Драма представляет собой некий образ деяний персонажа, образец человеческой судьбы.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению с специальности "Психология" / Г.М. Андреева. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Москва: Аспект Пресс, 2009. – 362 с.

2. Василец, Т.В. Проблема подвижности нервных процессов и ее генетический аспект: дисс. ... канд. психологических наук: 19.00.02 / Т.В. Василец. – Москва, 1975. – 183 с.

3. Дубрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей / А.Б. Дубрович. – М.: Просвещение, 1987. – 205 с.

4. Морено, Я.Л. Психодрама / пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 521 с.

5. Морено, Дж. Театр спонтанности / пер. с англ., авт. вступ. ст. Б.И. Хасан. – Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1993. – 124 с.

6. Рудестам, К.Э. Групповая психотерапия : Психокоррекц. группы: теория и практика: Пер. с англ. / К. Рудестам; Общ. ред. и вступ. ст., с. 5-15, Л. А. Петровской. – 2-е изд. – Москва: Прогресс: Универс, 1993. – 367 с.

7. Станиславский, К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский. – М. Из-во Известия, 2002. – 367 с.

Психология

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Гончарова Наталья Андреевна
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);
курсант Насамбаева Мария Владиславовна
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА И ТИПА МОТИВАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования факторов социально-психологического климата студенческой группы во взаимосвязи с показателями мотивации. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения уровня профессиональной мотивации обучающихся в вузе, сплоченности и организованности учебной группы, обеспечения безопасности условий развития личности. Цель исследования состояла в выявлении взаимосвязей между показателями социально-психологического климата и мотивации группы студентов, обучающихся в высшем учебном заведении. Методы исследования были представлены психодиагностическими методиками и методами математической статистики. В результате проведенного исследования установлена недостаточность сформированности активности и сплоченности членов студенческой группы и слабая подготовленность ее субъектов к межличностному взаимодействию. Совокупность полученных результатов отражает состояние группы, характерное для стадии адаптации, периода формирования общегрупповых норм и ценностей. Установлены корреляции, отражающие взаимосвязи патриотического типа мотивации с показателями социально-психологического климата – референтности, направленности, интегративности, что позволяет прогнозировать повышение уровня мотивации в зависимости от сплоченности группы, ее организованности, стабилизации ролей и ответственности. Результаты исследования свидетельствуют о тенденциях развития группы, возможности формирования благоприятного социально-психологического климата, развития способов взаимодействия в коллективе, а также о становлении отдельных внутригрупповых процессов и стремлении к участию в реализации общих групповых задач.

Ключевые слова: социально-психологический климат, типы мотивации, адаптация, референтность, организованность, ответственность, развитие группы.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the factors of the socio-psychological climate of the student group in relation to the indicators of motivation. The relevance of the research is determined by the need to increase the level of professional motivation of students at the university, the cohesion and organization of the study group, and ensuring the safety of personal development conditions. The purpose of the study was to identify the interrelationships between the indicators of the socio-psychological climate and the motivation of a group of students studying at a higher educational institution. The research methods were represented by psychodiagnostic techniques and methods of mathematical statistics. As a result of the conducted research, the insufficiency of the formation of activity and cohesion of the members of the student group and the poor preparedness of its subjects for interpersonal interaction have been established. The totality of the results reflects the state of the group, characteristic of the stage of adaptation, the period of formation of group norms and values. Correlations have been established reflecting the interrelationships of the patriotic type of motivation with indicators of the socio-psychological climate – reference, orientation, integrativity, which makes it possible to predict an increase in the level of motivation depending on the cohesion of the group, its organization, stabilization of roles and responsibilities. The results of the study indicate the trends in the development of the group, the possibility of forming a favorable socio-psychological climate, the development of ways of interaction in the team, as well as the formation of individual intragroup processes and the desire to participate in the implementation of common group tasks.

Key words: social-psychological climate, types of motivation, adaptation, referentiality, organization, responsibility, group development.

Введение. Актуальность исследования проблемы социально-психологического климата студенческой группы в системе высшего образования обусловлена возрастающей необходимостью создания благоприятной учебной среды в образовательных организациях, повышения мотивации студентов, поддержания положительного эмоционального фона для совместной деятельности обучающихся. Это является принципиально важным в обеспечении прогрессивной мотивации, а также качества профессиональной подготовки, выполнения учебных задач и повышения эффективности системы высшего образования в целом. Исследования проблем, возникающих в первые годы обучения в вузе, показывают значимость межличностных отношений и благоприятного климата в формировании учебной мотивации, сохранении безопасности личности, ее развития и самоактуализации. Анализ состояния социально-психологического климата в студенческой группе позволяет создавать необходимые условия для управления процессами межличностного взаимодействия, организации сотрудничества, комфорта и психологического благополучия.

Цель исследования состояла в исследовании взаимосвязей показателей социально-психологического климата и мотивации студенческой группы образовательной организации высшего образования, оценки типа ведущей мотивации и уровня развития группы.

Изложение основного материала статьи. Социально-психологический климат представляет собой совокупность социальных и психологических условий, обеспечивающих моральную атмосферу взаимодействия членов группы. Состояние социально-психологического климата отражается на благополучии участников группы, психических состояниях, удовлетворенности деятельностью и достижениях. В структуре социально-психологического климата рассматриваются социальные факторы, связанные с выполнением норм поведения, моральные факторы, определяющие общегрупповые ценности, и психологические, зависящие от личности взаимодействующих субъектов. В комплексе факторов ведущую роль играют нравственные аспекты, что является качественной характеристикой социально-психологического климата и проявляется в отношениях, которые детерминируют возможности личностного развития [15].

В современных научных работах отмечается, что формирование социально-психологического климата в коллективе происходит под воздействием множества факторов, включая организационную культуру, стиль руководства, межличностные отношения, а также индивидуальные характеристики субъектов [10; 9]. Результат воздействия может быть выражен как в благоприятном, так и в неблагоприятном психологическом климате. Неблагоприятный климат действует на личность разрушительно, порождая раздражительность и враждебность, снижение мотивации и конфликтность, недоверие и неудовлетворенность. Благоприятный социально-психологический климат создает условия для развития личности, переживания положительных эмоциональных состояний, ощущений безопасности, поддержки и внимания, формирования чувства уверенности.

Благоприятный климат выступает важным условием повышения мотивации, обеспечивая позитивность межличностных отношений, условия для личностного роста [13]. Участники рабочих и учебных групп ежедневно переживают значительную эмоциональную нагрузку, и социально-психологический климат отражающий высокий уровень сплоченности и организованности группы позволяет нивелировать последствия нагрузок, обеспечивая стабильность мотивации и вовлеченность субъектов. Высоко развитая группа является условием профилактики профессионального выгорания ее членов, предупреждения конфликтных отношений, формирования жизнестойкости и развития личности [8; 14].

Устойчивость социально-психологического климата в учебной группе образовательной организации связана с благополучием каждого ее участника и определяет уровень развития личности обучающихся. В условиях студенческой группы взаимодействие ее субъектов на протяжении нескольких лет совместного обучения детерминирует специфические взаимоотношения, определяющие убеждения личности, ценностные ориентации и направленность. Кроме того, процесс обучения является благоприятной средой для взаимообучения, обмена информацией не только с преподавателем, но и друг с другом, что формирует определенный когнитивный стиль, сознательные конструктивные (или деструктивные) установки и мировоззрение, что в последующей деятельности будет доминирующим в отношениях субъекта. Студенческий коллектив определяет возможности интериоризации его ценностей, которые усваиваются и определяют мотивацию учебной деятельности [1]. Мотивы деятельности формируются под влиянием доминирующих потребностей группы и их иерархической представленности в коллективном мнении [2]. Такое влияние может быть как положительным, так и отрицательным. Именно по этой причине существует острая необходимость в мониторинге климата «с целью организации своевременных коррекционно-развивающих мероприятий» и это выступает в качестве важной задачи развития студенческого коллектива [4].

На состояние социально-психологического климата в учебной группе влияет и успеваемость, что было установлено в исследовании Д.В. Дедулина с соавторами [3]. В проведенном эксперименте было доказано, что специально организованная работа по улучшению социально-психологического климата обеспечила повышение успеваемости на 13% по сравнению с контрольной группой. В исследованиях социально-психологического климата в образовательных организациях установлено влияние личностных особенностей членов учебных групп на состояние социально-психологического климата [8]. В эксперименте и Р.И. Канунникова и Е.А. Коноплевой было выявлено, что взаимоотношения в коллективе обучающихся строятся на взаимных личных интересах, но не профессиональных ценностях [7]. И это определяется свойствами направленности личности и периодом обучения в вузе. Наиболее высокие значения благополучного социально-психологического климата определены в группах пятого курса, и наименее низкие значения установлены в группах третьего курса.

Для измерения уровня социально-психологического климата разработано ряд методик, однако в современных условиях есть определенные трудности в его оценке, связанные с большим разнообразием теоретических разработок и снижением результативности множества методик [6].

В исследовании взаимосвязей социально-психологического климата и мотивации студенческой группы были применены методы психодиагностики: психодиагностическая методика «Пульсар» (Л.Г. Почебут) [11]; Мотивационный тест В.И. Герчикова [5]. Анализ результатов выполнен с помощью методов математической статистики: описательная статистика, коэффициент корреляции Пирсона. Выборка исследования была представлена лицами, в количестве 18 человек, обучающимися в образовательной организации МВД России в одной учебной группе на втором курсе.

В исследовании было выдвинуто несколько *гипотез*. 1). Факторы социально-психологического климата в учебной группе отражают уровень ее сплоченности и прослеживаются в интегративном комплексе параметров организованности, направленности, активности, сплоченности группы и референтности. 2). Между показателями социально-психологического климата и мотивации существуют значимые взаимосвязи, позволяющие прогнозировать возможности развития группы и мотивации обучающихся.

Для анализа факторов, определяющих качество социально-психологического климата в учебной группе образовательной организации МВД России, была использована психодиагностическая методика «Пульсар» (Л.Г. Почебут). Полученные данные были подсчитаны на основе опроса каждого члена группы, что позволило установить, мнение большинства респондентов об уровне развития группы. Процентное соотношение оценок членов группы показывает, что 73% обучающихся оценивают уровень ее развития в качестве низкого, и 27% – в качестве высокого. Установленные значения показателя общего уровня развития группы находятся в пределах низких значений, на границе средних ($M \pm \sigma = 6{,}68 \pm 1{,}88$), что, в соответствии с методикой, является признаком недостаточной сработанности группы и развитости, что выражается в неэффективности при встрече с трудными задачами деятельности.

Значения отдельных шкал также находятся в зоне низкого уровня развитости группы. Самые низкие значения выявлены по следующим диагностическим шкалам: «Сплоченность» ($M \pm \sigma = 6{,}08 \pm 1{,}9$), «Активность» ($M \pm \sigma = 6{,}13 \pm 2{,}1$) и «Подготовленность» ($M \pm \sigma = 5{,}75 \pm 1{,}5$). Выявленные значения соответствуют низкому уровню развития группы и отражают состояние разобщенности и неготовности к решению общих задач социального и интеллектуального характера. Сплоченность группы, как показателя социально-психологического климата, также соответствует уровню «незрелой

группы» и характеризуется неустойчивостью межличностных отношений, низкой работоспособностью, нестабильностью взаимоотношений и взаимодействия. Отсутствует опыт решения групповых задач у членов группы и ответственность за результаты.

Следующая группа шкал «Организованность» (M ± σ = 6,5 ± 2,9), «Направленность» (M ± σ = 6,75 ± 1,77), «Интегративность» (M ± σ = 6,57 ± 2,8) в значениях несколько выше, но также не превышает пределов низкого уровня развития группы. Показатели данных отражают значения, более приближенные к уровню зрелости группы. Это позволяет предположить имеющиеся тенденции к формированию организованности, понимание ролей в группе, принятие формальной ее структуры. Отмечается относительная интериоризированность в сознании представителей группы ее целей и задач, а также способов деятельности. Обнаруживается понимание критериальных показателей эффективности деятельности. Установлена высокая значимость пребывания участников группы в ее составе. Процент лиц, оценивающих данный признак в качестве значимого, тут тоже выше.

Единственным показателем, свидетельствующим о зрелости группы, является «Референтность», средние значения которой (M ± σ = 7,21 ± 2,8), соответствуют высокому уровню. Согласно этим значениям, группа находится в таком состоянии, которое характеризуется стремлением к членству в ней. Процент лиц оценивающих референтность группы в качестве высокой составляет 77%. Следует отметить, что данные, полученные в нашем исследовании, согласуются с аналогичными результатами исследований А.Л. Бубнова, Р.И. Канунникова, Д.В. Деулина [2; 7; 3].

Анализ значений показателей мотивации выявил наиболее значимые для группы типы мотивации – «Инструментальный» и «Профессиональный» (таблица 1).

Таблица 1

Ранговые значения типа мотивации (Мотивационный тест В.И. Герчикова)

№	Тип мотивации	Среднее значение M ± σ	Ранг
1	Инструментальный тип	8,7±2,71	1
2	Профессиональный тип	8,6 ±2,9	2
3	Патриотический тип	4,6 ±1,5,	3
4	Люмпенизированный тип	4,3 ± 1,3	4
5	Хозяйственный тип	4,06 ±2,0	5

Значения, представленные в таблице, отражают высокий уровень инструментальной мотивации группы, что характеризует направленность группы на содержательные стороны деятельности, самостоятельность в достижении целей посредством приложения собственных усилий. Практически идентичные значения установлены в показателях профессионального типа мотивации. Представители группы ориентированы на профессиональное признание, содержательность и сложность деятельности, свободу в выборе способов действий.

В проведенном исследовании установлены достоверно значимые корреляции между показателями социально-психологического климата студенческой группы и типа мотивации. Так значения показателя «Референтность», как значимого фактора ее сплоченности, отрицательно связаны со значениями «Инструментального тип» мотивации ($r = - 0,568$; $p \leq 0,01$) и положительно со значениями «Патриотического типа» мотивации ($r = 0,567$; $p \leq 0,01$). В данном случае референтность имеет тенденцию к снижению при возрастании степени самостоятельности в деятельности. Вместе с тем ее значения будут возрастать прямо пропорционально увеличению патриотической мотивации, отражающей ориентацию на общественное признание, достижение успеха в деятельности и наличие ведущей идеи.

Значения признака «Патриотическая мотивация» положительно связаны с фактором социально-психологического климата «Направленность» ($r = 0,581$; $p \leq 0,01$). В направленности ранее были выявлены низкие значения, однако корреляции являются показателем намечающего прогресса и увеличения значений направленности, что выражено в нарастании согласованности действий членов группы, интериоризации и согласованности общих интересов, норм и целей. «Патриотическая мотивация» также положительно связана с фактором социально-психологического климата «Интегративность» ($r = 0,419$; $p \leq 0,05$). Данная взаимосвязь выступает в качестве прогностического критерия, на основании которого можно предположить возрастание интегративности, как согласованности внутригрупповых процессов, при увеличении мотивации достижений, вовлеченности в деятельность, направленности на участие в реализации общих задач.

Следует обсудить положительную корреляционную связь между значениями признака «Хозяйственный тип мотивации» и показателем социально-психологического климата «Организованность» ($r = 0,742$; $p \leq 0,001$). Хозяйский тип мотивации характеризуется направленностью личности на ответственное поведение, добровольностью в проявлении инициативы, способностью к самостоятельным решениям. Увеличение данного показателя позволяет предполагать увеличение организованности группы и ее рост. Фактор организованности группы в данной корреляции имеет тенденцию к возрастанию, что будет сказываться на формировании структуры группы, определенности статусов и социальных ролей.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о существовании взаимосвязи между показателями социально-психологического климата и мотивации в студенческой группе, и позволило установить характеристики социально-психологического климата, отражающие уровень ее сплоченности, соответствующий периоду адаптации, что прослеживается в интегративном комплексе низких параметров организованности, направленности, активности, сплоченности группы и высоком уровне референтности.

Выводы.

1. Социально-психологический климат группы является важным условием формирования профессиональной мотивации студентов и удовлетворенности деятельностью в период обучения в высшем учебном заведении, способствуя сохранению эмоциональной стабильности, безопасности, предупреждению негативных психических состояний, повышению уровня мотивации.

2. Исследование факторов социально-психологического климата в группе обучающихся в образовательной организации МВД России показало, что за полтора года обучения происходит постепенное освоение способов взаимодействия в коллективе, характерное для периода приспособления к требованиям вуза, нормам взаимодействия в учебном коллективе.

3. В ходе исследования установлены факторы, свидетельствующие о том, что группа на начальном этапе обучения (второй курс) характеризуется низким уровнем подготовленности к решению общих задач, а ее члены не проявляют физической и интеллектуальной активности в выполнении социально значимой деятельности. Сплоченность группы, как показателя социально-психологического климата, также соответствует уровню «незрелой группы», и характеризуется неустойчивостью межличностных отношений, низкой работоспособностью, нестабильностью взаимодействия.

4. Выявленные в эмпирическом исследовании факторы свидетельствуют о стадии развития группы, характеризующейся адаптационными процессами освоения учебной деятельности и требований вуза, ориентацией в иерархии ценностей и коммуникативных нормах. Установлены устойчивые тенденции группы к среднему уровню социально-психологического климата, с недостаточностью сформированности активности, сплоченности ее членов и слабой подготовленностью к межличностному взаимодействию.

5. В комплексе факторов намечаются позитивные тенденции, отражающие динамичное состояние группы, способствующее формированию направленности, организованности, интегративности. Несмотря на низкие значения показателей развития группы, выявленные ориентации субъектов на мнения членов группы позволяют предположить намечающуюся динамику ее развития.

6. Установлены высокие значения фактора референтности, согласно значениям которого отмечается высокая степень влияния группы на ее членов, ориентация каждого субъекта на групповые социальные установки. Следует констатировать высокую оценку данной группы ее членами в качестве эталонной, зависимость индивидуальной самооценки от мнения группы, потребность в принадлежности данной группе.

7. Анализ взаимосвязей показателей социально-психологического климата и мотивации позволил установить, что наибольшее количество положительных корреляций установлено между патриотическим типом мотивации и факторами социально-психологического климата «Направленность» и «Интегративность». На основании полученных взаимосвязей можно прогнозировать становление отдельных внутригрупповых процессов и последующее возрастание как мотивации, так и вовлеченности представителей группы в деятельность, стремление к участию в реализации общих задач, согласованности совместных действий.

8. Выявлены статистически достоверные взаимосвязи, свидетельствующие о взаимном возрастании референтности и патриотического типа мотивации. Зависимость членов группы от общественного мнения является мотивирующим фактором в деятельности, способствующим развитию личности, реализации личностного потенциала и показателем наличия ведущей идеи в достижении цели.

9. Характер корреляций между хозяйственным типом мотивации и показателем организованности позволяет прогнозировать возрастание уровня ответственности, инициативности в группе, добровольности в принятии решений, стабилизацию социальных ролей и способность к самостоятельности решений.

Таким образом, результаты исследования показывают, что группа находится на стадии формирования сплоченности, согласованности совместных действий, отстаивания общих интересов в некоторых ситуациях, касающихся базовых потребностей. Эмпирические данные позволяют организовать работу по формированию социально-психологического климата в учебных группах с учетом выявленных факторов, тенденций и уровней развития группы.

Литература:

1. Андреева, К.В. Роль социально-психологического климата в формировании мотивации студентов к обучению / К.В. Андреева // Бюллетень науки и практики. – 2019. – Т. 5, № 5. – С. 512-516. – DOI: 10.33619/2414-2948/42/75
2. Бубнов, А.Л. Особенности социально-психологического климата в коллективах курсантов вуза системы МВД России / А.Л. Бубнов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – № 4. – С. 20-23
3. Взаимосвязь академической успеваемости курсантов образовательной организации системы МВД с социально-психологическим климатом в учебных взводах / Д.В. Деулин, С.А. Губская, А.В. Кравченко, И.А. Паршутин // Психология обучения. – 2018. – № 6. – С. 64-75
4. Виноградов, М.В. Социально-психологические проблемы профессионального образования сотрудников ОВД / М.В. Виноградов, О.А. Ульянина // Вестник Московского университета МВД России. – 2020. – № 8. – С. 326-334. – DOI: 10.24411/2073-0454-2020-10505
5. Герчиков, В.И. Мотивация, стимулирование и оплата труда / В.И. Герчиков. – Москва: ВШЭ, 2004. – 172 с.
6. Злоказов, К.В. Трудности в измерении и оценке социально-психологического климата в служебных коллективах органов внутренних дел / К.В. Злоказов, В.А. Юренкова, А.А. Рожков // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2022. – № 3 (95). – С. 191-197. – DOI: 10.35750/2071-8284-2022-3-191-197
7. Канунников, Р.И. Личностные детерминанты благоприятного социально-психологического климата в учебном (служебном) коллективе курсантов образовательной организации МВД России / Р.И. Канунников, Е.А. Коноплева // Психолого-педагогический поиск. – 2024. – № 2(70). – С. 109-119. – DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.014
8. Мартынова, Н.М. Интегральные личностные детерминанты, оказывающие влияние на развитие лидерских качеств курсантов образовательных организаций ФСИН России / Н.М. Мартынова // Прикладная юридическая психология. – 2021. – № 4. – С. 107-113
9. Мишин, А.А. Взаимосвязь психологического климата в служебном коллективе с эффективностью служебной деятельности / А.А. Мишин // Прикладная юридическая психология. – 2021. – № 3. – С. 71-75
10. Попов, Д.Г. Морально-психологическое состояние сотрудников и социально-психологический климат служебного коллектива / Д.Г. Попов // Юридическая психология. – 2009. – № 4. – С. 26-29
11. Почебут, Л.Г. Организационная социальная психология: Учебное пособие / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. – Санкт-Петербург: Изд-во «Речь», 2002. – 298 с.
12. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика / Д.Я. Райгородский. – Самара: «Бахрах-М», 2001. – 672 с.
13. Шеромова, И.А. Влияние системы мотивации персонала на формирование социально-психологического климата в коллективе / И.А. Шеромова, А.О. Мартынова, К.А. Сороквашина // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2024. – № 5-2. – С. 349-352
14. Шукшина, Л.В. Зависимость жизнестойкости студентов от социально-психологического климата в семье / Л.В. Шукшина, О.В. Мизонова, А.А. Фирсов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11, № 5-1. – С. 122-129. – DOI: 10.34670/AR.2022.43.25.016
15. Щеголева, Т.В. Оптимизация социально-психологического климата в служебных коллективах органов внутренних дел Российской Федерации: методические рекомендации / Т.В. Щеголева, И.А. Оточина. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2019. – 46 с.

УДК 159.92

кандидат психологических наук, доцент Гуцу Елена Генадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Колесова Оксана Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат биологических наук, доцент Маясова Татьяна Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Авторы рассматривают различные аспекты формирования познавательной мотивации у учащихся начальной школы. Данный вид мотивации создает условия для развития познавательного интереса, самостоятельности и готовности к решению учебных задач. Познавательная мотивация рассматривается в статье как специфический вид учебной мотивации. Она направлена на удовлетворение потребности в получении новых знаний, понимании закономерностей и установлении смысловых связей явлениями окружающей природы. Структура познавательной мотивации традиционно рассматривается как сложное системное образование, включающее в себя ряд взаимосвязанных компонентов. Важнейшими из них являются когнитивный, эмоционально-волевой и ценностно-смысловой компоненты. Анализ возрастных особенностей младших школьников демонстрирует, что данный возраст характеризуется целостной перестройкой познавательной и личностно-эмоциональной сфер ребёнка. Это обусловлено переходом к учебной деятельности как ведущему виду активности. Усиление произвольности психических процессов, повышение значимости социальной оценки и формирование новых мотивов учения закладывают основу для успешного развития познавательной мотивации. Это, в свою очередь, способствует дальнейшему продвижению в образовательной среде и социальной адаптации.

Ключевые слова: познавательная мотивация, компоненты, младший школьник, возрастные особенности.

Annotation. The authors consider various aspects of the formation of cognitive motivation in primary school students. This type of motivation creates conditions for the development of cognitive interest, independence and readiness to solve educational problems. Cognitive motivation is considered in the article as a specific type of educational motivation. It is aimed at satisfying the need to acquire new knowledge, understand patterns and establish meaningful connections between natural phenomena. The structure of cognitive motivation is traditionally considered as a complex systemic formation, including a number of interrelated components. The most important of them are the cognitive, emotional-volitional and value-semantic components. An analysis of the age characteristics of primary school children demonstrates that this age is characterized by a holistic restructuring of the child's cognitive and personal-emotional spheres. This is due to the transition to educational activity as the leading type of activity. Increased arbitrariness of mental processes, increased importance of social assessment and formation of new motives for learning lay the foundation for the successful development of cognitive motivation. This, in turn, contributes to further advancement in the educational environment and social adaptation.

Key words: cognitive motivation, components, primary school student, age characteristics.

Введение. Актуальность темы обусловлена содержанием Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования (ФГОС ДОО, ФГОС НОО). Данные стандарты содержат положения, которые определяют принцип личностно-ориентированного подхода, формирование познавательного интереса, развитие инициативности и творческих способностей, как необходимые инструменты для эффективного обучения детей. Уже на этапе дошкольного образования (согласно ФГОС ДОО) закладывается фундамент для последующего формирования мотивационного компонента к процессу познания [2]. Любознательность и активность, которые формируются на этапе дошкольного образования, впоследствии влияют на развитие и устойчивость компонента познавательной мотивации у младшего школьника. ФГОС НОО предусматривает создание условий для повышения познавательного интереса, самостоятельности и готовности к решению учебных задач. Достижение таких результатов, способствует формированию устойчивого мотивационного компонента в условиях образовательного процесса.

В научной литературе проблема формирования познавательной мотивации у младших школьников рассматривается достаточно широко. Отечественные психологи (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович) занимались определением понятийного компонента и механизмов развития познавательных потребностей и интересов ребёнка; исследовательское направление в области дидактики (В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина) концентрировалось на разработке методик и технологий для формирования познавательного интереса у учащихся. В настоящее время сохраняется необходимость дальнейшей систематизации накопленных теоретических знаний и разработки эффективных методических моделей, применимых в реальных условиях начальной школы.

Актуальность, теоретическая и практическая значимость исследуемой проблемы, а также потребность в уточнении и интеграции имеющегося педагогического опыта формируют научно-педагогическую основу для более глубокого и систематичного изучения условий, определяющих успешность формирования познавательной мотивации у младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Познавательная мотивация рассматривается в научной литературе как специфический вид учебной мотивации, направленный на удовлетворение потребности в получении новых знаний, понимании закономерностей и установлении смысловых связей явлениями окружающей природы [10]. Данный феномен представляет собой сложную многокомпонентную систему, которая состоит из следующий компонентов:

- когнитивный компонент;
- эмоционально-волевой компонент;
- ценностно-смысловой компонент.

Формирование и развитие данной системы у младших школьников обусловлено особенностями психического развития данного возрастного периода, характером образовательной среды, а также индивидуальными особенностями личности и познавательных процессов [14].

В психолого-педагогических исследованиях понятие «познавательная мотивация» трактуется как сложное многоуровневое образование, обусловленное взаимодействием личностных, когнитивных и социальных факторов. Согласно Л.С. Выготскому, формирование внутренней потребности к познанию является результатом постоянного включения

ребёнка в деятельность, предполагающую не только усвоение знаний, но и активное преобразование полученного опыта. Аналогичную точку зрения развивает А.Н. Леонтьев, указывая, что познавательная активность – это ключевой компонент общей мотивационной сферы, который побуждает учащегося к самостоятельному поиску новой информации и осмысленному присвоению культурно-исторического опыта [8].

В отечественной психологии, изучая познавательную мотивацию, Д.Б. Эльконин установил, что устойчивый интерес к учению формируется у ребёнка при условии совпадения внешних требований (школьных задач) и внутренних побуждений (активной познавательной позиции) [15]. При этом в структуре познавательной мотивации младшего школьника важнейшую роль играет социальный контекст: признание со стороны педагога, взаимодействие со сверстниками, ориентация на личностно значимые цели. Д.Б. Эльконин в своих исследованиях указывал, что для данной возрастной группы ведущий тип деятельности (учебная) способствует переходу от игровых форм познания к учебно-познавательным, что, в свою очередь, стимулирует внутренние мотивы ребёнка к исследовательской деятельности и освоению окружающей действительности [15].

Наиболее общим образом познавательная мотивация может быть представлена как совокупность устойчивых мотивов, обеспечивающих избирательную направленность ребёнка на исследование, поиск, анализ и систематизацию информации. В рамках развивающего обучения познавательная мотивация рассматривается не только в качестве предпосылки, но и как непосредственный результат систематического вовлечения учащихся в активную познавательную деятельность [11]. При этом важны такие характеристики, как направленность на сам процесс познания, осознание значимости результатов учебной работы и эмоционально-положительное отношение к трудностям, возникающим в ходе решения познавательных задач.

В психолого-педагогической литературе выделяют следующие признаки познавательной мотивации:

• Проявление познавательного интереса: ребёнок стремится к получению новых знаний и решений неизвестных задач.

• Осознанность и добровольность: учащийся склонен самостоятельно ставить учебные цели и находить пути их достижения.

• Ценностно-смысловая ориентация: познавательная деятельность приобретает для ребёнка личностную значимость, обеспечивая смыслообразующую функцию обучения.

Структура познавательной мотивации традиционно рассматривается как сложное системное образование, включающее в себя ряд взаимосвязанных компонентов, определяющих особенности возникновения, развития и функционирования данного феномена. В своей работе Сапронов И.А. выделяет три ключевых структурных элемента: когнитивный, эмоционально-волевой и ценностно-смысловой [9]. Каждый из этих компонентов играет специфическую роль в формировании устойчивой познавательной мотивации младших школьников, определяя глубину их интереса к познанию, устойчивость учебных стремлений и личностную значимость получаемых знаний:

1. Когнитивный компонент познавательной мотивации связан с познавательными потребностями, интересами и склонностями индивида к расширению своего интеллектуального опыта. В младшем школьном возрасте данный компонент проявляется в стремлении учащегося к приобретению новых знаний, обогащению представлений о предметной действительности и осмыслению взаимосвязей между изучаемыми явлениями. Важным условием развития когнитивного компонента выступают соответствующие возрастным особенностям учебные материалы, проблемные задания и ситуационные задачи, побуждающие школьника к аналитическому и творческому осмыслению учебного материала.

2. Эмоционально-волевой компонент обеспечивает мотивационную устойчивость и побуждает ученика к активности даже при встрече с учебными трудностями. Его формирование предполагает наличие положительной эмоциональной окраски познавательной деятельности, возможности для проявления самостоятельности, а также условий, способствующих развитию целеустремлённости и настойчивости в овладении новыми знаниями. Включение эмоционально-волевого компонента в структуру познавательной мотивации отражает сложность данного феномена, его зависимость от эмоциональной поддержки, поощрения познавательных успехов и формирования у ребёнка уверенности в своих способностях.

3. Ценностно-смысловой компонент ориентирует познавательные стремления учащегося на осмысление значения учебной деятельности с позиций личностного развития и расширения жизненных перспектив. Он проявляется в осознании ценности знаний, их практического значения для будущей деятельности и жизни ребенка, формировании устойчивых мотивов, связанных с самоутверждением через учение. Благодаря ценностно-смысловому компоненту познавательная мотивация выходит за рамки сиюминутного интереса, закрепляясь в качестве важной составляющей мировоззрения младшего школьника.

Некоторые авторы указывают на связь познавательной мотивации с формированием творческого и критического мышления. Исследование Усковой Е.С. демонстрирует следующие наблюдения: если ребенок мотивирован к самостоятельному поиску новых знаний, он готов экспериментировать, генерировать собственные идеи, сомневаться и уточнять полученные сведения [13]. Такой подход способствует накоплению позитивного опыта интеллектуальной деятельности, что в свою очередь укрепляет чувство собственной компетентности, стимулирует к дальнейшему совершенствованию и повышает способность учащегося к адаптации в постоянно меняющихся образовательных и информационных условиях.

Доброва В.В., изучая влияние учебной деятельности на развитие познавательной мотивации школьников, указывает на важность языкового педагогического воздействия на детей [4].

Проведенный анализ теоретических данных позволяет сделать вывод, что сущность познавательной мотивации заключается в ее интегративном характере, где важную роль играют индивидуальные особенности обучающегося, специфика образовательной среды и особенности дидактической организации учебного процесса. Рассматриваемый феномен не сводится к отдельным моментам проявления интереса к учению, а выступает глубинным личностным образованием, определяющим активность, устойчивость и самостоятельность познавательной деятельности младшего школьника. Понимание сущности познавательной мотивации является важным условием для целенаправленного педагогического влияния, обеспечивающего более эффективное формирование у учащихся ценностного отношения к знаниям, интереса к их постижению и готовности к непрерывному саморазвитию.

В структуре мотивационной сферы младшего школьника познавательная мотивация не существует изолированно. Ее взаимосвязь с игровой активностью и коммуникацией обеспечивает постепенный переход ребёнка к более сложным формам учебно-познавательной деятельности. Такой вид деятельности характеризуется устойчивым познавательным интересом и стремлением к признанию результатов своей работы в социальной среде.

Согласно основным положениям возрастной психологии, младший школьный возраст охватывает период с 6-7 до 10-11 лет. Основной вид деятельности ребёнка переходит от игровой к учебной. Учебная деятельность становится ведущей и определяет основные направления психического развития ребёнка [15]. Сорокоумова Е.А подчеркивает, что данный этап

характеризуется качественными изменениями в когнитивной и личностной сферах, усложняются требования в образовательной среде, наблюдается рост социальной значимости обучения [11].

Когнитивными особенностями младшего школьника являются интенсивное развитие произвольного внимания, наглядно-образного и словесно-логического мышления. Наблюдаются существенные изменения в структуре памяти. Усиление произвольности психических процессов объясняется необходимостью соответствовать требованиям учебной деятельности, что стимулирует формирование целенаправленного и осознанного управления познавательной активностью. При этом в ряде исследований отмечается высокая значимость культурно-исторического контекста, который обуславливает постепенный переход ребёнка к более абстрактным формам мышления и аналитической переработке информации [6].

Особое значение для формирования познавательной мотивации в этот период имеет активное вовлечение ребёнка в социально значимую деятельность [5]. Согласно Карабановой О.А., практика совместной работы над учебными задачами (малые группы, проектная деятельность) стимулирует развитие коммуникативных умений, повышает заинтересованность в процессе усвоения знаний и формирует положительное отношение к школе [7]. При этом следует учитывать, что в младшем школьном возрасте дети сохраняют элемент игровой активности. Иванова Н.В. считает, что игровую деятельность можно интегрировать в процесс обучения для создания благоприятного эмоционального фона и более эффективного усвоения учебного материала, что и будет связано с формированием познавательной мотивации [6].

Терещенко В.В., рассматривая процесс взросления ребенка, обращал внимание на динамичные изменения в мотивационной сфере ученика [12].

Проведенный теоретический анализ возрастных особенностей младших школьников демонстрирует, что данный возраст характеризуется целостной перестройкой познавательной и личностно-эмоциональной сфер ребёнка, обусловленной переходом к учебной деятельности как ведущему виду активности. Усиление произвольности психических процессов, повышение значимости социальной оценки и формирование новых мотивов учения закладывают основу для успешного развития познавательной мотивации, способствующей дальнейшему продвижению в образовательной среде и социальной адаптации.

Выводы. Формирование учебной мотивации у младших школьников требует использования комплексного подхода, включающего разнообразные педагогические методы. Одной из ключевых задач является создание благоприятных условий для развития интереса к учебной деятельности. Эффективным решением является внедрение заданий с постепенно увеличивающейся сложностью, которые стимулируют познавательную активность и поддерживают интерес к процессу обучения.

Для укрепления мотивации необходимо активно использовать элементы игровой деятельности и творческие задания [6]. Эти подходы способствуют развитию инициативы и позволяют детям проявлять самостоятельность при решении учебных задач. Кроме того, важно организовать работу в небольших группах, что усиливает социальное взаимодействие и способствует формированию положительного отношения к обучению через коллективную деятельность.

Значительное внимание следует уделить поощрению достижений учащихся. Это может включать как вербальную похвалу, так и использование системы наград. Поддержка со стороны учителя должна быть направлена на развитие уверенности в собственных силах и желание преодолевать трудности. Одновременно важно предлагать задания, позволяющие учащимся применять знания в практических ситуациях, что укрепляет их внутреннюю мотивацию и делает обучение значимым.

Регулярная диагностика уровня мотивации является важным компонентом методической работы [3]. Она позволяет своевременно выявлять трудности в учебной деятельности и корректировать подходы к организации образовательного процесса. На основе анализа данных о мотивации учащихся можно адаптировать содержание учебных заданий, создавая условия, способствующие устойчивому интересу и активному участию детей в образовательной деятельности.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2022. – 512 с.
2. Голикова, Н. Формирование мотивационной готовности к школе / Н. Голикова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 4. – С. 42-48
3. Гуцу, Е.Г. Проблема диагностики психологической готовности детей к обучению в школе в свете новых требований ФГОС / Е.Г. Гуцу, Е.В. Кочетова, Т.А. Рунова // Нижегородское образование. – 2015. – № 3. – С. 146-151
4. Доброва, В.В. Роль языкового влияния в педагогическом воздействии / В.В. Доброва // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, No 4. – С. 3. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-3
5. Зотова, Т.В. Структура мотивации учения младших школьников с первого по четвертый класс / Т.В. Зотова // Гуманитарные науки. – 2021. – №. 3 (55). – С. 148-155
6. Иванова, Н.В. Формирование мотивации младших школьников на уроках русского языка / Н.В. Иванова, О.В. Колесова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 133-137
7. Карабанова, О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину / О.А. Карабанова // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2012. – №. 4. – С. 73-82
8. Леонтьев, А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / А.Н. Леонтьев // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – №. 2. – С. 118-124
9. Сапронов, И.А. Познавательный интерес в структуре учебной мотивации младшего школьника / И.А. Сапронов // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnyy-interes-v-strukture-uchebnoy-motivatsii-mladshego-shkolnika (дата обращения: 24.12.2024)
10. Сергеева, М.Г. Развитие познавательной мотивации обучающихся в условиях цифровизации образования / М.Г. Сергеева, Г.Ю. Лесников // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №. 70-4. – С. 325-330
11. Сорокоумова, Е.А. Возрастная психология: учебник для среднего профессионального образования / Е.А. Сорокоумова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 227 с.
12. Терещенко, В.В. Горизонты взросления растущего ребенка: парадоксы и перспективы исследования / В.В. Терещенко // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – No 1. – С. 8. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-8
13. Ускова, Е.С. Особенности мотивации обучения у младших школьников / Е.С. Ускова // Проблемы науки. – 2017. – № 20 (102). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-obucheniya-u-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 24.03.2025)
14. Щеголева, С.В. Формирование познавательной мотивации у старших дошкольников и младших школьников / С.В. Щеголева // Актуальные исследования. – 2022. – №. 43 (122). – С. 128-131
15. Эльконин, Б.Д. Соотношение Мотива и Способа в актах развития действия / Б.Д. Эльконин // Культурно-историческая психология. – 2024. – Т. 20. – №. 1. – С. 10-15

УДК 378.2
кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич
Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский
институт Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

СИСТЕМНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ В ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. В статье предлагается рассмотреть основные составляющие системы воспитательной работы с осужденными, проводимой в пенитенциарных учреждениях уголовно-исполнительной системы. Цель статьи на основе проведенного изучения теоретико-методологических основ, нормативных документов и практики представить основные составляющие системы воспитательной работы с осужденными. Задачи статьи: определить основные составляющие системы воспитательной работы на основе изучения практики пенитенциарной деятельности, нормативных правовых материалов, отчетной и плановой документации; провести экспертный опрос сотрудников, непосредственно занимающихся воспитанием осужденных на предмет организации данной деятельности; на основе новаций в области коррекционно-личностных воспитательных методов и методик определить основные направления и представить систему воспитательной работы в пенитенциарном учреждении. Методами и методиками работы выступили: анализ практики реализации и функционирования системы воспитательной работы с осужденными; нормативное правовое регулирование данной деятельности, в том числе в аспекте подготовки персонала к ее реализации; отчетная документация; анализ передового отечественного и зарубежного опыта по исследуемому вопросу; синтез новаций в области воспитания и коррекции личности; а также экспертный опрос руководителей подразделений и непосредственных участников воспитательных мероприятий по проблемным аспектам и путям совершенствования системы воспитания осужденных. По результатам проведенного исследования определено, что основными составляющими воспитательной работы с осужденными остаются: нормативно-правовая и организационно-методическая база, регулирующая организацию и реализацию данного направления работы; профессиональная подготовка и повышение квалификации персонала по вопросам воспитания; различные формы, направления средства и методы коррекционно-воспитательного воздействия на личность и группы осужденных.
Ключевые слова: система воспитательной работы; осужденные; персонал; пенитенциарное учреждение; методы коррекционно-воспитательного воздействия.
Annotation. The article proposes to consider the main components of the system of educational work with convicts, carried out in penitentiary institutions of the penal system. The purpose of the article, based on the conducted study of theoretical and methodological foundations, regulatory documents and practice, is to present the main components of the system of educational work with convicts. The objectives of the article: to determine the main components of the educational work system based on the study of the practice of penitentiary activities, regulatory legal materials, reporting and planning documentation; to conduct an expert survey of employees directly involved in the education of convicts on the organization of this activity; based on innovations in the field of correctional and personal educational methods and techniques to determine the main directions and present the system of educational work in the penitentiary institution. The methods and techniques of work were: analysis of the practice of implementation and functioning of the system of educational work with convicts; normative legal regulation of this activity, including in the aspect of training personnel for its implementation; reporting documentation; analysis of advanced domestic and foreign experience on the issue under study;synthesis of innovations in the field of education and personality correction; as well as an expert survey of heads of departments and direct participants in educational activities on problematic aspects and ways of improving the system of education of convicts. Based on the results of the study, it was determined that the main components of educational work with convicts remain: the regulatory and organizational-methodological framework governing the organization and implementation of this area of work; professional training and advanced training of personnel in educational matters; various forms, directions, means and methods of correctional and educational influence on the individual and groups of convicts.
Key words: educational work system; convicts; personnel; penitentiary institution; methods of correctional and educational influence.

Введение. Улучшение деятельности по исправительному воздействию на лиц, отбывающих уголовные наказания в местах лишения свободы невозможно без создания системы воспитательной работы с ними, а также постоянного совершенствования стиля и методов деятельности сотрудников, обучения и подготовки персонала как в административно-профессиональной, так и в духовно-нравственной траектории развития. В связи с этим руководством УИС уделяется значительное внимание не только созданию условий для эффективного функционирования системы воспитательной работы с осужденными, внедрению современных методов средств и способов профилактического и коррекционного воздействия, а также подготовке сотрудников к комплексной работе по воспитанию и исправлению осужденных, а также формированию и поддержанию у сотрудников навыков и умений, по самоподготовке, саморазвитию, профилактике негативного влияния отдельных аспектов деятельности и т.д. [1-5, 8, 9, 13, 16].

Значимые роли в решении этих задач играет не только система подготовки и контроля за деятельностью персонала, мер профилактики в области развития профессиональных деструкций, коррупционных нарушений и т.д. но и поддержание удовлетворительной социально-психологической обстановки в среде осужденных, организации культурно-массовой работы, общественной активности и т.д. осужденных [1, 3, 4, 5, 13].

Цель статьи – анализ функционирования системы воспитательной работы с осужденными в пенитенциарных учреждениях.

Методами и методиками работы выступили: анализ практики реализации и функционирования системы воспитательной работы с осужденными; нормативное правовое регулирование данной деятельности, в том числе в аспекте подготовки персонала к ее реализации; отчетная документация; анализ передового отечественного и зарубежного опыта по исследуемому вопросу; синтез новаций в области воспитания и коррекции личности; а также экспертный опрос руководителей подразделений и непосредственных участников воспитательных мероприятий по проблемным аспектам и путям совершенствования системы воспитания осужденных.

Изложение основного материала статьи. Перед пенитенциарной системой поставлена задача исправления лиц, отбывающих уголовное наказание. Реализация данной деятельности входит в обязанности каждого подразделения мест лишения свободы, ведь с давних пор остается неизменным основной принцип их работы: «каждый работник пенитенциарного учреждения – воспитатель и контролер».

Воспитательная работа, как основа процессов исправления, ресоциализации профилактики рецидивной преступности остается пристальным объектом внимания руководителей всех уровней, а ее совершенствование отражено в ряде

управленческих решениях заседаний коллегий, совещаний, форумов, конференций и иных организационных и научных площадок для обсуждения актуальной проблематики поиска путей совершенствования методов воспитания [12, 13, 14, 16].

Исследование показало, что система воспитательной работы с осужденными имеет сложную структуру, основные ее составляющие условно, разделены на отдельные направления, формы, средства, методы и т.д. имеющие свои связи.

Основными составляющими воспитательной работы с осужденными остаются: нормативно-правовая и организационно-методическая база, регулирующая организацию и реализацию данного направления работы; профессиональная подготовка и повышение квалификации персонала по вопросам воспитания; различные формы, направления средства и методы коррекционно-воспитательного воздействия на личность и группы осужденных, реализуемые в пенитенциарных учреждениях.

Нормативную правовую и организационно-методическую базу составляют труды ученых по юриспруденции, педагогике, психологии, социологии, криминологии, медицине и иным направлениям как в области законотворчества, так и в области реализации воспитательного воздействия на личность [1, 7, 9, 15].

Составляющая профессиональной подготовки и повышения квалификации персонала включает как методы подбора и отбора работников, с учетом занимаемой должности, так и сопровождение персонала в процессе деятельности (подготовку, обучение, профессиональное консультирование, наставничество и т.д.), а также контроль за деятельностью и мероприятия по профилактике развития профессиональных девиаций и деструкций [2, 6, 14].

Формами коррекционно-воспитательного воздействия определены индивидуальная, групповая (целенаправленное воздействие на отдельные группы, например, группы профилактического учета, группы подготовки к освобождению, пенитенциарной пробации и т.д.), и коллективная (отрядные, обще колонистские мероприятия, кружковая работа и т.д. [8, 10].

На основе анализа исследований проблем взаимодействия в воспитательном процессе можно выделить три самых основных направлений коррекционно-воспитательного воздействия:

– традиционное (собрания, праздники, спортивные, культурно-массовое и т.д. мероприятия, концерты, выставки и т.д.);

– образовательно-общественное (лекции, наглядная агитация, акции, флэш-мобы, конкурсы, добровольческие акции и т.д.);

– интерактивное, направленное на подбор методов и методик воздействия в зависимости от полученных результатов изучения личности и групп осужденных по средством диагностики, мониторинга изменений, анкетирования, участия в общественной жизни колонии, состояния социально-психологической обстановки, криминальной зараженности и т.д. Интерактивное направление в остается приоритетным, так как способствует подбору более оптимальных, а также индивидуально-дифференцированных методов коррекции, с учетом специфики личностных характеристик (проблемности, особенностей характера, гендерных, возрастных, религиозных, национальных и т.д. особенностей, анамнеза, степени криминальной зараженности и т.д.), стадии (этапа) воздействия (период адаптации, период пенитенциарной ресоциализации, период подготовки к освобождению и т.д.); пенитенциарной страты (роли) (лидер положительной направленности, член группы отрицательной направленности, вставший на путь исправления, отверженный и др.) [3, 5, 16].

Выводы. Проведенное исследование показывает, что системность воспитательной работы с осужденным подразумевает участие в данной работе всего персонала пенитенциарного учреждения не только как, например, членов воспитателей отряда, или какой-либо постоянно действующей (дисциплинарной, профучета и т.д.) или временной комиссии но и организацию постоянного контроля за поведением и состоянием осужденных воспитывающей атмосферы в пенитенциарном учреждении, поддержании удовлетворительной социально-психологической обстановки в среде осужденных, профилактики и предотвращению конфликтных ситуаций.

Кроме этого необходима согласованность воздействий сотрудников, а также их включенность в каждое воспитательное мероприятие многообразных по воспитательному характеру и направленности форм и методик воздействия – например, спортивный праздник может быть посвящен знаменательному событию, культурно-массовое мероприятие направлено на патриотическое, нравственное и др. формы воспитательного воздействия. Здесь нами разделяется мнение Ю.Н. Москвичева, который считает, что «… инновационная система воспитания предусматривает рассмотрение различных форм воспитания, например, физического воспитания как элемента более широкой системы воспитания, включающей в себя эстетическое, нравственное, экологическое, патриотическое и другие компоненты формирования гармонично развитой личности» [11, С. 101]. Новые вызовы современности, изменение качественного состава осужденных и т.д. находят свое отражение в управленческих решениях заседаний коллегий, совещаний, форумов, конференций и иных организационных и научных площадок для обсуждения актуальной проблематики исправительного воздействия на осужденных.

Таким образом, результативность выполняемой персоналом воспитательной работы невозможна без построения системы воспитательной работы основой которой остаются: нормативно-правовая и организационно-методическая база, регулирующая организацию и реализацию данного направления работы; профессиональная подготовка и повышение квалификации персонала по вопросам воспитания осужденных; различные формы, направления средства и методы коррекционно-воспитательного воздействия на личность, группы и среду осужденных, реализуемые в пенитенциарных учреждениях.

Литература:

1. Агаев, Н.М. Воспитательная функция наказания и механизм ее реализации: автореф. дис ... канд. юрид. наук: 12.00.08 / Агаев Натик Муса оглы Москва. – 1992. – 20 с.

2. Белослудцев, В.И. Организация деятельности педагогического коллектива исправительно-трудовой колонии: учеб. пособие; под ред. М.П. Стуровой. – Москва, 1993. – 79 с.

3. Ганишина, И.С. Личностные особенности подозреваемых, обвиняемых и осужденных несовершеннолетних, находящихся в условиях следственного изолятора / И.С. Ганишина, А.В. Вэтра // Вестник Самарского юридического института. – 2020. – № 2 (38). – С. 111-120

4. Кириллова, Т.В. Принцип приоритета цели исправления в организации исправительного воздействия на осужденных / Т.В. Кириллова // Перспективы науки. – 2021. – № 2 (137). – С. 20-22

5. Кулакова, С.В. Воспитательная работа в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы Российской Федерации / С.В. Кулакова // Антропогогика. – 2022. – № 4(8). – С. 27-31

6. Кулакова, С.В. Психологопедагогическое сопровождение сотрудников правоохранительных органов. нивелирование психотравмирующих событий при решении служебных (оперативно-тактических) задач в условиях внештатных ситуаций. Учебник / С.В. Кулакова, А.В. Новиков, Д.Н. Слабкая. – Москва, 2018. – 191 с.

7. Кутякин, С.А. Духовное и нравственное противодействие криминальной оппозиции в местах лишения свободы / С.А. Кутякин // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2011. – № 10 (113). – С. 22-29

8. Литвишков, В.М. Особенности социальнообразовательной среды воспитательных колоний в формировании духовнонравственных ценностей несовершеннолетних осужденных женского пола / В.М. Литвишков, А.В. Вилкова // Международный пенитенциарный журнал. – 2017. – Т. 3. – № 2. – С. 97-101
9. Майстренко, Г.А. Воспитательный процесс с осужденными в уголовно-исполнительной системе с учетом общественного фактора / Г.А. Майстренко // Право и управление. – 2023. – № 12. – С. 277-280
10. Мокрецов, А.И. Социально-психологическая обстановка в среде осужденных и пути ее оптимизации. Методическое пособие. / А.И. Мокрецов, М.Г. Дебольский. – Москва: ФКУ НИИ ФСИН России, 2008. – 116 с.
11. Москвичев, Ю.Н. Проблема Непрерывного физкультурного образования: сущность и перспективы решения / Ю.Н. Москвичев // Физическое воспитание и спортивная тренировка. – 2014. – № 1 (7). – С. 98-105
12. Николаев, В.А. Этнопедагогические основания педагогической системы А.С. Макаренко / В.А. Николаев, Е.А. Гринева, И.А. Олевская, К.В. Дашук // Приоритеты в образовании: ретроспективные аспекты и перспективные направления: Коллективная монография; под редакцией И.Д. Лельчицкого. –Тверь: Тверской государственный университет, 2018. – С. 68-74
13. Новые технологии и методы работы по профилактике правонарушений несовершеннолетних, отбывающих наказание в воспитательных колониях. Монография / М.П. Чернышкова, Н.В. Давыдова, Е.М. Данилин [и др.]. – Москва: ФКУ НИИ ФСИН России, 2016. – 98 с.
14. Педагогические аспекты работы с осужденными исправительных учреждений ФСИН России / С.Н. Лосева, Е.Н. Хазов, В.А. Афиногенов [и др.]. – Москва: ФКУ НИИ ФСИН России, УВСПР ФСИН России, 2019 – 37 с.
15. Пищелко, А.В. Социально-педагогические основы нравственного перевоспитания осужденных: Учеб. пособие (для слушателей вузов МВД) / А.В. Пищелко. – Москва: Рос.право, 1992. – 188 с.
16. Савинова, Е.А. Воспитательная работа как средство исправления осужденных / Е.А. Савинова // Правовые, организационные и психологические направления государственной политики в правоохранительной сфере. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 183-187

Психология

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Калашникова Ольга Владиславовна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

СОЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИЯ В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТОВ, СТРАДАЮЩИХ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы использования социальной коррекции в решении социально-психологических проблем студентов, страдающих игровой компьютерной зависимостью. В работе представлен анализ поведения студентов, страдающих игровой компьютерной зависимостью. Актуализированы формы деструктивного поведения рассматриваемой категории студентов. Осуществлена попытка анализа влияния игровой компьютерной зависимости на различные сферы жизнедеятельности в студенческом возрасте. Предлагается определение игровой компьютерной зависимости, анализируется модель ее реализации. Определяются возможности использования социальной коррекции в решении рассматриваемой проблематики. Выделены направления и способы ее реализации. Отмечается комплексный характер рассматриваемой проблематики. Представлены результаты исследовательской деятельности направленной на выявления социально-психологических проблем студентов, имеющих игровую компьютерную зависимость и возможностей социальной коррекции в ее преодолении жизни на базе филиала Уральского государственного педагогического университета в г. Нижний Тагил. Сформулированные в ходе исследования выводы позволяют повысить эффективность деятельности служб психолого-педагогического сопровождения студентов в вузе.
Ключевые слова: студенческий возраст, дезадаптация, зависимость, игровая компьютерная зависимость, социальная коррекция.
Annotation. This study is devoted to the study of the problem of using social correction in solving the socio-psychological problems of students suffering from computer gaming addiction. The paper presents an analysis of the behavior of students suffering from computer gaming addiction. The forms of destructive behavior of the considered category of students are actualized. An attempt has been made to analyze the impact of computer gaming addiction on various spheres of life in college age. The definition of computer gaming addiction is proposed, and the model of its implementation is analyzed. The possibilities of using social correction in solving the issues under consideration are determined. The directions and ways of its implementation are highlighted. The complex nature of the issue under consideration is noted. The results of research activities aimed at identifying the socio-psychological problems of students with computer gaming addiction and the possibilities of social correction in overcoming it are presented at the branch of the Ural State Pedagogical University in Nizhny Tagil. The conclusions formulated in the course of the study make it possible to increase the effectiveness of the psychological and pedagogical support services for students at the university.
Key words: student age, maladjustment, addiction, computer gaming addiction, social correction.

Введение. В современном мире широкие возможности виртуального общения, организации досуга сказываются на образе жизни студенческой молодежи. Молодые люди проводят большое количество свободного времени, находясь в виртуальной реальности, лишая себя ресурсного оптимально-приемлемого стратегического планирования потенциальных перспектив. Студенчество – это одна из главных целевых аудиторий для игровой индустрии, которая находится в наибольшей зоне риска относительно развития патологической склонности к онлайн-играм, интернет-зависимости и других аддикций.

Чрезмерное времяпрепровождение в мире компьютерных игр влияет на эмоциональное состояние студентов, а также на общее самочувствие и ментальное здоровье. Проводя большое количество времени играя в компьютерные игры, не замечают, что у них формируется патологическое пристрастие к компьютерной игре, полное погружение в виртуальную реальность с отрывом от внешней жизни [8].

Современные студенты, которые достаточно большое количество своего свободного времени проводят за компьютером, имеют тенденцию к формированию системного ряда личностных нарушений: изоляция от внешнего мира, понижение коммуникативных способностей, устойчивая агрессивная модель поведения, нарушение мировоззренческой картины мира, отсутствие жизненной позиции, траектории и личностно-ценностных ориентаций и т.д.

Стоит учитывать, что современные технологии, включая компьютеры и интернет, меняют способы коммуникации, что может повлиять на то, как молодежь взаимодействует с окружающим миром. Это может привести к нарушениям вербального компонента, включающего: отсутствие навыков общения в реальном мире, уменьшение эмоциональной связи с другими людьми и усугубление уже существующих проблем в отношениях с родителями, друзьями и педагогами [3].

Молодые люди становятся уязвимыми и замкнутыми в собственном пространстве. Через определенный период времени, у них наблюдается деструктивное фрустрационное поведение, вследствие которого истощается нервная система и появляются признаки дезадаптивного характера сопровождающиеся тревожностью, раздражением, напряженностью, эмоциональной опустошенностью [1].

Именно поэтому возникает необходимость внедрения в практику психолого-педагогического сопровождения в процессе обучения в вузе разнообразных технологий, позволяющих решить социально-психологические проблемы студентов, имеющих склонности к игровой компьютерной зависимости. Одной из них становится социальная коррекция [6].

Проблема использования технологии социальной коррекции студентов, которые имеют зависимость от компьютерных игр, на сегодняшний день недостаточно изучена в научной литературе, поскольку в источниках и прикладных исследованиях больший упор делается на коррекцию интернет-зависимости и компьютерной зависимости как общих явлений, без необходимой конкретизации, несмотря на то, что компьютерная игра – это особый вид зависимости, для коррекции которого необходимо внедрять специальные методы и формы работы в рамках реализации технологии социальной коррекции.

Изложение основного материала статьи. Современное студенчество становится особой социальной группой, имеющей свои специфические социально-психологические проблемы: сложности взаимоотношений в семье, с группой сверстников, трудности самовыражения, неудовлетворенность собой, страх быть непонятым, изгнанным, страх нереализованности и т.п. Неустойчивость психики подталкивает молодого человека поддаваться внешнему влиянию. Невозможность самовыражения, неудовлетворенность окружающим миром, страх быть непонятым, способствуют привлечению молодого человека к компьютерным играм [5].

Молодые люди часто создают поле коммуникации через сеть интернет, онлайн-общение, онлайн-игры. Яркие динамичные игры привлекают внимание молодежи, становясь частью досуга. Формируется группа заинтересованных геймеров, которые общаются за пределами виртуального мира, обмениваются идеями, позиционируют персонажей игры, соревнуются [7].

Игровая компьютерная зависимость молодых людей представляет собой привыкание, тяготение и психологическую зависимость молодого человека от игровой деятельности и участия в игре [2].

Необходимо отметить, что под игровой компьютерной зависимостью понимается комплекс психологических характеристик личности, которые соответствуют актуализированной потребности в осуществлении игровых действий с помощью компьютера, гаджета или виртуальной реальности [4].

Модель игровой компьютерной зависимости может быть представлена как категориальное стремление человека постоянно обращаться к компьютерным играм, которое становится патологическим, поскольку последствия отказа от компьютерной игры для таких людей являются очень тяжелыми – они испытывают выраженную фрустрацию и психоэмоциональный стресс [8].

Условие возникновения зависимости заключается в наличии интереса играющего к участию в игре, соответствующего его определенным потребностям (коммуникативным, эстетическим, релаксационным и т.д.).

Исследователи выделяют четыре стадии развития психологической игровой компьютерной зависимости: стадия легкой увлеченности; стадия увлеченности; стадия зависимости; стадия привязанности к игре [7].

Выявлены неутешительные последствия игровой зависимости для студентов:

– проблемы с психикой – проявляется агрессивность, потерянность в реальном мире, ухудшаются возможности коммуникации;

– возникают проблемы с самореализацией – забрасывают учебу, работу, хобби;

– проявляются сложности со здоровьем – длительное времяпрепровождение за компьютером сказывается на осанке, зрении; нерегулярное питание приводит к проблемам с пищеварением; появляются проблемы со сном и т.д. [11].

Находясь в зависимости от компьютерных игр и изолированным от общества виртуальным миром, молодой человек нуждается в помощи.

Социально-коррекционное воздействие в решении проблем игровой компьютерной зависимости молодежи в большинстве случаев осуществляется посредством разнообразных направлений, включающих в себя деятельность по восстановлению, компенсированию, стимулированию и исправлению деятельности и поведения субъекта [10].

Социальная коррекция игровой компьютерной зависимости молодых людей должна быть основана, прежде всего, на том, чтобы определить причины ее возникновения, факторы, которые могут оказать влияние на ее развитие или устранение, а также на различные мероприятия, направленные на минимизацию этих факторов и снижение уровня зависимости до минимальных показателей [9].

Теоретические положения рассматриваемой проблемы стали основой для практического изучения на базе Нижнетагильского социально-психологического института (филиала) Уральского государственного педагогического университета. Целью данного направления деятельности стало выявление специфических проблем социально-психологического плана студентов, имеющих игровую компьютерную зависимость, и оценка возможности использования разнообразных форм социальной коррекции для ее минимизации. Субъектами изучения выступили студенты вуза с 18 до 22 лет, обучающиеся на педагогических направлениях подготовки.

В ходе реализации метода опроса и тестирования с помощью теста «Методика диагностики гейм-аддикции» Н.В. Кочеткова были получены результаты, позволяющие сделать следующие выводы:

1. 32% опрошенных студентов признали свою увлеченность компьютерными играми и признали, что проводят за данным действием более шести-восьми часов суточного времени;

2. Более 22% из данной группы обращались за помощью к специалистам и умеют документарное подтверждения наличия зависимого поведения, требующего поддержки и лечения (лишь 3% из данной группы прислушались к утверждениям специалистов и осуществляют планомерное восстановление, остальные – не признают данный факт и считают, что в любой необходимый момент могут избавиться от данного пристрастия);

3. Мнение других людей, даже имеющих более высокий статус и признание, играет в их жизни минимальное значения для принятия решений любого плана, они принимают позицию своего отчуждения от социальной реальности и получают от этого некоторое удовольствие, они не согласны идти на уступки даже своим близким людям;

4. Уровень их субъективного контроля и способность к саморегуляции в обыденной жизни находятся на уровне ниже среднего или низком, причем, в случае игровых действий данные способности существенным образом изменяются и становятся более проявляемыми;

5. Практически все респонденты характеризуют своей поведение, как интровертируемое, направленное на создание собственного мира, который будет существовать в их мировоззренческих установках и реалиях;

6. Достаточно явно проявляется тенденция к самооправданию своего поведения аргументами, которые обвиняют общество в целом и ближайшее окружение в частности;

7. Наблюдается четкая зависимость продуктивности деятельности данной категории студентов от психоэмоционального состояния. В случае успешности реализации игры наблюдается эйфорическое состояние, распространяющееся на все направления деятельности, в том числе и учебно-профессиональную, в случае неудач – проявление агрессии вербального и невербального характера, избегание, эмоциональные срывы и т.п. Данные показатели свидетельствуют о невысоком уровне эмоциональной зрелости;

8. Эмоциональная холодность и большое количество разнообразных барьеров в человеческих отношениях – характерная черта поведения большинства студентов изучаемой группы;

9. В системе ценностных ориентаций рассматриваемой категории студентов межличностные отношения не являются ведущими, их позиционный ранг начинается с 7-8 позиций. Они не нуждаются в открытой коммуникации и абсолютно удовлетворены возможностями игрового общения. Создание социального взаимодействия для них не является значимым аспектом поведения так, как в нем они видят субъектов осуждения их поведения и стараются избегать. Их вполне устраивает подмена открытого общения виртуальным, которое становится для них не персонализированным, но эмоционально комфортным и менее конфликтным;

10. Все респонденты отмечают постепенное ухудшение физического состояния здоровья, возникновение болевых симптомов, требующих восстановления (отмечают наличие головокружения, болей в спине, проблемы с желудочно-кишечным трактом, бессонницу). Вместе с тем, они не предпринимают конкретных действий на изменение своего состояния, отмечают положительную динамику в данных состояний, но надеются, что это пройдет «само»;

11. Главный объект внимания социальной жизни – компьютер и новые игры, которые появляются, ради их приобретения респонденты согласны пойти на любые компромиссы, которые не всегда имеют адекватный характер;

12. Потеря интереса к повседневным событиям, центрация на определенном виде игры, приводит к снижению не только коммуникативных, но и когнитивно-познавательных функций;

13. В окружающем реальном мире они видят они видят большое количество угроз, которые, по их мнению мешают им реализовывать себя в виртуальной действительности.

Полученные выводы получили свое подтверждение и при проведении теста Н.В. Кочеткова. Цель данной методики направлена на выявление игровой активности субъекта на социальные связи и общее восприятие окружающего мира. В исследовании акцент делается на особенность межличностных отношений; физическое проявление зависимости и на различные компоненты отношения к игре.

По результатам, полученным у группы респондентов было выявлено, что ведущим мотивом игровой компьютерной зависимости выступили условия, не позволяющие в реальной жизнедеятельности реализовать мотив власти, именно виртуальный мир дают возможность данной группе студентов ощущать себя значимым и доминирующим над всеми.

В компьютерной игре им важны эмоциональные составляющие индивидуальной направленности. Познавательный компонент не получает своей необходимой представленности. Игровые модели поведения имеют место быть, но рассматривать их как подготовку к реальной жизни не стоит, модель игрового поведения респондентов существенным образом отличается от реальной жизнедеятельности.

Необходимо отметить, что у 90% респондентов по результатам тестирования отмечаются физические проявления зависимости на всех уровнях представленности (самый высокий показатель по среди всех факторов тестирования).

Полученные результаты диагностической деятельности позволяют утверждать, что студенты, имеющие игровую компьютерную зависимость, отличаются рядом социально-психологических особенностей и имеют существенные проблемы, которые необходимо решать разнообразными способами, одним из которых становится метод социальной коррекции.

Необходимо помнить, что использование социальной коррекции должно иметь комплексный и системный характер, включать в себя ряд определенно-последовательных этапов с целью формирования индивидуальной стратегии взаимодействия.

Начальным этапом должно стать определение ряда конкретных проблем, обратившегося за помощью студента, с помощью индивидуальной беседы, проведения комплекса диагностических методик, направленных на выявление конкретных причин и характера течения зависимости от компьютерных игр у студента.

Использование в практике социальной коррекции со студентами позволило определить, что ведущими направлениями данной деятельности должны стать:

– формирование навыков эффективной коммуникации, сотрудничества, в контексте ухода из виртуального игрового мира;

– повышение информированности молодежи о рисках и последствиях игровой зависимости;

– формирование положительного образа студента к себе и к позитивным установкам на социальную активность в обществе;

– улучшение социально-психологического состояния молодых людей и готовность к установлению позитивных межличностных связей;

– развитие навыков саморегуляции, освоение способов и методов поддержания ресурсного потенциала;

– повышение живого интереса к альтернативным видам активного досуга и увеличение их участия в социальной жизни в контексте ухода от игровой зависимости.

Выводы. Игровая зависимость в студенческом возрасте становится актуальной проблемой современного общества.

Выявлены неутешительные последствия игровой зависимости студентов, которые проявляются через комплекс социально-психологических проблем, таких как: проявление агрессивности, потерянность в реальном мире, ухудшаются возможности коммуникации, проблемы с самореализацией, сложности психофизиологического состояния и т.п.

Находясь в зависимости от компьютерных игр и изолированным от общества виртуальным миром, молодой человек нуждается в помощи, одним из которых становится социальная коррекция, включающая в себя восстановление, компенсирование, стимулирование, исправление состояния студента, как направление деятельности психолого-педагогической службы вуза.

Формы реализации социальной коррекции могут быть разнообразны и могут включать в себя коррекционно-развивающие беседы; тренинги различной направленности; арт-терапевтические технологии; индивидуальное консультирование; психолого-медико-педагогический консилиум; коррекционное погружение в проблемное поле поведения и деятельности и др.

Игровая компьютерной зависимость у студентов является сложной социальной проблемой, которая имеет психологический характер для того, чтобы осуществить коррекцию этой ситуации, важно применять комплексный и системный подход с привлечением различных специалистов.

Литература:

1. Давидович, Н.Ю. Психосоциальные особенности учащихся и студентов, зависимых от интернета и компьютерных игр [Текст] / Н.Ю. Давидович // Материалы V городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения / под. ред. проф. В.В. Глебова. – М: МГППУ. – 2006. – 320 с.

2. Джолдыгулов, Г.А. К вопросу о механизмах формирования чрезмерной увлеченности компьютерными играми [Текст] / Г.А. Джолдыгулов // Дискуссионные вопросы наркологии: профилактика, лечение и реабилитация: / под. ред. проф. А.В. Худякова. – Иваново: ИвГМА. – 2005. – С. 111-112

3. Егоров, А.Ю. К вопросу о новых теоретических аспектах аддиктологии [Текст] / А.Ю. Егоров // Наркология и аддиктология: сб. науч. тр. / под. ред. проф. В.Д. Менделевича. – Казань: Школа. – 2004. – С. 80-88

4. Менделевич, В.Д. Зависимость как психологический и психопатологический феномен (проблемы диагностики и дифференциации) / В.Д. Менделевич // Вестник клинической психологии. – 2023. – Т. 1. – № 2. – С. 153-158

5. Николаева, Е.В. Социокультурная реабилитация с использованием элементов кинотерапии [Текст]: методическое пособие / Е.В. Николаева. – Асбест: КСЦОН, 2022. – 25 с.

6. Панфилова, А.П. Психология общения [Текст] / А.П. Панфилова // Инновационные проекты и программы в психологии. – М.: Издательский центр «Академия», 2023. – 368 с.

7. Родионова, И.С. Проблематика феномена компьютерной зависимости в подростковом возрасте в условиях современного общества [Текст] / И.С. Родионова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – СанктПетербург: СПГУ, 2016. – С. 34-37

8. Смоленцева, Ю.Н. Интернет-зависимость молодежи: постановка проблемы [Текст] / Ю.Н. Смоленцева // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – Пермь: ПГНИУ, 2021. – Вып. 1. – С. 192-195

9. Худяков, А.В. Компьютерная игровая зависимость, клиника, динамика, эпидемиология [Текст] / А.В. Худяков, А.В. Урсу, А.М. Старченкова // Медицинская психология в России. – 2015. – С. 234-242

10. Щеткина, М.И. Технологии социальной коррекции [Текст] / М.И. Щеткина. – Воронеж: Смысл, 2021. – 460 с.

11. Щуров, И.Т. Социальна коррекция зависимостей [Текст] / И.Т. Щуров. – М.: Пропаганда, 2024. – 530 с.

Психология

УДК 159.99

ассистент кафедры психологии Камаева Жанна Михайловна
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье актуализируется проблема ценностных ориентаций подростков в условиях быстро меняющегося социокультурного пространства. Авторами обобщены подходы к понятию ценностей в психологии. Основная цель данного исследования выявить возрастные особенности и тенденции формирования иерархии ценностных ориентаций у подростков. Для достижения цели использовались методики «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной и «Ценностный опросник» Ш. Шварца. В ходе опытно-экспериментальной работы, авторы отмечают существенные различия в иерархии ценностей между младшими (12-14 лет) и старшими (15-17 лет) подростками. Младшие подростки поставили на первое место славу, здоровье и отдых, отражая потребность в признании и удовольствии. Старшие подростки, напротив, отдали приоритет карьере, материальной обеспеченности и самостоятельности, что указывает на ориентацию на будущее и независимость. По шкале Шварца младшие подростки ценят достижение, власть и гедонизм, тогда как старшие – автономию, безопасность и доброту. Полученные различия интерпретируются как проявление возрастных задач самоопределения и перехода к более зрелым социальным целям. Авторы подчеркивают практическую значимость результатов для родителей, педагогов и психологов, стремящихся сопровождать позитивное развитие личности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, иерархия ценностей, младший подросток, старший подросток.

Annotation. The article highlights the issue of adolescents' value orientations in the context of a rapidly changing sociocultural environment. The authors summarize various psychological approaches to the concept of values. The main goal of the study is to identify age-related characteristics and trends in the formation of adolescents' value orientation hierarchies. To achieve this goal, the study employed G.V. Rezapkina's «Hierarchy of Life Values» method and Shalom Schwartz's «Value Survey». The experimental work revealed significant differences in value hierarchies between younger adolescents (ages 12-14) and older adolescents (ages 15-17). Younger adolescents prioritized fame, health, and leisure, reflecting a need for recognition and pleasure. In contrast, older adolescents gave priority to career, financial security, and independence, indicating a future-oriented mindset and a desire for autonomy. According to Schwartz's value scale, younger adolescents valued achievement, power, and hedonism, while older adolescents valued autonomy, security, and benevolence. These differences are interpreted as manifestations of age-specific self-determination tasks and a shift toward more mature social goals. The authors emphasize the practical relevance of these findings for parents, educators, and psychologists seeking to support the positive personal development of adolescents.

Key words: value, value orientations, value hierarchy, early adolescent, late adolescent.

Материалы выполнены в рамках опытно-экспериментальной работы на тему «Диагностика ценностных ориентаций детей подросткового возраста»

Введение. В современном обществе, характеризующемся динамичными изменениями, информационным перенасыщением и размытостью традиционных ориентиров, особенно остро встает вопрос о формировании у подростков устойчивых и позитивных ценностных ориентаций.

В современной психологии ценностные ориентации рассматриваются как важнейший элемент структуры личности, определяющий ее направленность, мотивацию и поведение. Одной из наиболее известных является иерархическая теория потребностей А.Г. Маслоу, согласно которой ценности человека организованы в иерархию, начиная с базовых физиологических потребностей и заканчивая потребностью в самоактуализации, представляющей собой стремление к реализации своего потенциала и личностному росту [1]. С позиции одних авторов ценностные ориентации представляются

как устойчивые убеждения о предпочтительных способах поведения (инструментальные ценности) и желаемых конечных состояниях существования (терминальные ценности). Другие пишут о существовании ограниченного набора ценностных типов (самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижение, власть, безопасность, конформизм, традиции, доброта, универсализм), организованных в систему с мотивационными связями, формирующие ценностные ориентации.

Ценностные ориентации занимают важное место в жизни человека, участвуя в регуляции социального поведения, формировании установок и мотивов, в целеполагании и социальной интеграции. На формирование ценностных ориентаций личности оказывают влияние социокультурные факторы.

Изложение основного материала статьи. Формирование ценностных ориентаций активно осуществляется в подростковом возрасте. Этот период считается возрастом восприимчивости и повышенной чувствительности к влиянию окружающей среды, в котором происходит активное формирование и становление системы ценностей личности. Основными новообразованиями подросткового возраста, влияющими на становление системы ценностных ориентаций, принято считать:

1. Самоопределение и поиск идентичности: переосмысление ценностей и формирование личных убеждений.
2. Восприимчивость к социальному влиянию: влияние сверстников, референтных групп и авторитетных взрослых.
3. Критическое мышление и стремление к самостоятельности: анализ норм, независимость в решениях, конфликты с авторитетами.
4. Эмоциональная нестабильность и максимализм: категоричность, идеализм и интенсивные эмоциональные переживания.
5. Формирование моральных принципов: развитие морального сознания, осознание справедливости, ответственности и долга [5].

Психолог Д. Б. Эльконин разделяет подростковый возраст на два периода: младший (12-14 лет) и старший (ранняя юность – 15-17 лет) [4].

В младшем подростковом возрасте наблюдается выраженная зависимость от мнения группы сверстников и авторитетных взрослых, что обуславливает принятие ценностей, разделяемых референтной группой. Эмоциональная нестабильность и ориентация на поверхностные, легко подверженные влиянию моды ценности, в сочетании с прагматичным и конкретным восприятием мира, приводят к тому, что ценности часто ассоциируются с осязаемыми достижениями. Интерес к собственному внутреннему миру приводит к актуализации стремления к самореализации и самовыражению, принятию обществом. Для данного этапа характерна имитация и подражание образцам поведения, особенно исходящим от популярных сверстников и кумиров, а стремление к развлечениям и удовольствиям является важной составляющей ценностной системы. Дружеские ценности, доброта и взаимопомощь теряют ценность в связи с конфликтными взаимоотношениями с окружающими [2].

В старшем подростковом возрасте происходит смещение фокуса с внешней оценки на внутреннюю. Процесс поиска собственной идентичности и индивидуальности стимулирует формирование индивидуальной системы ценностей, основанной на личном опыте и убеждениях. Развитие критического мышления и рефлексии позволяет подросткам самостоятельно анализировать информацию и оценивать ценности, что ведет к формированию собственных моральных принципов и убеждений. Ценности все чаще связываются с будущей профессиональной деятельностью и жизненными целями, что обуславливает интерес к социальным проблемам, политике и вопросам справедливости. Важную роль начинают играть межличностные отношения, в частности любовь, дружба и взаимопонимание [3].

Диагностика ценностных ориентаций детей подросткового возраста позволяет понять специфику и особенности их формирования и проявления. Для этого был организован эксперимент на базе МОБУ «Рождественская средняя общеобразовательная школа» Ичалковского района Республики Мордовия. Участниками исследования выступили учащиеся 6-9-ых классов в возрасте 12-16 лет. Общее количество составило 40 человек, объединенных по возрастному признаку на две группы: группа 1 – младший подростковый возраст (20 человек в возрасте 12-14 лет), группа 2 – старший подростковый возраст (20 человек в возрасте 15-16 лет).

Методиками исследования стали: «Иерархия жизненных ценностей» Г. В. Резапкиной, «Ценностный опросник (ЦО)» Ш. Шварца.

Полученные результаты представлены в таблице 1, 2.

Таблица 1

Данные межгрупповых различий в ценностных ориентациях по методике «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной

Ценности	Ранг	
	младшие подростки	старшие подростки
Здоровье	2	2
Материальная обеспеченность	7	3
Творчество	5	8
Семья	8	4
Карьера	6	1
Служение	4	5
Слава	1	6
Отдых	3	7

Полученные данные отражают характерные особенности мировоззрения младших подростков, находящихся в стадии активного формирования личности и самоопределения. Стремление к «славе», как доминирующей ценности, свидетельствует о выраженной потребности в признании, одобрении и позитивной оценке со стороны окружающих. В этом возрасте особенно важна референтная группа, чье мнение оказывает значительное влияние на самооценку и уверенность в себе. Приоритет «здоровья» указывает на понимание его фундаментальной роли в обеспечении полноценной жизни и успешной деятельности. Младшие подростки осознают, что хорошее самочувствие является необходимым условием для реализации их планов и достижения поставленных целей. Важность отдыха также подчеркивает стремление к комфорту,

удовольствию и восстановлению сил после учебных нагрузок и внешкольных занятий. Низкая значимость «Служения» и «Творчества» может быть обусловлена недостаточным пониманием их социальной значимости и потенциала для самореализации. В этом возрасте дети больше ориентированы на собственные интересы и потребности, а альтруистические мотивы и стремление к созиданию еще не сформированы в полной мере. Неприоритетность таких ценностей, как «Семья», «Материальная обеспеченность» и «Карьера», указывает на их отдаленность от текущих потребностей и жизненных планов младших подростков. Семья, воспринимаемая как данность, не требует особого внимания и усилий. Материальная обеспеченность, как правило, обеспечивается родителями, а карьерные перспективы кажутся слишком абстрактными и неопределенными.

Подобная иерархия ценностей в старшем подростковом возрасте отражает смещение акцентов с внутрисемейных и развлекательных аспектов жизни на более прагматичные и ориентированные на будущее цели. Стремление к построению успешной «карьеры» и обеспечению «материального благополучия» становится доминирующим мотивом, что вполне объяснимо в период подготовки к самостоятельной жизни и осознания необходимости самообеспечения. «Здоровье», занимая второе место, выступает в качестве необходимого условия для достижения этих целей, а также, возможно, является следствием акцента на здоровом образе жизни, транслируемого в обществе и образовательных учреждениях. Снижение значимости «семьи» и «служения» может быть связано с поиском собственного места в мире. Подростки в этом возрасте часто стремятся к независимости и самоопределению, что приводит к некоторому отдалению от семейных ценностей. «Служение», как альтруистическая ценность, может казаться менее актуальным в период, когда основное внимание сосредоточено на личном успехе и самореализации. Неприоритетность творчества, отдыха и славы также вполне закономерна. Творчество, как правило, воспринимается подростками как хобби или дополнительное занятие, а не как основная цель жизни. Отдых, хотя и важен для восстановления сил, уступает место стремлению к продуктивности и достижению результатов. «Слава» же, вероятно, воспринимается как стимул, не имеющий прямого отношения к материальному благополучию или карьерному росту.

Таблица 2

Данные межгрупповых различий в ценностных ориентациях по методике «Ценностный опросник (ЦО)» Ш. Шварца

Ценности	Ранг	
	младшие подростки	старшие подростки
Власть	2	7
Достижение	1	5
Гедонизм	3	8
Стимуляция	4	4
Самостоятельность	5	1
Универсализм	7	10
Доброта	9	3
Традиция	6	6
Конформность	8	9
Безопасность	10	2

Полученные результаты позволяют говорить о доминировании в ценностной иерархии младших подростков стремления к успеху, признанию и личному превосходству («достижение»), а также потребности в контроле и влиянии на окружающих («власть»). Увлечение гедонистическими ценностями («гедонизм») отражает стремление к удовольствиям, наслаждению жизнью и получению ярких впечатлений, что вполне закономерно для данного возрастного периода. Наряду с этим, младшие подростки проявляют интерес к новым ощущениям, разнообразию и возбуждению («стимуляция»), что может быть связано с активным поиском себя и своего места в мире. Ценность «самостоятельность» отражает потребность в независимости, свободе выбора и самоопределении, что также является важным аспектом подросткового возраста. Снижение значимости ценностей «традиция» и «универсализм» может указывать на некоторую отстраненность младших подростков от устоявшихся социальных норм и общечеловеческих ценностей. Низкий приоритет ценности «безопасность» может говорить о недостаточном осознании младшими подростками рисков и угроз, существующих в окружающем мире. Незначимость ценностей «доброта» и «конформность» может указывать на эгоцентризм и ориентацию на собственные интересы, характерные для данного возрастного периода.

Полученные данные позволяют сделать вывод о приоритетах старших подростков, в которых доминирует стремление к независимости и самоопределению. «Самостоятельность» как ведущая ценность указывает на потребность в свободе выбора, личной ответственности и возможности принимать решения самостоятельно. Это отражает возрастной этап, когда подростки активно ищут свою идентичность и утверждаются как личности. Высокая значимость «Безопасности» свидетельствует о стремлении к стабильности и предсказуемости окружающего мира. «Доброта» на третьем месте демонстрирует ориентацию на заботу о других и стремление к поддержанию позитивных социальных отношений. Подростки ценят взаимопомощь, сочувствие и готовы оказывать поддержку окружающим. Сравнительно низкая значимость «универсализма», «конформности» и «гедонизма» может указывать на то, что для данной группы подростков общечеловеческие ценности, соответствие социальным нормам и стремление к удовольствиям не являются первостепенными, для них более важны личные достижения, самореализация и укрепление собственной независимости. Низкий рейтинг «Конформности» может указывать на глубокий анализ общепринятых правил и норм.

Выводы. Анализ ценностных ориентаций младших и старших подростков выявляет существенные различия, отражающие закономерные этапы взросления и изменения приоритетов. Если для младших подростков характерны стремление к признанию, гедонистические мотивы и акцент на личных интересах, то старшие подростки демонстрируют более прагматичный и ориентированный на будущее подход, с доминированием карьерных целей, материального благополучия и стремления к независимости. Понимание этих различий в ценностных ориентациях имеет важное значение для родителей, педагогов и психологов, работающих с подростками.

Литература:
1. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 400 с.
2. Попова, Е.Н. Анализ ключевых ценностных ориентаций младших подростков в современном информационном обществе / Е.Н. Попова, Е.Ю. Кудрявцева // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2022. – № 14 (22). – С. 296-298
3. Скавычева, Е.Н. Формирование ценностных ориентаций у старших подростков / Е.Н. Скавычева, Д.А. Петров // Педагогический вестник. – 2020. – № 17. – С. 77-79
4. Эльконин, Д.Б. Детская психология : учебное пособие / Д.Б. Эльконин. – Москва: Академия, 2008. – 383 с.
5. Якунчев, М.А. Модель формирования ценностных ориентаций подростков средствами культурно-образовательного проекта / М.А. Якунчев, Е.В. Поляков // Гуманитарные науки и образование. – 2020. – Т. 11, № 3 (43). – С. 112-118

Психология

УДК 159.9
аспирант Квасов Максим Евгеньевич
ОЧУ ВО «Московский инновационный университет» (г. Москва);
аспирант Квасова Анастасия Игоревна
ОЧУ ВО «Московский инновационный университет» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин,
докторант лаборатории психологии и
психофизиологии творчества Козьяков Роман Валерьевич
ОЧУ ВО «Московский инновационный университет» (г. Москва);
ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ВЫГОРАНИЯ КИБЕРСПОРТСМЕНОВ: ФАКТОРЫ РИСКА И МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ

Аннотация. В условиях стремительного роста киберспорта как профессиональной деятельности возрастает актуальность изучения феномена профессионального выгорания среди киберспортсменов. В данной статье авторами рассматриваются ключевые факторы риска, способствующие развитию выгорания, включая физиологические, психологические, социальные и организационные аспекты. Осуществлён обзор существующих методов диагностики и оценки уровня выгорания, а также предложены эффективные стратегии профилактики и коррекции, направленные на повышение устойчивости игроков к стрессовым факторам. Особое внимание уделено роли тренеров, спортивных психологов и менеджеров в создании благоприятной среды для профессионального роста киберспортсменов. Полученные результаты могут быть использованы для разработки комплексных программ психологической поддержки и оптимизации тренировочного процесса в киберспортивной индустрии.
Ключевые слова: психология, спорт, киберспорт, спортивная психология, мотивация, стрессоустойчивость, профессиональное выгорание, профилактика.
Annotation. In the context of the rapid growth of esports as a professional activity, the relevance of studying the phenomenon of professional burnout among esports athletes is increasing. In this article, the authors consider the key risk factors contributing to the development of burnout, including physiological, psychological, social and organizational aspects. A review of existing diagnostic methods and assessment of burnout levels has been carried out, as well as effective prevention and correction strategies aimed at increasing the resilience of players to stressful factors. Special attention is paid to the role of coaches, sports psychologists and managers in creating a favorable environment for the professional growth of esports athletes. The results obtained can be used to develop comprehensive psychological support programs and optimize the training process in the esports industry.
Key words: psychology, sports, esports, sports psychology, motivation, stress tolerance, professional burnout, prevention.

Введение. В последние годы киберспорт стремительно развивается, привлекая внимание миллионов игроков и зрителей по всему миру. Профессиональные киберспортсмены сталкиваются с интенсивными тренировочными нагрузками, многочасовыми игровыми сессиями, и высоким уровнем психологического стресса. Эти факторы могут приводить к профессиональному выгоранию, характеризующемуся физическим и эмоциональным истощением, снижением мотивации и ухудшением работоспособности [3].

Исследования показывают, что киберспортсмены подвержены значительным физиологическим и психологическим нагрузкам. Во время соревнований их пульс может достигать 120-180 ударов в минуту, что сопоставимо с показателями в традиционных видах спорта [5]. Кроме того, длительное пребывание в стрессовых ситуациях и необходимость постоянной концентрации усиливают риск развития выгорания [14].

Проблема усугубляется тем, что киберспортивная медицина и психология находятся на этапе становления, и многие спортсмены не получают необходимой поддержки для профилактики и преодоления выгорания [15]. В отличие от традиционных видов спорта, где системы поддержки и реабилитации хорошо развиты, в киберспорте часто отсутствуют стандартизированные подходы к сохранению психического и физического здоровья игроков [13].

Актуальность исследования особенностей выгорания киберспортсменов обусловлена необходимостью разработки эффективных стратегий профилактики и вмешательства. Понимание специфических факторов риска, связанных с профессиональной деятельностью в киберспорте, позволит создать целенаправленные программы поддержки, способствующие продлению карьеры спортсменов и улучшению их качества жизни [10].

Изложение основного материала статьи. Профессиональное выгорание представляет собой сложный психологический феномен, характеризующийся состоянием эмоционального истощения, деперсонализации и снижения личных достижений. Впервые термин «выгорание» был введен американским психиатром Гербертом Фройденбергером в 1974 году, который описал его как состояние умственного и физического истощения, вызванного профессиональной деятельностью [17].

Согласно трехфакторной модель выгорания, предложенная Кристиной Маслач и Сьюзан Джексон выделяется три компонента: эмоциональное истощение (чувство обедненного эмоционального реагирования, снижение эмоционального фона, равнодушие); деперсонализация (негативная, циничная, чрезмерно отстраненная реакция (общение) с другими людьми); редукция личных достижений: снижение чувства собственной компетентности и продуктивности, ощущение невозможности справляться с профессиональными задачами.

Эта модель подчеркивает, что выгорание является результатом хронического стресса на рабочем месте и связано с межличностными отношениями в профессиональной среде.

Киберспорт, или профессиональные соревнования по компьютерным играм, за последние годы превратился в индустрию с многомиллионной аудиторией и значительными призовыми фондами [12]. Профессиональные киберспортсмены посвящают значительное время тренировкам, участвуют в многочисленных турнирах и ведут активную медийную деятельность [9]. Однако, несмотря на внешнюю привлекательность, карьера киберспортсмена сопряжена с рядом уникальных факторов, способных способствовать выгоранию [7].

Во-первых, киберспортсмены сталкиваются с интенсивными тренировочными нагрузками, проводя за экраном компьютера до 10-12 часов в день [20]. Это приводит к физическому и умственному истощению, а также повышает риск развития заболеваний, связанных с малоподвижным образом жизни [18].

Во-вторых, профессиональная деятельность в киберспорте требует постоянной концентрации и быстроты реакции [19]. Соревнования сопровождаются высоким уровнем стресса из-за необходимости мгновенно принимать решения в условиях жесткой конкуренции. Кроме того, киберспортсмены часто сталкиваются с негативными комментариями и давлением со стороны сообщества, что может приводить к эмоциональному истощению [16].

В-третьих, киберспортсмены часто начинают свою карьеру в молодом возрасте, что накладывает отпечаток на их личностное развитие [11]. Раннее вовлечение в профессиональную деятельность может приводить к социальной изоляции, ограничению круга общения вне игровой среды и недостатку навыков, необходимых для жизни за пределами киберспорта [8].

Наконец, киберспортивная карьера, как правило, недолговечна. Многие игроки завершают свою профессиональную деятельность к 25-30 годам из-за снижения реакции и появления молодых талантов [1]. Это создает дополнительное психологическое давление, связанное с неопределенностью будущего и необходимостью планирования дальнейшей карьеры [6].

Хотя киберспорт имеет общие черты с традиционными видами спорта, такими как необходимость регулярных тренировок, участие в соревнованиях и работа в команде, существуют и существенные различия, влияющие на характер выгорания.

В традиционных видах спорта физическая активность способствует выработке эндорфина, что может служить естественным механизмом противодействия стрессу. В киберспорте же длительное сидение и ограниченная подвижность могут способствовать накоплению напряжения и усталости.

Сравнивая киберспорт с интеллектуальными профессиями, можно отметить, что, несмотря на схожесть в требовании высокой концентрации и умственных усилий, киберспорт характеризуется более интенсивными и продолжительными периодами напряжения без четко регламентированных перерывов. Кроме того, публичность и медийностькиберспорта усиливают давление на игроков, что отличает их опыт от большинства традиционных интеллектуальных профессий.

Таким образом, уникальные особенности киберспорта как профессиональной деятельности создают специфические предпосылки для развития синдрома выгорания, отличные от тех, что наблюдаются в традиционных видах спорта и интеллектуальных сферах.

Выгорание в киберспорте развивается под влиянием множества факторов, которые можно условно разделить на физиологические, психологические, социальные и организационные [4]. В отличие от традиционных видов спорта, где физическая подготовка и механизмы восстановления более изучены, в киберспорте эти аспекты только начинают привлекать внимание специалистов [2].

Среди основных факторов можно выделить следующие:

1. Физиологические факторы – киберспортсмены сталкиваются с рядом физиологических нагрузок, которые могут способствовать развитию синдрома выгорания: 1) продолжительная игровая активность. Профессиональные игроки тренируются в среднем 8-12 часов в день, что приводит к зрительному и когнитивному перенапряжению, а также к риску развития туннельного синдрома, болей в спине и шее, нарушений осанки; 2) нарушение сна. Из-за поздних тренировок, участия в международных турнирах с разницей во времени и высокого уровня стресса киберспортсмены часто страдают от бессонницы, нарушения циркадных ритмов и снижения качества отдыха. Недостаток сна негативно влияет на когнитивные функции, снижает скорость реакции и способность к принятию решений; высокая стрессовая нагрузка. Во время игры уровень кортизола (гормона стресса) может достигать показателей, сравнимых с экстремальными физическими нагрузками. Это может приводить к износу нервной системы, повышенному утомлению и хроническому стрессу; 4) неполноценное питание. Несбалансированный рацион, употребление энергетиков, стимуляторов (кофеин, никотин), а также нерегулярные приемы пищи могут негативно сказываться на общем физическом состоянии и уровне энергии.

2. Психологические факторы – киберспорт связан с высокой эмоциональной и когнитивной нагрузкой, что может приводить к психологическому истощению. Основные психологические факторы риска включают: 1) перфекционизм и постоянное стремление к победе. В киберспорте важна каждаясекунда, а любая ошибка может стоить команде поражения. Это создает чрезмерное напряжение и страх не оправдать ожидания, особенно на крупных турнирах; 2) игровая зависимость. Размывание границ между профессиональной деятельностью и отдыхом приводит к тому, что игроки теряют способность качественно отдыхать, воспринимая даже свободное время как тренировку; 3) отсутствие баланса между работой и личной жизнью. Из-за постоянных тренировок и участия в турнирах у игроков может не хватать времени на семью, друзей и хобби, что усиливает эмоциональное истощение.

3. Социальные факторы – социальная среда киберспорта также играет важную роль в развитии выгорания: 1) взаимоотношения в команде. В отличие от индивидуальных видов спорта, в киберспорте важна слаженность команды. Конфликты, разногласия, нехватка коммуникации или токсичная атмосфера могут приводить к чувству одиночества, разочарованию и снижению мотивации; 2) давление болельщиков и токсичность онлайн-сообщества. Киберспортсмены подвергаются постоянному вниманию со стороны зрителей и критике в социальных сетях. Негативные комментарии, хейт и травля могут усиливать чувство тревожности, депрессию и стресс; 3) высокие ожидания со стороны спонсоров и организаций. Контракты и финансовые обязательства заставляют игроков вынужденно участвовать в турнирах даже при плохом самочувствии или психологическом истощении.

4. Организационные факторы – структура киберспорта как профессиональной сферы также может способствовать выгоранию: а) жесткий график тренировок и турниров. Киберспортсмены редко имеют длительные периоды восстановления, так как участие в турнирах и подготовка к ним идут непрерывно. Это снижает возможности для полноценного отдыха и психологической разгрузки; 2) отсутствие спортивной инфраструктуры. В отличие от традиционных спортсменов, у киберспортсменов отсутствует доступ к физиотерапии, спортивным врачам, психологам и системам восстановления, что делает их более уязвимыми к перегрузке; 3) ранняя специализация и короткая карьера. Многие киберспортсмены начинают свою карьеру в 14-16 лет и заканчивают к 25-30 годам, что создает неопределенность в будущем и повышает стресс от необходимости планировать жизнь после ухода из киберспорта [3].

Выгорание киберспортсменов обусловлено сочетанием множества факторов, включая физиологическое и психологическое истощение, давление со стороны зрителей и спонсоров, а также отсутствие структурированной системы поддержки. Понимание этих факторов поможет разработать эффективные стратегии профилактики и коррекции синдрома выгорания, что будет рассмотрено авторами далее.

Диагностика синдрома выгорания у киберспортсменов требует комплексного подхода, включающего объективные физиологические показатели, психологические тесты и анализ поведенческих изменений.

Объективные методы направлены на выявление физиологических признаков стресса и выгорания, таких как изменения в работе нервной и эндокринной систем. Так, для диагностики мы можем использовать методы как измерение уровня кортизола и вариабельности сердечного ритма, мониторинг сна и циркадных ритмов, а также когнитивные тесты на усталость и концентрацию.

Основываясь на результатах теоретического исследования, нами был подобран диагностический инструментарий, для того, чтобы изучить уровень эмоционального истощения, деперсонализации и снижение мотивации, также стрессоустойчивости киберспортсменов.

Нами была использована методика Шкала выгорания Маслач (MBI), которая позволяет определить уровень эмоционального истощения, деперсонализации и снижение личных достижений [10].

А также мы использовали методику «Шкала профессионального стресса» (PSS-10), направленную на оценку субъективного восприятия стресса [1].

В исследовании принимало участие 30 человек, составляющих 4 команды в киберспортивной дисциплине Dota 2. Все испытуемые – мужчины. Средний возраст испытуемых – 26 лет.

Тестирование проводилось добровольно и конфиденциально. Все испытуемые получали как обратную связь, так и рекомендации в области прикладной психологии спорта.

Результаты исследования стрессоустойчивости профессиональных игроков и игроков-любителей представлены ниже на рисунке (см. рисунок 1).

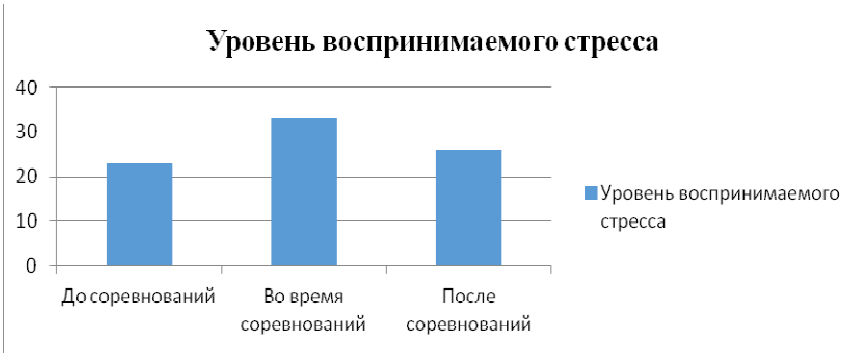


Рисунок 1. Результаты диагностики стрессоустойчивости киберспортсменов в день соревнований

Исходя из результатов исследования, мы можем наблюдать динамику уровня воспринимаемого стресса киберспортсменами в разные этапы соревнований. Перед соревнованиями уровень воспринимаемого стресса в рамках нормы, однако, он повышается до высоких значений в процессе соревнований и затем снова снижается, однако, остается высоким в первые часы после соревнований.

Результаты исследования выгораниякиберспортсменов представлены ниже на рисунке (см. рисунок 2).

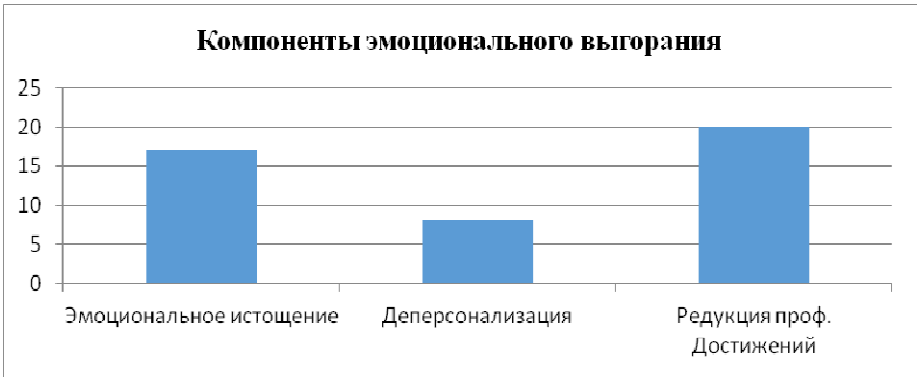


Рисунок 2. Результаты диагностики компонентов эмоционального выгорания киберспортсменов

Основываясь на этих результатах, мы можем говорить о том, что наиболее выраженным компонентов выгорания у спортсменов в данной выборке является редукция собственных достижений, при среднем уровне истощения и деперсонализации. Это может указывать на специфические особенности выгорания у киберспорстменов.

Однако, выгорание влияет не только на физиологию и психологию игрока, но и на его стиль игры, поведение в команде и мотивацию. Среди ключевых показателей мы можем выделить следующие: изменение игровых показателей (игровая статистика), рост количества ошибок, снижение точности, ухудшение реакции, отказ от тренировок или снижение вовлеченности, конфликты в команде, снижение коммуникации, раздражительность, агрессия, цинизм.

Основываясь на этих данных, следует подобрать ряд методов профилактики и коррекции выгорания киберспортсменов.

Для предотвращения и снижения уровня выгорания у киберспортсменов необходимо использовать индивидуальные, командные, и организационные стратегии. В качестве индивидуальных методов работы можно выделить оптимизацию режима сна и отдыха, использование методов релаксации (медитация, дыхательные упражнения), увеличение физической

активности, а также индивидуальная работа спортивного психолога с игроком, направленная на развитие психологической устойчивости, развития навыков эмоциональной регуляции и работа с актуальными запросами.

Также следует проводить работу со всей командой. Командные стратегии направлены на создание поддерживающей атмосферы в коллективе, работу с тренером и капитаном с целью создания здоровой игровой среды, выстраивания коммуникации внутри команды, предотвращение конфликтов.

Также, необходимо учитывать и организационные факторы, такие как оптимизация графика тренировок и соревнований, четкиепериоды отдыха между турнирами, введение психологического сопровождения и обязательной работы с психологами.

Выводы. Основываясь на изложенных в статье материалах, мы можем сделать следующие выводы: выгорание у киберспортсменов – это комплексная проблема, включающая физиологические, психологические, социальные и организационные факторы; основные факторы риска включают перегрузки, стресс, нарушения сна, давление со стороны зрителей и команды; диагностика выгорания должна включать объективные биомаркеры, психологические тесты и анализ игровых показателей; эффективные методы профилактики включают оптимизацию тренировок, работу с психологами, командную поддержку и развитие спортивной инфраструктуры; основываясь на результатах нашего исследования мы можем говорить о том, что мотивационно-оценочные аспекты киберспортсменов страдают сильнее, чем эмоционально-личностные.

Также, перед исследователями открывается ряд перспективных направлений дальнейшей работы с данным контингентом и областью киберспортивной психологии в целом: разработка специализированных программ ранней диагностики выгорания у киберспортсменов; изучение долгосрочного влияния киберспортивных перегрузок на здоровье и когнитивные способности игроков; анализ эффективности различных методов профилактики в зависимости от игровых дисциплин.

Литература:

1. Амелина, Е.Н. Функциональные возможности студентов-первокурсников, начавших регулярные занятия спортивными танцами / Е.Н. Амелина, С.Ю. Завалишина, Р.В. Козьяков, Н.А. Белоножкина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2024. – №9(235). – С. 17-20
2. Бочавер, К.А. Система ценностей спортсмена в контексте рисков и ресурсов его ментального здоровья / К.А. Бочавер, Л.М. Довжик, М.Е. Квасов, Д.В. Бондарев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 12 (202). – С. 453-459. – DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2021.12.p453-459
3. Валуева, Е.А. Творческие способности и инкубация: эффект Пуанкаре / Е.А. Валуева, Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 80-89. – DOI: 10.17759/exppsy.2024170405
4. Золотарева, А.А. Психометрические свойства русскоязычной версии шкалы воспринимаемого стресса (Версии PSS-4, 10, 14) / А.А. Золотарева // Клиническая и специальная психология. – 2023. – Т. 12. – № 1. – С. 18-42. – DOI: 10.17759/cpse.2023120102
5. Калинин, А.Д. Развитие дыхательной системы борцов греко-римского стиля / А.Д. Калинин, В.Ю. Карпов, В.И. Шарагин, Р.В. Козьяков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2024. – № 4. – С. 18-20
6. Квасов, М.Е. Психологические факторы успешности спортсменов разного уровня мастерства в киберспорте: стрессоустойчивость и мотивация / М.Е. Квасов, А.И. Квасова, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-3. – С. 332-336
7. Козьяков, Р.В. Исторические аспекты продуктивности профессионального креативного мышления / Р.В. Козьяков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2024. – Т. 13. – № 4-1. – С. 59-70
8. Козьяков, Р.В. Продуктивное профессиональное креативное мышление личности / Р.В. Козьяков // Вестник Академии управления и производства. – 2024. – № 2. – С. 532-548
9. Козьяков, Р.В. Психология профессионального креативного мышления / Р. В. Козьяков. – Москва, 2024. – 233 с.
10. Козьяков, Р.В. Ресурсы и ресурсность профессионального креативного мышления субъекта / Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-1. – С. 468-470
11. Козьяков, Р.В. Эволюция представлений о профессиональном креативном мышлении / Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 1. – С. 60-65
12. Козьяков, Р.В. Идеи П.К. Энгельмейера в современном контексте / Р.В. Козьяков, О.А. Евстафьева // Восточно-Европейский научный вестник. – 2024. – Т. 20. – № 1. – С. 57-59
13. Козьяков, Р.В. Профилактика эмоционального выгорания посредством организации продуктивной креативной деятельности / Р.В. Козьяков, М.Р. Захаркив, А.В. Губанов // Восточно-Европейский научный вестник. – 2024. – Т. 20. – № 1. – С. 60-62
14. Комаров, М.Н. Выраженность реакции сердечно-сосудистой системы на вестибулярное раздражение у студентов-рукопашников с разной длительностью спортивного стажа / М.Н. Комаров, И.И. Файзуллина, А.В. Доронцев, Р.В. Козьяков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2024. – № 4. – С. 27-29
15. Кречетов, И.А. Социальная среда семьи как фактор профилактики тревожности и страхов ребенка / И.А. Кречетов, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 1. – С. 167-173
16. Минин, А.И. Психологический гомеостаз группы, в корпоративной среде при адаптации к ситуации креативной деятельности / А.И. Минин, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-1. – С. 485-489
17. Моросанова, В.И. Краткий опросник острого и хронического стресса: разработка и валидизация / В.И. Моросанова, Ю.П. Зинченко // Сибирский психологический журнал. – 2024. – № 94. – С. 6-22
18. Толочек, В.А. Динамика актуализации интрасубъектных ресурсов и успешность субъекта / В.А. Толочек // Психологический журнал. – 2024. – Т. 45. – № 6. – С. 63-72
19. Толочек, В.А. Профессиональная карьера: феномен, концепции, «апокрифы» / В.А. Толочек // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2025. – Т. 48. – № 1. – С. 30-54
20. Ушаков, Д.В. Технологии искусственного интеллекта в психологии / Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 182-189

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант, педагог-психолог Захарова Эльвира Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию индивидуально-типологических и индивидуально-типических особенностей слабослышащих младших школьников. Актуальность темы обусловлена необходимостью индивидуализации образовательного процесса в условиях специального и инклюзивного образования. Проведена диагностика когнитивной, мотивационной, эмоционально-волевой и социальной сфер развития обучающихся. Представлены результаты комплексного обследования 47 слабослышащих детей, осваивающих адаптированную основную образовательную программу варианта 2.2. На основе диагностики выделены четыре группы обучающихся с различными уровнями развития. Разработана и реализована коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие познавательных процессов, учебной мотивации, эмоциональной устойчивости и социальной адаптации. Описана структура программы и содержание групповых занятий. Подготовлены рекомендации для педагогов и родителей по индивидуализации образовательного маршрута и поддержке обучающихся. Сделан вывод о необходимости учета индивидуально-типологических и индивидуально-типических особенностей в образовательной практике. Отмечены перспективы дальнейших исследований эффективности реализованных коррекционных мероприятий.

Ключевые слова: слабослышащие младшие школьники, индивидуально-типологические особенности, индивидуально-типические особенности, психолого-педагогическая диагностика, коррекционно-развивающая программа.

Annotation. The article is devoted to the study of individual-typological and individual-typical characteristics of hard-of-hearing primary schoolchildren. The relevance of the topic is determined by the need for the individualization of the educational process in the context of special and inclusive education. Diagnostics of the cognitive, motivational, emotional-volitional, and social spheres of students' development was carried out. The results of a comprehensive assessment of 47 hard-of-hearing children studying under the adapted basic educational program variant 2.2 are presented. Based on the diagnostics, four groups of students with different levels of development were identified. A correctional and developmental program aimed at the development of cognitive processes, academic motivation, emotional resilience, and social adaptation was developed and implemented. The structure of the program and the content of group sessions are described. Recommendations for teachers and parents regarding the individualization of educational pathways and support for students were prepared. The necessity of considering individual-typological and individual-typical characteristics in educational practice is emphasized. Prospects for further research on the effectiveness of the implemented corrective measures are outlined.

Key words: hard-of-hearing primary schoolchildren, individual-typological characteristics, individual-typical characteristics, psychological and pedagogical diagnostics, correctional and developmental program.

Введение. Актуальные тенденции развития системы специального и инклюзивного образования подчеркивают необходимость перехода к индивидуализированным стратегиям обучения младших школьников с нарушениями слуха. Специфика психофизиологического развития данной категории обучающихся требует построения образовательного процесса на основе учёта их индивидуально-типологических и индивидуально-типических особенностей. Недостаточная сформированность когнитивных функций, состояние эмоционально-волевой сферы, трудности социальной адаптации обуславливают потребность в целенаправленной диагностике и коррекционной поддержке на начальных этапах школьного обучения [1].

Несмотря на наличие отдельных исследований, посвящённых проблемам развития детей с нарушением слуха, вопросы изучения структуры их индивидуально-типологических и индивидуально-типических особенностей, а также построения на этой основе адресных программ психолого-педагогического сопровождения, остаются недостаточно разработанными. Проблема остается особенно актуальной в условиях реализации адаптированных основных образовательных программ.

Настоящее исследование направлено на изучение структуры индивидуально-типологических и индивидуально-типических особенностей слабослышащих младших школьников, выявление на основе полученных данных основных групп обучающихся, а также проектирование коррекционно-развивающих мероприятий, способствующих повышению уровня их психологического благополучия. Основное внимание уделяется построению диагностической модели, разработке адресной программы сопровождения и практическому обоснованию их эффективности в процессе исследовательской работы.

Изложение основного материала статьи. Индивидуально-типологические и индивидуально-типические особенности являются ключевыми категориями для организации индивидуализированного образовательного процесса у младших школьников с нарушениями слуха.

Индивидуально-типологические особенности представляют собой устойчивые характеристики, общие для определённых групп людей. Они включают возрастные, психофизиологические, нейродинамические и другие природные свойства, такие, как преобладание определённого типа мышления, особенности памяти, темперамента, сенсорной организации восприятия и социальной адаптивности. Описанные особенности задают общее направление развития обучающихся и оказывают влияние на структуру и содержание образовательного процесса.

Индивидуально-типические особенности отражают уникальное сочетание типологических черт и личного опыта конкретного ребёнка. Они демонстрируют, как общие закономерности проявляются в индивидуальном развитии личности в зависимости от условий жизни, социальной среды и образовательной практики. Например, у разных детей с нарушением слуха можно наблюдать различную степень развития слухоречевой компенсации в зависимости от использования технических средств реабилитации и характера семейного общения [3].

Эффективная организация образовательного процесса предполагает обязательный учет как индивидуально-типологических, так и индивидуально-типических особенностей слабослышащих младших школьников, что предполагает:

- систематический анализ возрастных, когнитивных, коммуникативных и эмоционально-волевых особенностей обучающихся;
- диагностику уровня развития памяти, внимания, мышления и эмоциональной устойчивости;
- изучение мотивационной сферы, особенностей самооценки и социальной активности ребёнка;

- проектирование образовательного маршрута на основе уникального сочетания выявленных особенностей [4, 5].

Индивидуально-типологические характеристики позволяют определить общие закономерности развития детей определённой категории, тогда как индивидуально-типические раскрывают специфику развития конкретного обучающегося. Учет обеих групп особенностей создаёт основу для построения эффективных стратегий индивидуализации образования, направленных на раскрытие личностного потенциала и полноценное развитие младших школьников с нарушениями слуха [2].

Так, была организована исследовательская работа, в рамках которой изучались особенности обучающихся с нарушением слуха, осваивающих адаптированную основную общеобразовательную программу (вариант 2.2), предполагающую пролонгацию начального общего образования на один учебный год. К начальной школе относятся обучающиеся с 1 по 5 класс (включительно), в количестве 47 человек.

На констатирующем этапе исследования было осуществлено комплексное диагностическое обследование слабослышащих обучающихся 1-5 классов с целью выявления структуры их индивидуально-типологических и индивидуально-типических особенностей. Для этого был разработан и использован диагностический пакет, включающий следующие методики [6]:

- Анкета для определения школьной мотивации (Н.Г. Лусканова);
- Методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн;
- Методика исследования мотивации учения у старших дошкольников и первоклассников (М.Р. Гинзбург, модификация И.Ю. Пахомовой, Р.В. Овчаровой) (1 класс);
- «Домик» (Н.И. Гуткина) (1 класс);
- «Беседа о школе» (Т.А. Нежнова);
- «Раскрашивание кружков» (Л.М. Шипицына);
- «Четвертый лишний» (наглядный и словесный материал) (Л.М. Шипицына);
- «Установление последовательности событий» (А.Н. Бернштейн);
- «Продолжи ряд» (А.З. Зак);
- Методика диагностики детских страхов (И.А. Захаров, модификация М.А. Панфиловой);
- «Рисунок человека» (Ф. Гудинаф, К. Маховер);
- «Социометрическое исследование»;
- Корректурная проба (Тест Бурдона);
- «Запоминание 10 слов» (А.Р. Лурия);
- «Три оценки» (А.И. Липкина) (5 класс).

Оценка уровня школьной мотивации осуществлялась с помощью анкеты Н.Г. Лускановой, позволяющей установить отношение ребенка к учебной деятельности, учителю и одноклассникам. Для исследования мотивационной сферы первоклассников дополнительно применялась методика исследования мотивации учения у старших дошкольников и первоклассников (М.Р. Гинзбург, модификация И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой). Использование обеих методик обеспечивало объективную оценку мотивационных установок младших школьников, поскольку визуальное сопровождение заданий повышало их доступность для детей с нарушением слуха.

Для изучения уровня развития самооценки и притязаний использовалась методика Дембо-Рубинштейн, позволившая выделить благоприятные и неблагоприятные тенденции личностного развития испытуемых. В пятом классе диагностика самооценки дополнялась методикой «Три оценки» А.И. Липкиной, направленной на выявление особенностей самовосприятия и межличностных отношений в переходный период к среднему звену образования.

Анализ регулятивных функций осуществлялся с применением методики «Домик» Н.И. Гуткиной, оценивающей способность ребенка к точному копированию образца, а также методики «Раскрашивание кружков» Л.М. Шипицыной для диагностики уровня волевой регуляции в процессе выполнения монотонной деятельности.

Исследование когнитивных характеристик включало использование нескольких диагностических процедур. Способность к обобщению изучалась через методики «Четвертый лишний» (в наглядном и словесном вариантах) Л.М. Шипицыной [7]. Понимание причинно-следственных связей и логической последовательности событий определялось с помощью методики «Установление последовательности событий» А.Н. Бернштейна. Уровень развития аналитических операций исследовался по методике «Продолжи ряд» А.З. Зака.

Диагностика эмоционального состояния обучающихся проводилась посредством методики диагностики детских страхов (И.А. Захаров, модификация М.А. Панфиловой), что позволило установить наличие или отсутствие страхов относительно возрастной нормы. Дополнительные сведения о личностных особенностях и уровне интеллектуального развития обучающихся были получены с использованием проективной методики «Рисунок человека» (Ф. Гудинаф, К. Маховер).

Социальная адаптация детей в образовательной среде оценивалась с применением социометрического исследования, что позволило выявить особенности статуса ребенка в коллективе сверстников, а также возможные трудности межличностных взаимодействий.

Показатели внимания изучались с использованием корректурной пробы (теста Бурдона), которая позволила оценить объем, устойчивость и концентрацию внимания испытуемых. Оценка процессов кратковременной памяти осуществлялась по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия, направленной на выявление способностей к запоминанию, сохранению и воспроизведению речевого материала.

Представленный диагностический пакет, включающий методы оценки мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой и социальной сфер, обеспечил всестороннее исследование индивидуально-типологических и индивидуально-типических особенностей, а также психологического благополучия слабослышащих младших школьников, что создало основу для последующей разработки и апробации психологических стратегий индивидуализации образовательного процесса.

На основе полученных результатов все обучающиеся были распределены на четыре группы по трем критериям: уровню выраженности индивидуально-типологических характеристик, особенностям индивидуально-типического профиля и состоянию психологического благополучия. Полученные результаты распределения представлена в таблице 1.

Таблица 1

Распределение слабослышащих младших школьников по уровням развития

Группа	Количество обучающихся	Процент от общей выборки	Характеристика группы
Группа 1. Высокий уровень	18	40%	Высокая школьная мотивация, сформированные когнитивные процессы, развитая саморегуляция, положительное психологическое благополучие.
Группа 2. Средний уровень	14	31%	Хорошая мотивация и самооценка, отдельные трудности в когнитивной сфере, стабильное эмоциональное состояние.
Группа 3. Пограничный уровень	11	24%	Положительное отношение к школе при наличии выраженных когнитивных и эмоционально-волевых трудностей.
Группа 4. Низкий уровень	5	5%	Низкая учебная мотивация, выраженные когнитивные дефициты, сниженное психологическое благополучие.

Анализ результатов показал, что большинство обучающихся (71%) продемонстрировали высокий и средний уровни развития, что свидетельствует о сохранности учебной мотивации и базовых когнитивных функций у значительной части детей с нарушением слуха. Вместе с тем, 29% младших школьников продемонстрировали пограничный или низкий уровни развития, что указывает на необходимость систематической психолого-педагогической поддержки.

Обучающиеся первой группы (40%) проявили высокую мотивацию к обучению, достаточный уровень сформированности мыслительных операций (анализ, обобщение), хорошую память, устойчивую саморегуляцию и положительное эмоциональное состояние. Дети отличаются высокой активностью в образовательной среде, уверенностью в себе и положительной социальной адаптацией.

Вторую группу (31%) составили обучающиеся с сохраненной мотивацией и положительным психологическим фоном, однако испытывающие отдельные трудности с концентрацией внимания, развитием памяти или навыков пространственного восприятия. Для них характерна потребность в целенаправленной педагогической поддержке когнитивной сферы.

Третья группа (24%) представлена обучающимися с выраженными трудностями в когнитивной и эмоционально-волевой сферах. Несмотря на общее положительное отношение к школьной деятельности, нестабильность мотивации, сниженная способность к саморегуляции и выраженная тревожность указывают на необходимость сопровождения, развития познавательных процессов и эмоциональной устойчивости.

Наиболее уязвимую группу (5%) составили обучающиеся с низким уровнем учебной мотивации, дефицитами внимания, памяти и мышления, выраженной тревожностью и признаками социальной дезадаптации. Дети этой группы нуждаются в индивидуальном коррекционно-развивающем сопровождении, направленном на восстановление базовых когнитивных процессов, формирование положительной мотивации и эмоциональной устойчивости.

На основании выявленных индивидуально-типологических и индивидуально-типических особенностей было принято решение о разработке и реализации целенаправленной коррекционно-развивающей программы. Формирующий эксперимент был организован на базе 2 класса, так как результаты диагностики показали наличие устойчивых дефицитов в когнитивной, мотивационной и социальной сферах развития обучающихся.

Коррекционно-развивающая программа строилась с учетом следующих направлений:

- развитие познавательных процессов, прежде всего, памяти, внимания, аналитико-синтетической деятельности;
- формирование и поддержка учебной мотивации через внутренние мотивы и ориентацию на успех;
- коррекция эмоционально-волевой сферы, снижение тревожности, формирование эмоциональной устойчивости;
- развитие навыков саморегуляции и управления учебной деятельностью;
- улучшение социальной адаптации через формирование коммуникативных умений и навыков взаимодействия в коллективе.

Программа включала как групповые занятия (см. таблица 2), направленные на развитие универсальных учебных действий и эмоционально-волевой сферы, так и индивидуальные коррекционные мероприятия для обучающегося с наиболее выраженными трудностями и социальной дезадаптацией. Коррекционно-развивающие занятия сочетали игровые, тренинговые и когнитивно-ориентированные методы работы.

Таблица 2

Содержание коррекционно-развивающей программы

№	Наименование тем занятий	Количество часов	Цель
1	Вводное занятие. Что такое психологическое благополучие?	1	Снятие тревожности, создание комфортной атмосферы, знакомство с программой.
2	Как я себя вижу? Работа с самооценкой	1	Осознание своих сильных сторон, формирование адекватной самооценки.
3	Управление эмоциями	1	Развитие эмоционального интеллекта, навыков распознавания и контроля эмоций.
4	Как справляться с тревогой и страхами?	1	Снижение тревожности, освоение методов саморегуляции.
5	Учимся общаться: дружба и доверие	1	Развитие коммуникативных навыков, формирование позитивного общения.
6	Развитие уверенности в себе	1	Формирование позитивного образа себя, развитие смелости в общении.
7	Учебная мотивация: зачем учиться?	1	Развитие интереса к учебной деятельности.
8	Развитие внимания и самоконтроля	1	Тренировка концентрации, навыков управления поведением.
9	Как управлять своим временем?	1	Развитие организованности, навыков планирования.
10	Конфликты и их решения	1	Освоение конструктивных стратегий выхода из конфликтных ситуаций.
11	Как сказать «нет» и отстоять свою позицию?	1	Развитие навыков уверенного поведения.
12	Как справляться со сложными ситуациями?	1	Формирование стрессоустойчивости.
13	Итоговое занятие: что мы узнали о себе?	1	Рефлексия, закрепление полученных знаний, групповая поддержка.

Одновременно с реализацией программы была организована работа по подготовке рекомендаций для педагогов и родителей. На основе анализа диагностических данных были выделены основные направления коррекционной помощи для разных категорий обучающихся:

- для педагогов были разработаны рекомендации по индивидуализации образовательного маршрута, усилению поддержки детей с трудностями саморегуляции, формированию позитивного учебного климата в классе;
- отдельное внимание уделялось рекомендациям по развитию когнитивных способностей детей через применение специальных педагогических технологий (визуализация информации, поэтапное планирование деятельности, развитие навыков рефлексии);
- для родителей были подготовлены рекомендации по созданию эмоционально благоприятной среды дома, по поддержке учебной мотивации, развитию организованности и самоконтроля у детей;
- в случае выявления серьёзных трудностей в эмоционально-волевой сфере давались рекомендации о необходимости консультаций с психологом и организации дополнительной помощи.

Рекомендации по результатам диагностики были подготовлены не только для участников формирующего эксперимента, но и для педагогов и родителей обучающихся 1, 2-х и 4 классов, в которых были выявлены дети, отнесённые к четвёртой группе (низкий уровень развития). Рекомендации предназначались для педагогов начальных классов, специалистов по адаптивной физической культуре, педагога по музыкально-ритмическим занятиям, педагогов внеурочной деятельности, сурдопедагогов, а также родителей обучающихся.

Выводы. Проведённое исследование подтвердило важность учёта индивидуально-типологических и индивидуально-типических особенностей младших школьников с нарушениями слуха для эффективной организации индивидуализации образовательного процесса. Диагностика позволила выявить разноуровневую представленность когнитивных, мотивационных, эмоционально-волевых характеристик и состояния психологического благополучия, что послужило основой для обоснованного распределения обучающихся по четырем уровням развития.

Разработка и реализация коррекционно-развивающей программы, а также подготовка рекомендаций для педагогов и родителей позволили выстроить адресную психолого-педагогическую поддержку, направленную на развитие когнитивной сферы, формирование устойчивой учебной мотивации, коррекцию эмоционально-волевой регуляции и укрепление социальной адаптации обучающихся с нарушениями слуха.

Литература:

1. Богданова, Т.Г. Изучение психологии лиц с нарушениями слуха на кафедре сурдопедагогики / Т.Г. Богданова // Современные подходы и технологии специальной педагогики. – 2020. – С. 24-31
2. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: учебник для вузов / Т.Г. Богданова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 235 с.
3. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. – Москва: Советский спорт, 2004. – 304 с.
4. Психология глухих детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, Т.В. Розанова, Н.В. Яшкова; под ред. И.М. Соловьева. – Москва: Педагогика, 1971. – 448 с.
5. Речицкая, Е.Г. Коррекционная работа по развитию познавательной сферы глухих учащихся с задержкой психического развития: учебное пособие / Е.Г. Речицкая, Т.К. Гущина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Владос, 2019. – 137 с.
6. Речицкая, Е.Г. Психолого-педагогическая диагностика развития детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями слуха): учебное пособие для вузов / Е.Г. Речицкая, Т.К. Гущина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 150 с.
7. Специальная психология: учебник для вузов / Л.М. Шипицына, И.А. Соловьева, С.А. Морозова, Т.Ю. Ермолаева [и др.]. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 287 с.

УДК 159.9.01

кандидат психологических наук, доцент Кочнева Елена Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант 1 курса Арсакова Юлия Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

КРИЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей переживания кризиса профессионального самоопределения обучающимися в вузе. Выбор методов исследования обусловлен спецификой настоящей работы и включает методы теоретического исследования известных научных работ по рассматриваемой проблеме, опубликованных в разных открытых Интернет-источниках. Для проведения пилотажного исследования были использованы ассоциативный эксперимент (стимул «кризис профессионального самоопределения») и метод опроса (ранжирование страхов из перечня Вольпе и М.Э. Раховой в модификации авторов). В статье представлены результаты теоретического анализа методологических основ и концепций по проблеме кризисов профессионального самоопределения отечественных авторов (Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников, Э.Э. Сыманюк и др.). Особый интерес представили работы ученых, изучавших особенности протекания и преодоления кризисных проявлений в процессе профессионального самоопределения (Е.В. Валиуллина, Г.В. Карпеня, Е.В. Снегова, Н.Б. Шевкиева). В настоящей статье сопоставлены результаты по ассоциативному эксперименту и ранжированию страхов по выборке юношей и девушек. Обнаружены половые различия в переживании страхов и сугубо индивидуальные особенности восприятия и переживания кризиса профессионального самоопределения обучающимися. Были выделены высокочастотные и низкочастотные слова-ассоциации на используемый стимул. Обнаружено, что с негативной коннотацией ассоциации встречались в три раза чаще, чем с позитивной или нейтральной. У подавляющего большинства респондентов среди ассоциаций встречались одно-два слова с позитивной коннотацией, характеризующие развитие и ориентацию респондентов на поиск ресурсов. Анализ страхов показал одинаковое отношение юношей и девушек к страхам «одиночества» и «потери» (занимают первые две позиции). Страхи, относящиеся к кризису профессионального самоопределения, воспринимаются юношами и девушками по-разному. Перспективными направлениями исследования, рассматриваемой проблемы, авторы обозначили изучение особенностей и интенсивности протекания кризиса профессионального самоопределения на этапе вузовского обучения у студентов разной профессиональной направленности в зависимости от периода обучения, исследования профессиональных планов обучающихся, а также влияния на проживание кризиса профессионального самоопределения и особенностей социализации молодежи.

Ключевые слова: кризис профессионального самоопределения, студент, ассоциативный эксперимент, страхи, Вольпе.

Annotation. The article is devoted to the study of the peculiarities of experiencing the crisis of professional self-determination by university students. The choice of research methods is determined by the specifics of the present work and includes methods of theoretical research of well-known scientific papers on the problem under consideration, published in various open Internet sources. An associative experiment (incentive "crisis of professional self-determination") was used to conduct the pilot study and the survey method (ranking of fears from the list of Volpe and M.E. Rakhova, modified by the authors). The article presents the results of a theoretical analysis of methodological foundations and concepts on the problem of professional self-determination crises by Russian authors (E.F. Zeer, N.S. Pryazhnikov, E.E. Simanyuk, and others). Of particular interest are the works of scientists who have studied the peculiarities of the course and overcoming of crisis manifestations in the process of professional self-determination (E.V. Valiullina, G.V. Karpenya, E.V. Snegova, N.B. Shevkieva). In this article, the results of the associative experiment and the ranking of fears in a sample of boys and girls are compared. Gender differences in the experience of fears and purely individual characteristics of perception and experience of the crisis of professional self-determination by students were found. High-frequency and low-frequency association words were identified for the stimulus used. It was found that associations with negative connotations were three times more common than with positive or neutral ones. The vast majority of respondents had one or two words with a positive connotation among their associations, characterizing the respondents' development and orientation towards finding resources. The analysis of fears showed the same attitude of boys and girls to fears of "loneliness" and "loss" (occupy the first two positions). Fears related to the crisis of professional self-determination are perceived by boys and girls in different ways. The authors identified the study of the features and intensity of the crisis of professional self-determination at the stage of university studies among students of different professional backgrounds, depending on the period of study, the study of students' professional plans, as well as the impact of the crisis of professional self-determination and the features of youth socialization on living.

Key words: crisis of professional self-determination, student, associative experiment, fears, Volpe.

Введение. Вопреки обыденным представлениям, кризис профессионального самоопределения, переживаемый студентами на этапе вузовского обучения – это основа становления профессионального самосознания и профессиональной позиции будущего специалиста.

По мнению Е.Ю. Пряжниковой, высказывание Л.С. Выготского о том, что «если бы кризисов не было, их следовало бы выдумать теоретически» иначе, как объяснить и отследить развитие ребенка, относится и к психологии профессионального становления обучающихся [7].

Проблема профессионального самоопределения обучающихся изучалась многими отечественными психологами, среди них: а) В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, которыми профессиональное самоопределение исследовалось с точки зрения профессионально-личностного развития, б) Н.С. Андреева, М.Ю. Диканова, Н.Е. Касаткина, Е.А. Климов, А.И. Кулакова, которыми было изучено влияние личностных качеств на выбор будущей профессии, а также влияние условий обучения, в том числе целенаправленная организация профессиональной практической подготовки обучающихся [13].

Изучением особенностей переживания кризиса профессионального самоопределения студентами на этапе вузовского обучения занимались такие отечественные психологи как Е.В. Валиуллина, Э.Ф. Зеер, Г.В. Карпеня, Ю.П. Поваренков, Е.Ю. Пряжникова, Е.В. Снегова, Н.Б. Шевкиева и др. [2, 3, 5, 7, 8, 12].

Исследований с позиций определения трудностей и кризисных явлений, переживаемых студентами на этапе вузовского обучения, с учетом факторов, характеризующих современное состояние проблемы профессионального самоопределения (высокий кадровый дефицит, формальная практика организации профориентационной работы в школе, отсутствие

профориентационного сопровождения обучающихся на этапе вузовского обучения и многие другие), на наш взгляд, крайне недостаточно.

Все это в целом определяет актуальность и необходимость эмпирического исследования особенностей протекания кризиса профессионального самоопределения студентов на этапе вузовского обучения, включая особенности кризисных проявлений и способов их преодоления.

Изложение основного материала статьи. Целью настоящей статьи явился теоретический анализ работ отечественных авторов, изучающих факторы, обусловливающие кризисные проявления на этапе профессионального самоопределения студентов. А также эмпирическое изучение особенностей восприятия обучающимися феномена «кризис профессионального самоопределения».

Выбор методов исследования обусловлен спецификой настоящей работы и включает методы теоретического исследования известных научных работ по рассматриваемой проблеме, опубликованных в разных открытых Интернет-источниках: Портал психологических изданий, электронная библиотека диссертационных исследований и др. Для проведения эмпирической части исследования использовался ассоциативный эксперимент и метод опроса.

Проблема особенностей психологических проявлений кризиса профессионального самоопределения в целом, и на этапе вузовского обучения в частности, в отечественной психолого-педагогической науке, по мнению многих авторов (Е.В. Валиуллина, Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников, Э.Э. Сыманюк, Л.В. Тхагалижокова, М.А. Черменская и др.), изучена недостаточно [1, 2, 6, 9, 10, 11].

Анализ перечня научных работ, представленных в открытой электронной библиотеке диссертаций [13], показал, что, по ключевым словам, (профессиональное самоопределение) на данном портале представлено свыше 90 работ, причем, термин «профессиональное самоопределение» более 70 раз встречается в названии диссертационных исследований. По проблеме же кризиса профессионального самоопределения было найдено всего 8 работ (Е.В. Валиуллина, Л.М. Золотовская, Е.В. Есликова, Г.В. Карпеня, Е.В. Рябова, Е.В. Снегова, Е.И. Э.Э. Сыманюк, Е.И. Филипович, Н.Б. Шевкиева).

На наш взгляд, следует остановиться на работах некоторых авторов.

Э.Э. Сыманюк (1999), изучая особенности протекания и преодоления кризисов профессионального становления учителей, верифицировала гипотезу о том, что объективная детерминация меняется на субъективную в процессе изменения мотивации, ценностных ориентаций и профессиональной позиции педагогов. В частности, она установила, что изменение количества субъективных факторов, обусловливающих протекание кризиса профессионального самоопределения, происходит в период карьерного роста [9].

О слабой изученности рассматриваемой проблемы свидетельствует еще и тот факт, что в период с 2006 по 2012 гг. защитили исследования по проблеме кризисов профессионального самоопределения студентов на этапе вузовского обучения только четыре автора (Е.В. Валиуллина, Г.В. Карпеня, Е.В. Снегова, Н.Б. Шевкиева.).

Е.В. Снегова (2006), изучала особенности протекания карьерного кризиса и выявления факторов, обусловливающих его возникновение на начальном этапе профессионального самоопределения. Кроме того, она разработала типологию оптантов, переживающих стартовый кризис карьеры [8].

Н.Б. Шевкиева (2006), изучая особенности профилактической деятельности кризисов профессионального самоопределения, выявила несоответствие между представлениями студентов об эталоне специалиста и реальными требованиями, которые предъявляют к работникам того или иного профиля работодатели и пользователи услуг [12].

Г.В. Карпеня (2007), изучила пути преодоления кризиса выбора профессии, выявила критерии и признаки, характеризующие пути и способы преодоления кризисных проявлений в выборе профессии у студентов [3].

Е.В. Валиуллина (2012), выявила и раскрыла особенности динамики кризисов профессионального самоопределения студентов, заключающиеся в специфическом распределении пиковых периодов кризиса профессиональных экспектаций, кризиса учебно-профессиональных ориентаций и кризиса выбора профессии [1].

Кроме представленных выше научных работ по проблеме кризисов профессионального самоопределения, следует упомянуть исследования, респондентами в которых выступали безработные, специалисты, получающие постдипломное образование и взрослые люди:

– «Акмеологические условия преодоления безработными личностно-профессионального кризиса» (Е.В. Рябова),
– «Акмеологическая модель постдипломного образования специалистов в период профессиональных кризисов» (Л.М. Золотовская),
– «Психологические особенности конфликтов профессионального самоопределения личности: В период взрослости» (Е.В. Есликова) [13].

Теоретический анализ известных исследований по рассматриваемой проблеме показал, что феномен «кризис профессионального самоопределения» и особенности его протекания у обучающихся в настоящее время недостаточно изучены. В этой связи нами было проведено пилотажное исследование представлений студентов о кризисе профессионального самоопределения и содержании страхов, которые переживают молодые люди в отношении своего профессионального будущего.

В качестве респондентов выступили студенты второго курса бакалавриата педагогического вуза, обучающиеся по педагогическому и психолого-педагогическому направлениям подготовки в количестве 84 человек, а также 48 человек, обучающиеся в магистратуре по направлению подготовки «Психология».

В исследовании был использован метод ассоциативного эксперимента (респонденты писали слова-ассоциации на стимул «кризис профессионального самоопределения») и метод опроса (ранжирование 30 страхов).

Результаты ассоциативного эксперимента показали достаточно широкий разброс слов и словосочетаний, ассоциаций на используемый стимул, что, на наш взгляд, свидетельствует о сугубо индивидуальном восприятии и переживании кризиса профессионального самоопределения обучающимися. Наиболее часто (42%) среди реакций встречались слова и словосочетания, характеризующие: а) сомнение в себе и в выборе профессии (сомнение в выборе, сомнение, сомнение в себе и т.п.), б) страхи (страх быть не нужным, страх конкуренции, страх ошибки, страх будущего и т.п.), в) интерес (потеря интереса к психологии, смена интереса, неустойчивый интерес и т.п.), г) разного рода трудности (сложно, завал с экзаменами, трудно и т.п.), д) депрессия, стресс и одиночество, е) негативные состояния (усталость, тревога, отвержение, отчуждение, эмоциональное выгорания и т.п.).

Среди низкочастотных слов и словосочетаний встречались такие как: чувство неисполнения мечты, потеря надежды, нет обратной связи, потеря смысла полезности, гиперболизация проблем, быстрые изменения в социальной сфере, несоответствие преподавания новым стандартам, непризнанность, бедность, лень, скука и т.п. Причем с негативной коннотацией ассоциации встречались в три раза чаще, чем с позитивной или нейтральной.

Следует отметить, что у подавляющего большинства респондентов (86%) среди ассоциаций встречались одно-два слова с позитивной коннотацией, такие как: переосмысление, возможности, путь к самореализации, изменения, осознание, рост, опора, развитие и т.п.

Далее респондентам было предложено проранжировать страхи от самого сильного до самого слабого. В список страхов были включены страхи из перечня Вольпе и М.Э. Раховой, а также были добавлены новые наименования страхов, характеризующих кризис профессионального самоопределения (страх будущего, профессиональной некомпетентности, неопределенности в профессии, конкуренции в профессиональной среде, профессиональной ответственности, совершить ошибку в профессиональной деятельности). Наименования этих страхов встречались среди ассоциаций на стимул «кризис профессионального самоопределения».

Анализ полученных результатов показал, что:

– у юношей и девушек первые две позиции занимают «страх одиночества» и «страх потери» (средний показатель у девушек 4,3 и 5,6, а у юношей – 5,8 и 5,9),

– третью позицию занимает у девушек «страх будущего «(средний показатель 7,0), а у юношей – «страх смерти» (средний показатель 6,4),

– на четвертой позиции оказался у девушек «страх ошибки в выборе партнера» (средний показатель 7,1), а у юношей – «страх отвержения» (средний показатель 7,0),

– на последней 30 позиции и у девушек, и у юношей оказался «страх прохождения тестов» (со средними показателями 26,1 и 27,2 соответственно),

– наиболее выраженные различия в распределении рангов у девушек и юношей выявлены относительно: «страха будущего» (у девушек на 3 позиции, а у юношей на 12), «страх неопределенности в профессии» (у девушек на 18 позиции, а у юношей на 9),

– не обнаружены различия в распределении рангов у обучающихся по разным направлениям подготовки.

Анализируя страхи, которые мы отнесли к кризису профессионального самоопределения были получены следующие результаты:

– страх профессиональной некомпетентности имеет 14 ранг у девушек (средний показатель 15,7) и 11 ранг у юношей (средний показатель 13,5),

– страх неопределенности в профессии – 18 ранг у девушек (средний показатель 17,9) и 9 ранг у юношей (средний показатель 12,3),

– страх конкуренции в профессиональной среде – 27,5 ранг у девушек (средний показатель 20,6) и 15 ранг у юношей (средний показатель 14,8),

– страх профессиональной ответственности – 17 ранг у девушек (средний показатель 17,7) и 17,5 ранг у юношей (средний показатель 15,9),

– страх совершить ошибку в профессиональной деятельности – 12 ранг у девушек (средний показатель 14,7) и 16 ранг у юношей (средний показатель 15,5).

Таким образом, существуют половые различия в переживании страхов по выборке девушек и юношей в целом. Что подтверждает коэффициент ранговой корреляции Спирмена ($r = 0,844$), который показал, что между упорядоченными перечнями страхов в выборках девушек и юношей, достигается уровень статистической значимости ($p \leq 0,01$).

Выводы. Анализ научных работ по рассматриваемой проблеме позволил нам определить перспективы ее дальнейшего изучения и ключевые теоретические концепции дальнейшей разработки проблемы. На наш взгляд, требуется продолжить изучение:

– особенностей и интенсивности протекания кризиса профессионального самоопределения на этапе вузовского обучения у студентов разной профессиональной направленности в зависимости от периода обучения, а также исследования профессиональных планов обучающихся,

– влияния на проживание кризиса профессионального самоопределения и особенностей социализации молодежи.

Литература:

1. Валиуллина, Е.В. Психологические особенности кризисов профессионального самоопределения в процессе высшего медицинского образования/ Е.В. Валиуллина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2011. – №2(4б). – С. 127-131
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
3. Карпеня, Г.В. Преодоление кризиса выбора профессии как условие формирования профессионального самосознания у студентов медицинского колледжа: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Карпеня Галина Васильевна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 210 с.
4. Петраш, М.Д. Психологическое содержание и факторы возникновения кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности / М.Д. Пертраш // Экспериментальная психология. – 2011. – № 4. – С. 88-100
5. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во Ун-та Рос. акад. образования, 2002. – 160 с.
6. Пряжников, Н.С. Ценностно-моральные и когнитивные факторы становления субъекта профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте: монография / Н.С. Пряжников, С.В. Молчанов, О.Б. Чеснокова [и др.]; под редакцией С.В. Молчанова. – М.: МГУ, 2022. – 272 с.
7. Пряжникова, Е.Ю. Кризисы разочарования: в развитии профессионального самосознания психологов / Е.Ю. Пряжникова // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 1. – С. 49-55
8. Снегова, Е.В. Психологические факторы возникновения карьерного кризиса на этапе профессионального самоопределения / Е.В. Снегова // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. – С. 210- 217
9. Сыманюк, Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов: монография / Э.Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Модэк, 2004. – 319 с.
10. Тхагалижокова, Л.В. К проблеме взаимосвязи временной децентрации с самооценкой личности на этапах переживания психологического кризиса / Л.В. Тхагалижокова // Российский психологический журнал. – 2017. – № 1. – С. 77-95
11. Черменская, М.А. Подходы к пониманию профессионального самоопределения в социальной психологии / М.А Черменская // Национальный психологический журнал. – 2024. – № 1. – С. 90-100
12. Шевкиева, Н.Б. Профилактика кризисов профессионального самоопределения психологов на этапе вузовского обучения / Н.Б. Шевкиева // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – 2006 – № 13 (68) – С. 271-275
13. Электронная библиотека диссертаций: сайт. – 2024. – URL: disserCat (дата обращения: 29.03.2025)

УДК 159.9.07
кандидат психологических наук, доцент Куимова Наталья Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Дойникова Алла Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема проявлений агрессивного поведения старших дошкольников. Приведены результаты эмпирического исследования, в котором приняли участие 40 дошкольников 5-6 лет. Цель исследования – изучить особенности и причины агрессивного поведения и путей его изменения у старших дошкольников. Анализ и выводы по результатам контрольного этапа формирующего эксперимента станут основой для подведения итогов проведения разработанной программы по изменению агрессивных проявлений старших дошкольников. Практический запрос дошкольного образовательного учреждения обусловил выбор темы исследования. Использованы методики: анкета для родителей, разработанная Лаврентьевой Г.П. и Титаренко Т.М. «Определение уровня агрессивности ребенка», методика А. Романова регистрации проявлений агрессии «Ребенок глазами взрослого», детский вариант теста рисуночной фрустрации Розенцвейга для детей 5-7 летнего возраста, тест «Руки» Э. Вагнера (адаптирован Н.Я. Семаго). Анализ данных показал, что результаты проведенной работы подтверждают результативность созданной и испытанной программы, направленной на изменение агрессивных проявлений в поведении детей старшего дошкольного возраста. Результаты сравнительного анализа данных констатирующего и формирующего эксперимента, статистически подтвержденные с использованием [t-критерия Стьюдента], свидетельствуют о значимом снижении уровня агрессивности в экспериментальной группе.
Ключевые слова: агрессия, проявления агресивного поведения, агрессивное поведение, старший дошкольный возраст, детская агрессивность.
Annotation. The article considers the problem of manifestations of aggressive behavior in senior preschoolers. The results of an empirical study involving 40 preschoolers aged 5-6 are presented. The purpose of the study is to study the characteristics and causes of aggressive behavior and ways to change it in senior preschoolers. The analysis and conclusions based on the results of the control stage of the formative experiment will form the basis for summing up the results of the developed program to change aggressive manifestations in senior preschoolers. The practical request of the educational organization determined the choice of the research topic. The following methods were used: a questionnaire for parents developed by Lavrentyeva G.P. and Titarenko T.M. "Determining the level of a child's aggressiveness", A. Romanov's method for registering manifestations of aggression "A child through the eyes of an adult", a children's version of the Rosenzweig drawing frustration test for children aged 5-7 years, the "Hands" test by E. Wagner (adapted by N.Ya. Semago). The data analysis showed that the results of the work carried out confirm the effectiveness of the created and tested program aimed at changing aggressive manifestations in the behavior of senior preschool children. The results of the comparative analysis of the data of the ascertaining and formative experiment, statistically confirmed using [Student's t-criterion], indicate a significant decrease in the level of aggressiveness in the experimental group.
Key words: aggression, manifestations of aggressive behavior, aggressive behavior, senior preschool age, childhood aggressiveness.

Введение. После реализации программы по изменению проявлений агрессивного поведения, ориентированной на старших дошкольников, была проведена оценка результатов [1]. Она включала диагностику контрольной группы и повторное исследование экспериментальной группы, состоящей из старших дошкольников с признаками агрессивного поведения. Для оценки использовались те же методы и методики, что при констатирующем этапе формирующего эксперимента. Результаты показали следующее.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, было установлено, что уровень агрессивности, как в контрольной, так и в экспериментальной группах был выше нормы или высоким.

Однако, после завершения программы у старших дошкольников из экспериментальной группы наблюдалось снижение проявлений агрессивного поведения (см. таблицу 1). В то же время, у дошкольников из контрольной группы уровень агрессивности практически не изменился или изменился незначительно.

Таблица 1

Динамика уровней агрессивности старших дошкольников

Группы		Уровни							
		Повышенный		Высокий		Средний		Низкий	
		До	После	До	После	До	После	До	После
		проведения программы в экспериментальной группе или ретест в контрольной группе							
КГ (Nконт=20)	Кол-во	17	15	24	21	0	3	0	2
	% ко всей группе)	58,6%	36,6%	58.6%	51,2%	0%	7,3%	0%	4,9%
ЭГ (Nэкс=20)	Кол-во	18	2	23	6	0	22	0	11
	% ко всей группе)	43,9%	4,9%	56,1%	14,6%	0%	53,7%	0%	26,8%

В группе, где не проводилась программа, у детей дошкольного возраста отмечены перемены в проявлении агрессии: появилось больше воспитанников с умеренным и слабым уровнем агрессивного поведения, что привело к сокращению числа ребят с выраженной и высокой степенью агрессивности. Однако, эти изменения можно интерпретировать как спонтанные либо как результат возрастных изменений, связанных с развитием осознанности, особенно учитывая подготовку к школе и повышенное внимание к поведению со стороны взрослых.

В группе, где проводился эксперимент, наблюдался рост числа детей с умеренным уровнем агрессии, при этом часть воспитанников сохранила повышенный и высокий уровни агрессивного поведения. Данный факт также может быть объяснен случайными факторами. У небольшого числа дошкольников в экспериментальной группе уровень агрессии снизился до минимального. Это можно рассматривать как позитивный эффект от совместных усилий экспериментатора, семьи, воспитателей и самих детей.

Анализу подверглись и результаты изучения оценочных категорий агрессивности (таблица 2 (ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная).

Таблица 2

Изучение признаков проявления агрессивности у старших дошкольников

Признаки проявления агрессивности у ребенка	ЭГ		КГ	
	M	σ	M	σ
1. Вегетативные признаки	3,78	0,76	3,72	0,78
2. Внешние проявления агрессивности	3,48	0,82	3,42	0,86
3. Длительность агрессии	3,33	0,97	3,25	0,93
4. Чувствительность к помощи взрослого	3,80	0,71	3,73	0,75
5. Особенности отношения к собственной агрессии	3,70	0,71	3,80	0,73
6. Недостаточность гуманных чувств	3,73	0,75	3,64	0,88
7. Реакция на новизну	3,67	0,61	3,53	0,68
8. Реакция на ограничение	3,52	0,73	3,67	0,64
9. Реактивность (чувствительность к агрессии других)	3,52	0,69	3,52	0,66
10. Чувствительность к присутствию других	3,52	0,69	3,46	0,88
11. Физическая агрессия, направленная на предмет	3,53	0,67	3,42	0,91
12. Агрессия, направленная на сверстников	3,67	0,81	3,53	0,72
13. Агрессия, направленная на себя	3,48	0,92	3,50	0,77
14. Агрессия, направленная на взрослого (в дошкольном возрасте)	3,48	0,91	3,53	0,75
15. Вербальная агрессия	3,50	0,71	3,52	0,74
16. Агрессивность в виде угрозы	3,53	0,68	3,47	0,81
17. Агрессия, направленная на животных	3,53	0,69	3,52	0,74
18. *Агрессия разных видов направленности	3,70	0,71	3,73	0,69
19. Неупорядоченные проявления агрессии	3,52	0,68	3,50	0,70
ИТОГО (в баллах)	67,98		67,46	

Условные обозначения: M – среднее арифметическое, σ – среднеквадратич. отклонение

Средние показатели, характеризующие агрессивность, зафиксированные в контрольной и экспериментальной группах до и после реализации программы, отображены в таблице 2. Анализ данных показал, что в контрольной группе не произошло значимых изменений по всем оценочным параметрам агрессивности у детей дошкольного возраста. Статистически значимые различия в контрольной группе выявлены только по категориям «Тревожность» и «Агрессивность», что подтверждает наличие и проявление агрессивности у дошкольников, как и в первоначальном исследовании.

В отличие от контрольной группы, в экспериментальной группе наблюдается иная динамика. Оценочные категории "Активность" и "Коммуникация" продемонстрировали статистически значимый рост. Это свидетельствует о том, что агрессивные и тревожные проявления у старших дошкольников трансформировались в большую активность и улучшение коммуникативных навыков, включая умение эффективно договариваться. "Тревожность" и "Агрессивность" все еще присутствуют, но можно ожидать их дальнейшее снижение по мере усвоения более конструктивных стратегий поведения.

"Пассивность" и "Демонстративность" уменьшились незначительно, что вероятно связано с недостаточным временем, но при продолжении работы с детьми родителями и воспитателями эти показатели могут существенно снизиться. "Зависимость" в экспериментальной группе значительно сократилась после реализации программы, что указывает на осознание детьми своей активной роли в конфликтных ситуациях. "Физическая ущербность" осталась без изменений, что подчеркивает необходимость более целенаправленной работы в этой области и сложность восприятия детьми этих категорий, а также инфантильное отношение взрослых, использующих упрощенную речь.

В контрольной группе коэффициент ожидаемой агрессии практически не изменился, что указывает на сохранение агрессивного поведения. В экспериментальной группе, формально, коэффициент ожидаемой агрессии значительно превышает норму. Однако, учитывая формулу расчета, этот коэффициент не может адекватно отражать изменения в экспериментальной группе, так как рост позитивных показателей в числителе и снижение негативных в знаменателе искажают результат, что говорит об успешности программы.

Повторная оценка результатов исследования, проведенного с использованием детской версии теста фрустрационных реакций Розенцвейга, адаптированной для детей в возрасте 5-7 лет (таблица 3), дала возможность увидеть изменения и сформулировать следующие заключения:

Сравнение процентного распределения типов реакций в контрольной группе детей старшего дошкольного возраста до начала реализации программы и после её завершения (при повторном исследовании) выявило их практически идентичное соответствие. Наблюдалось несущественное уменьшение показателей экстрапунитивного и интрапунитивного типов реагирования, что можно интерпретировать как признак подготовки к поступлению в школу, а также влияние иных факторов, связанных с воспитанием и коммуникацией.

В результате реализации программы, направленной на изменение агрессивного поведения, у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе было отмечено существенное уменьшение признаков агрессии [4, 5]. Об этом говорит и понижение экстрапунитивного типа реакции практически в два раза, и противоположное изменение в импунитивном типе реакции. Значительное возрастание импунитивного типа может свидетельствовать о том, что дети научились не высказывать упрёков ни другим, ни себе. Ведь ребенок с реакцией такого типо либо смиряется с фрустрационной ситуацией, либо пытается найти из неё выход.

С целью определения изменений в интенсивности и характере агрессивных реакций у детей старшего дошкольного возраста, были проанализированы 19 индикаторов, отражающих их агрессивное поведение (см. таблица 3).

Отражена динамика суммарных показателей агрессивности у дошкольников контрольной и экспериментальной групп: КГ до, КГ после, ЭГ до, ЭГ после – это результаты оценки уровней агрессии у детей, соответственно, контрольной группы в первичном исследовании (до) и при повторном тестировании (после); у экспериментальной группы до и после курса психологического консультирования. Анализ таблицы 6 и рисунка 10 показывает, что все признаки агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста с агрессивным поведением в контрольной группе до и после реализации программы (повторное обследование) остались почти неизменными. При этом статистически значимыми остались те же самые проявления агрессии.

Таблица 3

Динамика признаков проявления агрессивности старших дошкольников

Признаки проявления агрессивности у ребенка	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	до		после ретест)		до		после	
	проведения программы							
	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ
1. Вегетативные признаки	3,78	0,76	3,82	0,78	3,72	0,78	1,45	0,98
2. Внешние проявления агрессивности	3,48	0,82	3,54	0,81	3,42	0,86	1,37	0,99
3. Длительность агрессии	3,33	0,97	3,45	0,95	3,25	0,93	1,15	0,94
4. Чувствительность к помощи взрослого	3,80	0,71	3,85	0,68	3,73	0,75	1,21	0,88
5. Особенности отношения к собственной агрессии	3,70	0,71	3,83	0,72	3,80	0,73	1,24	0,84
6. Недостаточность в проявлении гуманных чувств	3,73	0,75	3,74	0,71	3,64	0,88	1,31	0,92
7. Реакция на новизну	3,67	0,61	3,62	0,64	3,53	0,68	1,44	0,82
8. Реакция на ограничение	3,52	0,73	3,54	0,75	3,67	0,64	1,23	0,89
9. Реактивность (чувствительность к агрессии других)	3,52	0,69	3,50	0,71	3,52	0,66	1,17	0,85
10. Чувствительность к присутствию других	3,52	0,69	3,54	0,67	3,46	0,88	1,28	0,93
11. Предметная физическая агрессия	3,53	0,67	3,51	0,69	3,42	0,91	1,19	0,94
12. Агрессия, направленная на сверстников	3,67	0,81	3,71	0,83	3,53	0,72	1,27	0,98
13. Агрессия, направленная на себя	3,48	0,92	3,52	0,90	3,50	0,77	1,16	0,99
14. Агрессия, направленная на взрослого (в дошкольном возрасте)	3,48	0,91	3,46	0,93	3,53	0,75	1,29	0,92
15. Вербальная агрессия	3,50	0,71	3,53	0,69	3,52	0,74	1,26	0,82
16. Агрессивность в виде угрозы	3,53	0,68	3,51	0,71	3,47	0,81	1,31	0,84
17. Агрессия, направленная на животных	3,53	0,69	3,55	0,72	3,52	0,74	1,33	0,93
18. Агрессия разных видов направленности	3,70	0,71	3,74	0,73	3,73	0,69	1,12	0,86
19. Неупорядоченные проявления агрессии	3,52	0,68	3,53	0,68	3,50	0,70	1,51	0,76
ИТОГО (в баллах)	67,99		68,49		67,46		24,29	

Условные обозначения: M – среднее арифметическое, σ – среднеквадратическое отклонение

После реализации программы, направленной на коррекцию агрессивных тенденций, родители отметили уменьшение всех признаков агрессии у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе. Данный факт подтверждается снижением суммарного итогового балла в 2,78 раза.

У данной группы детей дошкольного возраста статистически значимо выражены такие черты, как «Чувствительность к присутствию других», «Внешние проявления агрессивности», «Неупорядоченные проявления агрессии». Это обусловлено недостаточным количеством времени, выделенного на полноценные занятия, направленные на снижение агрессивного поведения. У старших дошкольников, участвовавших в эксперименте, после завершения программы снижается риск

фиксации ситуативно-личностных реакций агрессии в качестве устойчивых черт характера; ребенок получает возможность самостоятельно контролировать свою агрессивность.

В контрольной группе дошкольники остались на прежнем уровне, сохраняя риск закрепления агрессивных реакций как патологических, что требует внешней помощи в управлении своим поведением. Однако, несмотря на позитивные результаты у дошкольников из экспериментальной группы, необходимо продолжить психокоррекционную работу для предотвращения рецидивов агрессивного поведения.

Итоговые оценки после реализации программы в контрольной и экспериментальной группах (67,46 и 24,29) демонстрируют существенное различие между результатами экспериментальной группы до и после вмешательства, что не наблюдается в контрольной группе (ретест).

Выводы. Можно сделать вывод, что результаты проведенной работы подтверждают результативность созданной и испытанной программы, направленной на изменение агрессивных проявлений в поведении детей старшего дошкольного возраста [6]. Результаты сравнительного анализа данных констатирующего и формирующего эксперимента, статистически подтвержденные с использованием [t-критерия Стьюдента], свидетельствуют о значимом снижении уровня агрессивности в экспериментальной группе. Наблюдения за динамикой поведения детей в процессе реализации программы показали положительные изменения, выражающиеся в уменьшении частоты проявления агрессивных реакций, развитии навыков конструктивного взаимодействия, повышении уровня эмпатии и улучшении общего эмоционального состояния. Таким образом, можно заключить, что разработанная программа достигла поставленной цели – изменения уровня проявлений агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста – и успешно выполнила все запланированные задачи, что позволяет рекомендовать её к широкому использованию в практике работы специалистов и родителей. Полученные результаты вносят существенный вклад в разработку эффективных методов изменения проявлений агрессивного поведения у детей и способствуют созданию благоприятной среды для их гармоничного развития [2, 3].

Литература:

1. Андреева, А. Особенности психологического развития дошкольников в современных цивилизационных условиях / А. Андреева // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2. – С. 1-15

2. Ватова, Л.С. Как снизить агрессивность детей / Л.С. Ватова // Дошкольное воспитание. – 2013. – №8. – С. 25-31

3. Гаспарова, Л.Д. Агрессивные дети / Л.Д. Гаспарова // Дошкольное воспитание. – 2009. – №8. – С. 30-37

4. Куимова, Н.Н. К вопросу снижения уровня тревожности старших дошкольников посредством игры / Н.Н. Куимова, Ю.С. Балуева // Нижегородский психологический альманах. – 2024. – №1 – С. 42-48

5. Куимова Н.Н. Особенности понимания эмоций и жестов у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Н.Н.Куимова, А.М. Пронина // Нижегородский психологический альманах. – 2021. – №1 – С. 76-81

6. Ольшанская, Е. Агрессивный ребенок: что делать? / Е. Ольшанская. – М.: Генезис, 1999. – 345 с.

Психология

УДК:159.9

кандидат психологических наук, доцент Кусакина Елена Аркадьевна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Пермь)

КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ-КИНОЛОГОВ СИЛОВЫХ ВЕДОМСТВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье автором рассматривается профессиональная готовность специалистов-кинологов силовых ведомств России один из важнейших компонентов профессионализации. В фокусированном интервью принимали участие представители силовых ведомств (МВД РФ, Росгвардия, ФСИН России, МО РФ), имеющие значительный опыт в области служебной кинологии, в том числе и в зоне ведения специальной военной операции. Экспертами был определен перечень профессионально-ориентированных качеств, позволяющих специалисту-кинологу на высоком профессиональном уровне выполнять поставленные служебно-боевые задачи. Принимая во внимание результаты профессиографического исследования, фокусированного интервью было определено, что профессиональная готовность включает в себя ценностно-мотивационный, операциональный, регулятивный, рефлексивно-оценочный и эмоционально-волевой компоненты. Ценностно-мотивационный компонент включает в себя отношение специалиста-кинолога к профессии как ценности, понимание ее значимости для саморазвития. Операциональный компонент представляет собой совокупность психофизиологических особенностей личности, систему профессиональных компетенций определяющих качество выполнения служебно-боевых задач. Мобилизация психики в экстремальных и боевых ситуациях возможна в случаи сформированности регулятивного компонента профессиональной готовности. Способность военнослужащих к анализу, оценке и рефлексии личного профессионального опыта определяет рефлексивно-оценочный компонент и способствует успешной профессионализации. Эмоционально-волевая регуляция является залогом восстановления и сохранения психического здоровья специалистов-кинологов. Для оценки сформированности профессиональной готовности специалистов-кинологов силовых ведомств был подобран психодиагностический инструментарий. Распределение основных шкал субшкал по компонентам профессиональной готовности позволяют определить полноту его сформированности.

Ключевые слова: профессиональная готовность, специалист-кинолог, профессионализация, кинологический расчет, рефлексия.

Annotation. In the article the author considers professional readiness of specialists-dog handlers of law enforcement agencies of Russia one of the most important components of professionalization. Representatives of law enforcement agencies (Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Russian Guard, Federal Penitentiary Service of Russia, Ministry of Defense of the Russian Federation) having considerable experience in the field of service dog handling, including in the area of conducting special military operation took part in the focused interview. The experts defined the list of professionally-oriented qualities allowing the specialist-dog handler to perform assigned service and combat tasks at a high professional level. Taking into account the results of the professionographic study, the focused interview it was determined that professional readiness includes value-motivational, operational, regulatory, reflexive-evaluative and emotional-volitional components. The value-motivational component includes the attitude of the specialist-dog handler to the profession as a value, understanding of its importance for self-development. The operational component is a set of psychophysiological characteristics of the individual, a system of professional competencies that determine the quality of performance of service and combat tasks. Mobilization of the psyche in extreme and combat situations is possible in cases of formation of the regulatory component of professional readiness. The ability of military personnel to analyze, evaluate and reflect on personal professional experience determines the reflexive-evaluative component and contributes to successful

professionalization. Emotional-volitional regulation is the key to the restoration and maintenance of mental health of dog handlers. To assess the formation of professional readiness of dog handlers of law enforcement agencies, a psychodiagnostic tool was selected. Distribution of the main scales of subscales by components of professional readiness allows us to determine the completeness of its formation.
Key words: professional readiness, canine specialist, professionalization, canine calculation, reflection.

Введение. В современных условиях нарастания внешнеполитического напряжения на мировой арене Россия остро нуждается в усиленной безопасности страны как на внешних границах, так и внутри нее. Первостепенное значение в этом направлении имеют силовые ведомства Российской Федерации. Президент России В.В. Путин на встрече с выпускниками высших военных учебных заведений отметил, что «безопасность граждан России и развитие страны во многом зависти от эффективности функционирования правоохранительных органов и специальных служб» [1]. Кинологическая служба является структурным подразделением во многих силовых структурах и занимает важнейшее место в обеспечении правопорядка и безопасности. Служебные собаки выполняют сложные задачи и являются единственным и незаменимым специальным средством всложных экстремальных и боевых условиях. Тандем специалиста-кинолога и служебной собаки способен максимально точно и быстро, не зависимо от погодных условий и ландшафта местности на высоком профессиональном уровне решать поставленные задачи. Уникальность служебной собаки по сравнению с другими специальными средствами, используемыми в решении служебных и боевых задач, не вызывает сомнения. Уровень подготовки служебной собаки в первую очередь зависит от квалификации и профессионализма специалиста-кинолога. В Российской Федерации профессиональное обучение специалистов-кинологов для выполнения сложных служебных и боевых задач осуществляется в ведомственных вузах Федеральной службы исполнения наказаний России и Росгвардии. Однако необходимо понимать, что получение профессионального образования не обеспечивает общую профессиональную готовность к служебной деятельности. Как совершенно справедливо отметили В.А. Беловолов и Е.В. Ельенко, «формировать в стенах военного вуза на высоком уровне можно лишь теоретическую готовность, которая в дальнейшим станет фундаментом для профессиональной готовности» [2]. Вопросам профессионального становления специалистов-кинологов в отечественной психологической науке посвящено незначительное количество работ [3-6, 10]. Данная категория сотрудников силовых ведомств России должна стать предметом научных исследований в области изучения психологических закономерностей превращения в субъект профессиональной деятельности, изучения критериев, определенияуровней профессионализма и выработки стратегии психологического сопровождения профессионала. Одним из ключевых аспектов профессионализма является определение компонентов профессиональной готовности специалистов-кинологов силовых ведомств. Анализ профессиональной деятельности специалистов-кинологов, построение профессиограммы, проведение пилотажного исследования и фокусированного интервью позволило определить компоненты профессиональной готовности и выстроить алгоритм дальнейшего исследования.

Изложение основного материала статьи. Понятие «профессиональная готовность» имеет в своем основании неразрывную связь с понятием «деятельность». Так в словаре С.И. Ожегова «готовность» понимается как согласие сделать что-либо, состояние, при котором все сделано, полнота в выполнении какого-либо действия, задания»[9].В научной литературе понятие «профессиональная готовность» рассматривается учеными в контексте профессиональной деятельности и сводится к понятию «психологическая готовность». Б.С. Парыгин отмечает, что «психологическая готовность – это сложная динамическая структура, целостное образование, включающее в себя такие характеристики как мотивация, когнитивные способности и эмоционально-волевые» [11]. Достаточно близка для нашего исследования позиция Р.Д. Санжевой, в понимании которой, готовность к профессиональной деятельности представляет собой четкую взаимосвязь таких компонентов как: мотивационного-профессионально-значимые потребности и желания к деятельности; познавательно-оценочного – выражается в стремлении познания содержания профессии, ее структуры, способов выполнения поставленных задач и самооценка внутренней готовности; эмоционально-волевой компонент проявляется в сформированном чувстве ответственности за результат, в умении управлять и контролировать свои действия; операционно-действенный – совокупность навыков и умений, позволяющих на высоком уровне выполнять свою профессиональную роль; мобилизационно-настроечный – способность управлять своими действиями в реальных условиях производства [13]. Готовность к трудовой деятельности Н.Д. Левитовым рассматривается как временное предстартовое психическое состояние, так и общая, длительная готовность к работе [7]. В трудах К.К. Платонова готовность к труду рассматривается как результат трудового воспитания в желании трудится, как результат профессионального обучения и как состояние психологической мобилизации в конкретных условиях [12]. Существующие подходы в отечественной психологической науке к понятию «профессиональная готовность» можно сгруппировать по трем направлениям. В рамках функционального направления готовность рассматривается как функциональное состояние, способствующее успешной деятельности. Представители личностного подхода определяют профессиональную готовность как сложное образование, включающее в себя ряд компонентов и систему знаний, умений и необходимых компетенций. В деятельностном подходе рассматриваемый феномен – это результат всех сторон личности, предпосылка к целенаправленной деятельности.

Принимая во внимание существующие теоретические положения в отношении профессиональной готовности можно констатировать факт, что каждое имеет весьма аргументированные позиции и заслуживает внимания. Для определения компонентов профессиональной пригодности специалистов-кинологов силовых ведомств к выполнению поставленных задач мы придерживались определённой логики. Во-первых, в раках фокусированного интервью одной из задач являлось определение перечня качеств личности, которые по мнению экспертов необходимы для успешного выполнения профессиональной деятельности. В качестве экспертов выступили специалисты-кинологи ФСИН России, МО РФ, МВД РФ и Росгвардии, занимающие должности руководителей подразделений и имеющие стаж службы в служебной кинологии не менее 5 лет. Эмпирическое исследование проводилось: в Федеральном государственном образовательном учреждении высшего образованияПермский институт ФСИН России, экспертами выступили представители профессорско-преподавательского состава и слушатели, обучающиеся по программе дополнительного профессионального образования. Кроме этого площадками для проведения исследования выступили Федеральное государственное казенном учреждение дополнительного профессионального образования «Уфимская школа по подготовке специалистов-кинологов Министерства внутренних дел Российской Федерации, 470-й учебный ордена Красной Звезды центр служебного собаководства Вооружённых Сил Российской Федерации и Отдельная Краснознамённая дивизия оперативного назначения имени Ф.Э. Дзержинского войск национальной гвардии Российской Федерации. Общее количество респондентов, участвующих в фокусированном интервью составило 38 человек.

На втором этапе указанные респондентами качества были сгруппированы как профессионально-значимые, качества, отражающие профессиональную направленность, профессионально-важные качества и психофизиологические свойства. Кроме этого, в рамках фокусированного интервью с экспертами затрагивались вопросы профессионализма в области служебной кинологии, факторов, влияющих на становление профессионала и основных критериев профессионализма.

Контент-анализ полученных ответов позволил дополнить группы качеств и определить психологический инструментарий оценки профессиональной готовности специалистов-кинологов силовых структур. В рамках третьего этапа осуществлялся подбор валидных методик по всем группам личностных свойств и качеств. Анализ результатов фокусированного интервью и анкетирования позволили определить основные компоненты профессиональной готовности специалистов-кинологов силовых ведомств (рис. 1).

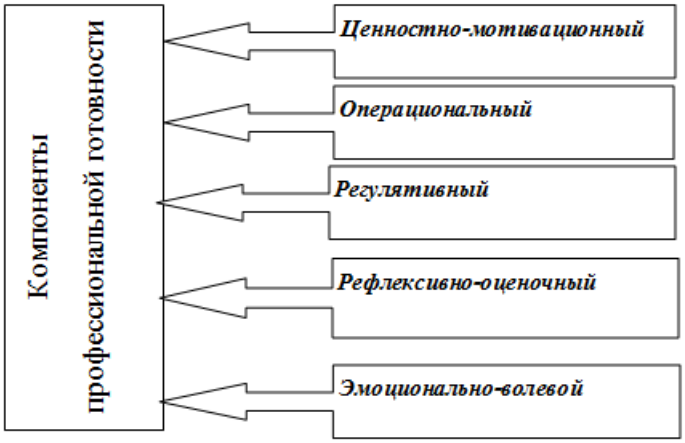


Рисунок 1 Компоненты профессиональной готовности специалистов-кинологов силовых ведомств РФ

Для достижения поставленной цели были выбраны в методиках именно те шкалы и субшкалы, которые позволили измерить необходимый компонент профессиональной готовности. (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение шкал методик в изучении сформированности каждого компонента профессиональной готовности специалистов-кинологов силовых ведомств РФ

Компонент профессиональной готовности	Методика	Шкалы (субшкалы)
Ценностно-мотивационный	Методика Ш. Шварца «Якоря карьеры» методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (Э. Шейн) Методика достижения успеха и избегание неудач	Достижение Стремление Самостоятельность Комфортность Безопасность Мотивация достижения успеха Профессиональная компетентность Стабильность работы Служение Вызов Интеграция стилей жизни
Операциональный	Психомоторика рускоязычной версии (Калугин А.) Тип мышления методика Г. Резапкиной Методика Ш. Шварца	Настойчивость Энергичность Сочувствие Уважение Доверие Организованность Продуктивность Ответственность Любознательность Творческое воображение Предметная зрелость Социальность пластичность Темп и скорость Социальный темп Универсализм Традиции Предметно-действенное мышление Креативность
Регулятивный	«Самочувствие в экстремальных условиях» (А. Волков, Н. Водопьянова) Стиль саморегуляции ССП-98	Гибкость Самостоятельность Нарушение волевой регуляции Тревоги и страхи Склонность к зависимости
Рефлексивно-оценочный	Стиль саморегуляции ССП-98	Шкала планирование Шкала моделирование Шкала программирование

		Шкала оценивание результатов
Эмоционально-волевой	Опросник структуры темперамента В.М. Русалова	Тревожность Депрессивность Эмоциональная изменчивость Эмоциональность Социальная эмоциональность Неустойчивость эмоционального фона и настроения

Опираясь на результаты профессиографического исследования профессиональной деятельности специалистов-кинологов, изучение уровней профессионализации, проведенного фокусированного интервью и изучения подходов к понятию профессиональная готовность нами, была определена структура профессиональной готовности специалистов-кинологов силовых ведомств. В контексте обозначенной темы исследования целесообразно рассмотреть содержание обозначенных выше компонентов. Ценностно-мотивационный компонент является важнейшим и определяет успешность, эффективность в решении поставленных задач, где профессия становится не средством удовлетворения материальных потребностей, а возможностью для самореализации и самоутверждения. Преодоление кризисов и деструкций в процесс профессионального становления возможно в ситуации, когда профессия интегрирована в жизнедеятельность и занимает ведущую позицию в иерархии ценностей. Как отмечают респонденты, невозможно быть профессионалам в отведенный промежуток времени «от звонка до звонка», служебная собака, являясь специальным средством не может быть использована как предмет, ее психофизиологические особенности, настроение, состояние психики должно быть учтено в процессе дрессировки и выполнения служебно-боевых задач. Иными словами, реализация в профессии – это большая часть реализации и самоутверждения личности в жизни. Однако, обращаясь к понятию «профессионально-личностное становление» необходимо понимать, что увлеченность профессией без всестороннего развития личности не может способствовать профессионализму. Развиваясь однограннно личность теряет ощущение гармонии и полноты жизни и понимания своей индивидуальности. Развиваясь в профессии личность должна обладать свободой выбора и отношений. Концентрируясь на мотиве достижения профессиональной цели любыми средствами и методами происходит неоправданное напряжение и сужение сознания в сторону конечного результата. Специалист-кинолог профессионально готов к профессии в ситуации увлеченности процессом подготовки служебной собаки, ее сбережением, кормлением и уходом за ней. Принятие профессии как ценности позволяет ощутить свое предназначение не только во благо себе, но и общества в целом. Выполнение служебно-боевых задач специалистами-кинологами силовых ведомств ориентировано на обеспечение национальной безопасности государства, что вполне объясняет обязательно наличие морально-нравственных качеств, патриотизма и самопожертвования в системе ценностей.

Операциональный компонент в первую очередь представляет собой совокупность профессиональных компетенций, специальных знаний, умений и навыков. Учитывая особенности служебной деятельности от личности специалиста-кинолога требуется сформированность психофизиологических свойств и личностных качеств, которые будут определенным образом влиять на эффективность выполнения поставленных задач. Проведенный профессиографический анализ служебной деятельности специалистов-кинологов по различным критериям и признакам труда (по Е.А. Климову) позволяет утверждать о ее многоаспектности, экстремальности и непредсказуемости. Так, например, как отмечают эксперты Трудоемкий процесс подготовки служебной-собаки к службе включает в себя широкий спектр трудовых действий, умений и знаний, устойчивую цель на протяжении длительного времени, от приучения щенка к дрессировщику до дрессировки и тренировки служебной собаки по предназначению, в том числе в условиях служебно-боевой деятельности. Однако процесс преобразования профессиональной деятельности специалиста-кинолога (профессия относится к преобразующему классу) не имеет логического завершения, характер постоянно меняющихся служебно-боевых задач, условий службы, поступление новых приказов и распоряжений определяет постоянный поиск и применение новых методик, практик и технологий в развитии служебного собаководства и самосовершенствования. По мнению опытных специалистов-кинологов, нет универсального курса специальной дрессировки или алгоритма действий в условиях боевой ситуации (экстремальной). Служебная собака (щенок) требует индивидуального подхода в дрессировки и тренировке. Основной целью профессии является преобразование или сохранение свойств, качеств, состояний основного предмета профессиональной деятельности – служебной собаки. Участие и победа в соревнованиях по служебной кинологии не является ведущим критерием профессионализма, выученные до автоматизма приемы не всегда могут быть использованы в динамично меняющейся служебно-боевой ситуации.

Регулятивный компонент включает в себя механизмы целенаправленной активности личности за счет регуляторных ресурсов, физиологических возможностей личности (сила, выносливость, быстрота), позволяющих мобилизовать психику в экстремальных и нестандартных служебно-боевых ситуациях. Как совершенно справедливо отмечает В.И. Моросанова «осознанная саморегуляция не только вносит вклад в продуктивные характеристики достижения целей, но и является механизмом координации, медиации и накопления всей палитры индивидуальных психологических ресурсов для решения субъектом стоящих перед ним задач» [8]. По мнению участников интервью, способность специалиста-кинолога в условиях боевых действий перестраиваться с учетом резкоменяющейся ситуации и удерживая при этом цель является важнейшим элементом профессионализма. Служебная собака в подобных ситуациях зачастую испытывает стресс и нуждается в эмоционально-тактильной поддержке специалиста-кинолога. Наличие ментальной связи в кинологическом расчете, основу которой составляет глубокий уровень взаимодействия, особый психологический настрой друг на друга и энергетическое взаимовлияние обеспечивает эффективность в выполнении боевых задач. В связи с этим, учитывая тот факт, что служебная собака напрямую отражает внутренний настрой своего хозяина сформированность регуляторной гибкости специалиста-кинолога позволяет кинологическому расчету объективно оценивать ситуацию, легко перестраиваться и достигать поставленной цели.

Рефлексивно-оценочный компонент профессиональной готовности позволяет специалистам-кинологам проводить анализ и оценку промежуточных результатов в профессиональной деятельности. Как отмечают эксперты-кинологи, работа над ошибками, их понимание, осознание и принятие является залогом успеха в освоении очередного этапа в развитии умений и навыков дрессировки. Излишняя уверенность в своих знаниях и мастерстве не позволяет совершенствовать и оттачивать мастерство. В дрессировочном процессе, по мнению, специалистов-кинологов нет универсального курса дрессировки, каждая служебная собака индивидуальна и требует инновационного подхода. Самоанализ, способность размышлять над собственными результатами и умение корректировать свои ошибки и неточности являются основой профессионального саморазвития. Рефлексивно-оценочный компонент предполагает способность специалиста-кинолога ставить цель, удерживать ее несмотря на обстоятельства, двигаться в соответствии с четко продуманным планом и в ситуации рассогласования цели и результата, грамотно анализировать причины и делать адекватные выводы.

В понимании респондентов, эмоции являются ведущим индикатором для служебной собаки в процессе взаимодействия с кинологом в выполнения служебно-боевых задач. Эмоционально-волевой компонент профессиональной готовности включает в себя способность специалистов-кинологов контролировать свое психо-эмоциональное состояние на различных этапах выполнения служебно-боевых задач, в том числе в экстремальных ситуациях, сформированность волевых качеств личности (добросовестность, ответственность, организованность, способность сохранять самообладание в нестандартных и опасных ситуациях, самоконтроль), владение техниками и приемами эмоционально-волевого самоуправления, сохранение устойчивого эмоционального состояния на протяжении длительного времени в при негативных обстоятельствах.

Выводы. Резюмируя результаты проведенного исследования можно отметить, что готовность к профессиональной деятельности специалистов-кинологов силовых является целостным личностным образованием, включающим в себя тесную взаимосвязь ценностно-мотивационного, операционального, рефлексивно-оценочного, эмоционально-волевого и регуляторного компонентов. Сформированность компонентов профессиональной готовности специалистов-кинологов в условиях служебной деятельности (экстремальные условия, опасность, внезапностью нестандартность ситуации, сложность принятия решений в жестко ограниченном времени и др.) позволяет эффективно функционировать кинологическому расчету и на высоком профессиональном уровне выполнять поставленные задачи и достигать главной цели – обеспечение национальной безопасности страны.

Литература:

1. РИА Новости: В.В. Путин рассказал от чего зависит безопасность граждан и развитие России. – сайт. рф. – 2024. – URL: https://ria.ru/20240621/putin - 1954543160.html. (дата обращения: 20.04.2025)
2. Беловолов, В.А. Готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности как качество личности / В.А. Беловолов // КиберЛеника – электронная научная библиотека [сайт], 2020. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ (дата обращения: 24.04.2025)
3. Дорофеев, В.С. Проблема профессиональной подготовки специалистов-кинологов во внутренних войсках МВД России в современных условиях / В.С. Дорофеев. – URL: https://cyberleninka.ru/ (дата обращения: 22.04.2025)
4. Кусакина, Е.А. Критерии профессионального становления специалистов-кинологов силовых ведомств / Е.А. Кусакина // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2023. – №4 – С. 457-473
5. Кусакина, Е.А. Психофизиологическая совместимость специалиста-кинолога и служебной собаки / Е.А. Кусакина // Пенитенциарная наука.– 2019. – № 3. – С. 416-422
6. Лебедева, Е.В. Личностные качества кинолога как фактор повышения эффективности профессиональной деятельности / Е.В. Лебедева // Теория и практика современной науки. – 2016. – № 6. – С. 731-737
7. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 264 с.
8. Моросанова, В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2021. – № 1. – С. 3-37
9. Ожегов, С.И.Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. – Москва: Мир и Образование, 2018. – 736 с.
10. Осипов, П.С. Психолого-педагогическое сопровождение процесса развития профессиональной компетентности специалистов-кинологов: автореферат. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Осипов Павел Станиславович. – Москва, 2013. – 23 с.
11. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Истоки и перспективы / Б.Д. Парыгин. – Санкт-Петербург: СПбГУП, 2010. – 533 с.
12. Платонов, К.К. Структуры и развитие личности / [А.Д. Глаточкин]; под ред. А.Д. Глаточкина. – Москва: Радикс, 2011. – С. 254-259
13. Санжаева, Р.Д. Проблемы психологической готовности личности к профессиональной деятельности / Р.Д. Санжаева // Личность и профессиональная деятельность / под ред. Л.Г. Дикой и Т.Х. Невструевой. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008. – Т. 2. – С. 32-46

Психология

УДК 159.9.07

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры практической психологии Лебедева Оксана Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
аспирант кафедры практической психологии Лебедев Кирилл Романович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант факультета психологии и педагогики Финъка Дарья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Аннотация. В статье представлена сущностная характеристика феномена эмоционального интеллекта специалистов социальной сферы в тесной связи с проявлениями у них симптомов профессионального выгорания. Теоретический анализ концепций эмоционального интеллекта и синдрома профессионального выгорания в контексте помогающих профессий дополнен результатами эмпирического изучения уровня эмоционального интеллекта специалистов социальной сферы (психологов и массажистов) с различной выраженностью симптомов профессионального выгорания. Различия могут быть связаны не только с более интенсивной физической нагрузкой массажистов, создающей значительное физическое и эмоциональное напряжение, более развитыми навыками рефлексии и эмоциональной регуляции у психологов, но и с особенностями профессиональной идентификации и ценностно-смысловыми ориентациями специалистов. В статье также обоснована необходимость развития межличностного компонента эмоционального интеллекта как эффективного инструмента профилактики профессионального выгорания специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, профессиональное выгорание, работники социальной сферы, межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект, профилактика выгорания.

Annotation. The article presents an essential characteristic of the phenomenon of emotional intelligence of social sphere specialists in close connection with their symptoms of professional burnout. The theoretical analysis of the concepts of emotional

intelligence and professional burnout syndrome in the context of helping professions is complemented by the results of an empirical study of the level of emotional intelligence of social professionals (psychologists and massage therapists) with varying degrees of symptoms of professional burnout. The differences may be related not only to the more intense physical activity of massage therapists, which creates significant physical and emotional stress, more developed skills of reflection and emotional regulation among psychologists, but also to the peculiarities of professional identification and value-semantic orientations of specialists. The article also substantiates the need to develop the interpersonal component of emotional intelligence as an effective tool for preventing professional burnout in the social sphere.
Key words: emotional intelligence, professional burnout, social service specialists, interpersonal and intrapersonal emotional intelligence, burnout prevention.

Введение. В современных условиях проблема профессионального выгорания приобретает особую значимость для специалистов социальной сферы. Интенсификация профессиональной деятельности, повышенные требования к качеству оказываемых услуг, необходимость постоянного эмоционального вовлечения в проблемы клиентов создают высокий риск развития синдрома выгорания у работников помогающих профессий.

В последние годы исследователи все больше внимания уделяют роли эмоционального интеллекта как потенциального фактора защиты от профессионального выгорания. Однако взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и профессиональным выгоранием остается недостаточно изученной, особенно в контексте конкретных компонентов эмоционального интеллекта и их влияния на различные симптомы выгорания. Понимание этих взаимосвязей не только повышает уровень профессиональной компетенции специалиста, но и помогает в разработке технологий профилактики изучаемого явления.

Своевременность обращения к изучаемой проблематике обусловлена также социально-экономическими факторами – профессиональное выгорание не только снижает качество жизни самих специалистов, но и негативно влияет на эффективность их работы, что в свою очередь отражается на качестве оказываемой помощи клиентам. Учитывая эти факторы, изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и профессионального выгорания у специалистов социальной сферы представляется не только теоретически значимым, но и имеющим важное практическое значение для развития системы психологического сопровождения профессиональной деятельности в социальной сфере.

Изложение основного материала статьи. Эмоциональный интеллект (ЭИ) как психологический конструкт начал активно изучаться в психологической науке относительно недавно. В современной психологии существуют различные подходы к пониманию его сущности и структуры. Дж. Мейер и П. Сэловей считают ЭИ «совокупностью способностей, дающих представление не только о внутренней структуре интеллекта, но и его значении в жизни человека» [3, С. 16]. Е.А. Сергиенко и И.И. Ветрова полагают, что в этим объясняется предположение, что «эмоционально интеллектуальные люди более вероятно: выросли в биосоциально-адаптивных домашних условиях (имели эмоциональное воспитание), в состоянии повторно испытывать эмоции (т.е. бывают искренне оптимистическими и благодарными), выбирают хорошие эмоциональные образцы для подражания (в состоянии общаться и обсуждать чувства)» [6]. Р. Бар-Он описывает ЭИ как «совокупность знаний, используемых для эффективности в жизненных ситуациях» [5]. Начиная с основоположников концепции (P. Salovey, J.D. Mayer, D. Caruso, D. Goleman), ЭИ рассматривается как важнейшее управленческое умение, позволяющее эффективно воздействовать как на себя, так и на других.

Особого внимания заслуживает концепция Д.В. Люсина, согласно которой ЭИ представляет собой способность не только к пониманию, но и регулированию эмоций, а внутриличностный и межличностный компоненты актуализируют «разные когнитивные процессы и навыки, которые должны быть связаны друг с другом» [3, С. 29].

ЭИ как фактор профессиональной успешности, как подчеркивает В.В. Бойко, особенно значим в профессиях типа «человек-человек», где способность понимать эмоциональные состояния других людей и управлять собственными эмоциями становится ключевой профессиональной компетенцией.

Феномен профессионального выгорания (ПВ), впервые описанный американским психиатром Х. Фрейденбергером, изначально рассматривался как состояние истощения, возникающее у социальных работников вследствие перегрузки чужими проблемами. В дальнейшем К. Маслач существенно расширила понимание этого феномена, выделив три ключевых проявления: эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение удовлетворенности профессиональными достижениями.

В отечественной психологии В.В. Бойко развил представление о ПВ как «защитном механизме психики, который проявляется в виде полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия» [1]. Т.А. Трифонова, Г.Г. Семёнова-Полях, Н.Г. Климанова, подчеркивая естественный характер изучаемого процесса, следствием которого являются «потери ресурсов в условиях сложной, неоднозначной, требовательной рабочей среды», выделяют такие его негативные последствия как «снижение производительности труда, ухудшение реализации управленческих функций, ослабление физического и психического здоровья человека» [4]. Н.Е. Водопьянова отмечает, что наиболее подвержены выгоранию специалисты, предъявляющие к себе высокие требования и длительное время работающие с полной самоотдачей [1].

Целью нашего исследования явилось изучение эмоционального интеллекта в аспекте профессионального выгорания специалистов социальной сферы. В исследовании приняли участие 57 человек (психолог и массажисты).

Мы предположили, что существуют значимые различия в уровне эмоционального интеллекта и выраженности симптомов профессионального выгорания между различными профессиональными группами специалистов социальной сферы (психологами и массажистами).

Методики исследования:

1. Тест эмоционального интеллекта (ЭмИн) Д.В. Люсина;
2. Опросник «Профессиональное выгорание» (MBI) К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н.Е. Водопьяновой.

Корреляционный анализ (с помощью метода ранговой корреляции Спирмена) выявил ряд значимых связей (табл. 1).

Таблица 1

Изучение связи эмоционального интеллекта и симптомов профессионального выгорания специалистов социальной сферы

	Эмоциональное истощение	Деперсо-нализация	Редукция профессиона-лизма	Интегральный индекс выгорания
Понимание чужих эмоций		-0,406**	0,410**	-0,386**
Управление чужими эмоциями	-0,277*		0,347**	-0,385**
Понимание своих эмоций			0,324*	-0,290*
Управление своими эмоциями			0,342**	-0,275*
Межличностный ЭИ	-0,268*	-0,399**	0,471**	-0,465**
Внутриличностный ЭИ			0,328*	
Понимание эмоций		-0,360**	0,432**	-0,398**
Управление эмоциями			0,360**	-0,311*
Общий уровень ЭмИН	-0,282*	-0,328*	0,462**	-0,419**

*Примечание: **значимость на уровне p<0,01 (двухсторонняя), *значимость на уровне p<0,05 (двухсторонняя)*

Результаты показали наличие значимой отрицательной корреляции между эмоциональным истощением и общим уровнем ЭИ, а также способностью управлять чужими эмоциями. Это свидетельствует о том, что развитые способности понимания и управления эмоциями могут выступать защитным фактором от эмоционального истощения в профессиональной деятельности.

Особый интерес представляет выявленная отрицательная связь между деперсонализацией и общим уровнем ЭИ, а также более сильная отрицательная корреляция между деперсонализацией и пониманием чужих эмоций, которая может быть причиной развития эмоционального дистанцирования. При этом редукция профессионализма и такие компоненты ЭИ как его общий уровень, понимание и управление своими и чужими эмоциями обнаруживают положительные корреляции.

Исследование показало, что специалисты с более высоким уровнем развития межличностного эмоционального интеллекта демонстрируют значимо более низкие показатели эмоционального истощения и деперсонализации. Способность понимать и эффективно управлять эмоциональными состояниями клиентов снижает вероятность возникновения коммуникативных трудностей и конфликтов, позволяет создавать более благоприятный эмоциональный климат в процессе профессионального взаимодействия, что снижает эмоциональное напряжение как у клиентов, так и у самих специалистов.

Кроме того, понимание особенностей эмоциональных реакций клиентов позволяет специалистам с высоким эмоциональным интеллектом формировать более реалистичные ожидания относительно результатов своей работы, что снижает риск разочарования и возникновения эмоционального дисбаланса между затрачиваемыми усилиями и полученным результатом. Это особенно важно для специалистов социальной сферы, чья работа часто связана с решением сложных психосоциальных проблем клиентов, не всегда поддающихся быстрому и однозначному разрешению.

Важно также обратить внимание на обнаруженную в исследовании более сильную защитную роль межличностного эмоционального интеллекта по сравнению с внутриличностным, что может указывать на особую значимость социально-коммуникативного аспекта профессиональной деятельности в социальной сфере и его влияние на возникновение или предотвращение синдрома выгорания. Этот результат согласуется с концепцией профессионального выгорания как следствия длительного эмоционального напряжения, возникающего преимущественно в контексте межличностного взаимодействия с клиентами.

Результаты сравнительного анализа показателей ЭИ и выгорания специалистов социальной сферы, проведенного с помощью U-критерия Манна-Уитни, частично подтверждают выдвинутую гипотезу. Так, наиболее яркие различия обнаружены по показателю управления чужими эмоциями, где психологи демонстрируют более высокие значения (M=19,13) по сравнению с массажистами (M=17,42) при p=0,048, что соответствует уровню значимости p<0,05. Это различие представляется закономерным с учетом специфики профессиональной подготовки психолога. По остальным компонентам ЭИ статистически значимых различий между группами не выявлено.

Наиболее существенные различия между профессиональными группами представлены по синдрому ПВ. Результаты, полученные в группе массажистов по шкале эмоционального истощения, дают более высокие значения (M=17,54) в сравнении с данными, полученными в группе психологов (M=12,90) при p=0,018, что соответствует уровню значимости p<0,05. Эти данные свидетельствуют о том, что массажисты в большей степени подвержены эмоциональному истощению в процессе профессиональной деятельности. Также выявлены статистически значимые различия по интегральному индексу выгорания, который у массажистов (M=0,33) выше, чем у психологов (M=0,26) при p=0,033, что соответствует уровню значимости p<0,05. Это подтверждает предположение о том, что в целом массажисты более подвержены ПВ по сравнению с психологами.

Полученные результаты можно объяснить несколькими факторами. Так, работа массажистов предполагает более интенсивный физический контакт с клиентами и более высокую нагрузку с учетом количества клиентов в течение рабочего дня. Это создает значительное физическое и эмоциональное напряжение, которое может приводить к более быстрому истощению ресурсов. Кроме того, психологи в процессе обучения и профессиональной деятельности целенаправленно осваивают навыки рефлексии и эмоциональной регуляции, часто имеют опыт личной терапии или супервизии, что способствует развитию навыков психологической самопомощи. Наконец, различия могут быть связаны с особенностями профессиональной идентификации и ценностно-смысловыми ориентациями специалистов. Для психологов работа с эмоциональными состояниями является центральным аспектом профессиональной деятельности, что может способствовать формированию более осознанного отношения к собственным эмоциональным реакциям и развитию более эффективных стратегий совладания с профессиональными стрессами.

Выводы. Проведенное исследование позволило получить ряд значимых результатов. В частности, подтверждение посредством корреляционного анализа взаимосвязи между уровнем ЭИ и выраженностью симптомов ПВ у специалистов социальной сферы разных профилей.

ПВ как сложный многомерный феномен, проявляющийся на различных уровнях психического функционирования и имеющий выраженную стадиальность развития, в контексте профессиональной деятельности работников социальной сферы приобретает особую значимость. При этом важным профессиональным ресурсом, развитие которого способствует не только повышению качества профессиональной деятельности, но и сохранению психологического здоровья специалистов

социальной сферы, выступает ЭИ как способность специалистов понимать эмоциональные состояния клиентов и коллег, а также эффективно управлять собственными эмоциональными реакциями.

Выявленная защитная роль эмоционального интеллекта в профилактике профессионального выгорания обосновывает целесообразность включения программ развития ЭИ в систему профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов, работающих с людьми. При этом особое внимание следует уделять развитию межличностного ЭИ как способности понимать эмоции других людей и эффективно управлять межличностным взаимодействием.

Литература:

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций / В.В. Бойко. – СПб: Питер, 2004. – 473 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова. – СПб: Питер, 2005. – 421 с.
3. Сергиенко, Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный Интеллект» (MSCEIT v. 2.0) русскоязычная версия / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 176 с.
4. Трифонова, Т.А. Влияние профессионального выгорания на управленческие способности руководителей сельских школ / Т.А. Трифонова, Г.Г. Семёнова-Полях, Н.Г. Климанова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1. – С. 5. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-5
5. Bar-On, R. Emotional Quotient-Inventory (BarOn EQ-i) / R. Bar-On // El Consortium. – 2003. – Vol. 1. – №. 8. – P. 1-14
6. Salovey, P. Emotional intelligence / P. Salovey // Imagination, cognition and personality. – 1990. – Vol. 9. – №. 3. – P. 185-211

Психология

УДК 61:338

кандидат психологических наук Малютина Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Тюмень);
кандидат педагогических наук Лонская Лариса Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Омский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск);
магистрант Абраменко Александр Анатольевич
Федеральное государственное казённое образовательное
учреждение «Омский кадетский военный корпус» (г. Омск)

ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье рассматривается использование искусственного интеллекта (ИИ) как инструмента для развития лидерских качеств у студентов медицинского колледжа. Описываются современные технологии, применяемые в образовательном процессе, и их влияние на личностное развитие учащихся. Особенное внимание уделяется интерактивным платформам и адаптивным обучающим системам, которые способствуют формированию навыков критического мышления, коммуникации и командной работы. В результате исследования выявлено, что интеграция ИИ в образовательные практики не только повышает мотивацию студентов, но и способствует формированию устойчивых лидерских качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности в будущем. Искусственный интеллект может поддерживать студентов в развитии лидерских качеств через симуляцию сценариев, позволяющих им принимать решения в сложных ситуациях. ИИ также может облегчать групповые проекты, предоставляя платформы для совместного общения что усиливает дух командной работы. Используя ИИ для создания тренингов, студенты могут развивать свои навыки на основе персонализированного подхода, соответствующего их индивидуальным потребностям. Кроме того, аналитика данных, основанная на ИИ, предоставляет студентов с обратной связью о их прогрессе, помогая им осознать свои сильные и слабые стороны. Технологии ИИ также могут содействовать развитию уверенности студентов через симуляцию реальных встреч и профессиональных взаимодействий. В конечном итоге, интеграция ИИ в учебный процесс создает уникальные возможности для студентов медика, позволяя им стать не только лидерами, но и надежными членами команды, готовыми к вызовам будущей профессиональной жизни.

Ключевые слова: искусственный интеллект, студенты, медицинский колледж, лидерские качества, личностное развитие.

Annotation. This article examines the use of artificial intelligence (AI) as a tool for developing leadership skills in medical college students. The article describes modern technologies used in the educational process and their impact on the personal development of students. Particular attention is paid to interactive platforms and adaptive learning systems that promote the development of critical thinking, communication and teamwork skills. The study found that integrating AI into educational practices not only increases students' motivation, but also helps develop sustainable leadership skills necessary for successful professional activity in the future. Artificial intelligence can support students in developing leadership skills through simulating scenarios that enable them to make decisions in complex situations. AI can also facilitate group projects by providing platforms for collaborative communication that enhances the spirit of teamwork. Additionally, AI-powered data analytics provides students with feedback on their progress, helping them understand their strengths and weaknesses. Additionally, AI-powered data analytics provides students with feedback on their progress, helping them understand their strengths and weaknesses. AI technologies can also help develop students' confidence through the simulation of real-life encounters and professional interactions. Ultimately, integrating AI into the educational process creates unique opportunities for medical students, allowing them to become not only leaders, but also reliable team members, ready for the challenges of future professional life.

Key words: artificial intelligence, students, medical college, leadership qualities, personal development.

Введение. Лидерские качества играют одну из ключевых ролей при подготовке и формировании медицинских работников, помогая им не только взаимодействовать в коллективе, но и проявлять себя в командной работе. Развитие лидерских навыков помогает им принимать ответственные решения, вдохновлять и мотивировать других, а также успешно справляться с вызовами и конфликтами.

Стоит рассмотреть отдельные аспекты, которые помогают формироваться лидерским качествам у студентов медицинского колледжа и их взаимодействие с искусственным интеллектом. Для начала, отметим уверенность в себе, где студенты должны понимать свои сильные стороны и быть готовыми проявлять их в различных ситуациях. Создаются условия, которые способствуют самовыражению и принятию самостоятельных решений. Искусственный интеллект может генерировать их поведение в определенных ситуациях, предоставляя обратную связь и отчет, как их действия могут повлиять на команду и на развитие каких качеств делать упор [1].

Изложение основного материала статьи. В учебном процессе искусственный интеллект может стать ценным помощником, способным не только разработать и детализировать стратегию и план действий как для преподавателя, так и для студента, но также проанализировать достигнутые результаты и предложить рекомендации для дальнейшего развития.

ИИ обладает мощными аналитическими возможностями, которые позволяют ему учитывать многочисленные факторы и динамику учебного процесса, что сослужит добрую службу в формировании более эффективных образовательных подходов. Это открывает новые горизонты для индивидуализированного обучения, где каждый участник учебного процесса получает персонализированные советы и указания, что в конечном счете способствует более глубокому пониманию материала и развитию необходимых навыков.

Таким образом, интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс становится не просто следствием технологического прогресса, но и важным шагом к созданию более адаптивной и эффективной образовательной среды. Это может выступать не только основным вариантом разработки учебного плана, но и для корректировки уже имеющегося.

Еще одним аспектом является ответственность, ведь лидер – это человек, который осознает последствия своих действий. Воспитание ответственности достигается через выполнение командных заданий, участие в социальных проектах и общественной деятельности. Здесь искусственный интеллект выступает инструментом, позволяющим изучить вопросы, с которыми могут столкнуться студенты в будущей профессиональной деятельности и помочь их решить. Дополнительно разработав план работы и последовательность действий.

Командная работа выступает еще одним ключевым аспектом при формировании лидерских качеств. Эффективное лидерство невозможно без умения работать в команде. В рамках учебно-воспитательного процесса важно организовывать групповые проекты, где студенты учатся взаимодействовать, слушать друг друга и достигать общих целей. Искусственный интеллект помогает анализировать взаимодействия в группе, помогая обучающимся понять, как их действия влияют на команду в целом. Это может способствовать развитию навыков сотрудничества и эмпатии, которые являются важными аспектами лидерства.

Говоря о возможности использования искусственного интеллекта в таком ключе, стоит отметить, что нейросеть имеет большой опыт при формировании команды [2].

Это происходит таким образом, что собирается некоторая информация об обучающихся и загружается несколько характеристик об участниках рабочей группы проекта, а далее искусственный интеллект подбирает команду таким образом, что при взаимодействии всех участников получается достичь высоких результатов.

При помощи виртуальной реальности и дополненной реальности искусственный интеллект может воссоздавать определенные сценарии, где студенты могут на практике применять свои знания. Так, например, они смогут принимать определенные решения, проявлять навыки управления командой и разрешать конфликты в условиях быстрого реагирования в сложной профессиональной ситуации.

Рассмотрев те моменты, на которые опирается формирование лидерских качеств у обучающихся, стоит обратиться к тому, как может меняться структура работы в образовательном учреждении, особенно в более юном возрасте. Именно это позволяет обучающимся и их преподавателям выбрать правильный подход, который позволит более полно и четко получить желаемый результат.

Одним из вариантов является проведение междисциплинарного воркшопа, где команды студентов будут работать над решением реальных задач из различных областей, это учит работать в команде, преодолевать трудности и ставить перед собой высокие цели. Здесь также может помогать искусственный интеллект, который может подобрать не только полезный, но и интересный вариант для мероприятия по дисциплинам и кейсы, приближенные к профессиональной деятельности, с учетом всех особенностей обучающихся, если таковые имеются.

Формирование целей и задач, а таких ситуациях является одним из ключевых моментов, где помогает нейросеть, выступая неким помощником, решая возникающие вопросы у преподавателей.

В эту же категорию стоит отнести и проектную деятельность. Реализация социальных и экологических проектов позволяет обучающимся проявить свои организационные способности, научиться планировать и принимать ответственные решения. При распределении такой работы стоит опираться на все особенности, связанные с обучением и с обучающими, с каждым в отдельности, здесь может помочь нейросеть, которая выделит проблемные места и поможет их скорректировать, направив обучение и реализацию каждого проекта в нужное русло. Здесь также помогает искусственный интеллект тем, что может оценивать и анализировать данные о том, какой процент задач выполнен верно, какова средняя скорость их выполнения, и статистику ошибочных ответов учащихся. Помогая выявить недочеты и скорректировать их в процессе обучения, позволяя достичь высот и закрепить лидерские качества каждого.

Изучив все основные аспекты и направления, которые помогают формировать лидерские качества у обучающихся медицинского колледжа, стоит обратиться к тем моментам, которые также могут быть затронуты в проработке такого вопроса. К таковым стоит отнести специальные образовательные программы, которые позволяют обучающимся раскрыться и правильно двигаться.

Искусственный интеллект в таком случае может выступать в качестве анализатора сильных и слабых сторон, где могут быть предложены разные специализированные задачи и сценарии, помогающие в развитии лидерских качеств. Основой будет являться то, что проведя анализ каждого обучающегося в группе формируется информации именно о его характере, умении решать проблемы, ориентироваться, в связи с чем составляется индивидуальная характеристика и задания, способные помощь в улучшении и формировании определенных качеств [3].

Также стоит понять, что одной из составляющих при формировании лидерских качеств выступает эмоциональный интеллект. В таком случае, искусственный интеллект выступает неким тренажером, он должен быть использован для воссоздания ситуаций, в ходе которых студент может распознавать и управлять своими эмоциями. Это считается важным аспектом в формировании лидерских качеств, так как лидер должен уметь контролировать свои эмоции и в определенных ситуациях уметь действовать рационально, а не эмоционально.

Искусственный интеллект способен проводить анализ характеристик и стилей лидерства личностей, что, в свою очередь, поможет обучающимся понять, какие именно качества им стоит развивать [4].

Также, ИИ помогает отслеживать процесс формирования и поднимать мотивацию, если таковое требуется. Искусственный интеллект может отслеживать процесс развития лидерских качеств, предоставляя рекомендации, а также

поддержку на базе уже достигнутых целей. Это может включать как количественные, так и качественные показатели, что позволяет им видеть свои успехи в области улучшения.

Если обобщать все моменты, которые связаны с формированием лидерских качеств у студентов колледжа с использованием искусственного интеллекта, стоит сказать, что он выступает неким помощником, который помогает выстраивать правильный подход и стратегию по достижению этой цели. Искусственный интеллект может предоставить доступ к определенным материалам, заданиям, которые необходимы обучающимся для развития своих лидерских качеств. Это может происходить не только по инициативе самого обучающегося, но и его преподавателя.

Помимо рассмотренных плюсов, стоит понимать, что имеются и отрицательные стороны, которые также влияют на такие действия. К примеру, это отсутствие личного взаимодействия. Важным аспектом является живое общение, которое позволяет в условиях реальной жизни, ситуаций быстро реагировать и принимать решения, а это, в свою очередь, способствует развитию лидерских качеств самым эффективным и быстрым способом [5].

Искусственный интеллект не способен заменить опыт и интуицию человека, а именно учителя в данной ситуации, в таких важнейших ситуациях, где необходимо включать и рациональность, и эмоциональность.

Стоит также помнить, что искусственный интеллект и его использование в обучении носит вспомогательный характер. А именно, направляет преподавателя на тот путь, при котором каждый студент сможет достигнуть прогресса при развитии своих лидерских качеств.

Дополнительно отметим этнические вопросы, которые играют важную роль в данном вопросе. Решения, которые могут быть предложены или приняты искусственным интеллектом не всегда могут учитывать определенные ценности, что может усугубить обучение и сохранение первоначальных ценностей. Также, зависимость от технологий и технические проблемы являются еще одним из отрицательных положений использования искусственного интеллекта в обучении студентов. Решения вопросов при помощи искусственного интеллекта может привести к формированию несамостоятельности в жизни, неспособность решать вопросы без использования технологий.

Необходимо принять во внимание то, что человек должен самостоятельно, независимо от «поддержки» искусственного интеллекта уметь принимать решения. Искусственный интеллект должен быть помощником, а не основным инструментом.

Выводы. Таким образом, формирование лидерских качеств у студентов медицинского колледжа, а именно в юношеском возрасте является ключевым аспектом, который помогает им в дальнейшем развиваться и двигаться.

Это возможно только в совокупности всех аспектов, которые были рассмотрены выше и здесь на помощь приходит искусственный интеллект, который формирует и направляет не только обучающегося, но и преподавателя, в виде рекомендаций.

Сложности, с которыми можно столкнуться, перекрываются результатами, которых они достигают совместными усилиями. Использование искусственного интеллекта имеет потенциал улучшить процесс обучения, сделав его не только проще, но и интереснее.

Это помогает не только персонализировать обучение, но и использовать реалистичные симуляции, анализ поведения и развитие групповой динамики. Позволяя более полно и четко сформировать как сам запрос, так и результат, который хочет получить преподаватель для каждого студента.

Использование таких технологий может поспособствовать процессу обучения и сделать его намного интереснее и эффективнее, благодаря индивидуальному подходу к каждому студенту. Системы искусственного интеллекта способны обрабатывать большие объемы данных в режиме реального времени, выявляя закономерности и тенденции, которые обычно скрыты от человеческого глаза. Это позволяет принимать более быстрые и обоснованные решения на основе данных. Но не стоит забывать и о том, что важно сочетать технологии и традиционные методы обучения и наставничества.

Литература:

1. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: «Деловая книга», 2023. – 344 с.
2. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 2024. – Т. 1. – 568 с.
3. Лухменёва, Е.П. Актуальность формирования лидерских качеств воспитанников кадетского корпуса / Е.П. Лухменёва // Научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2023. – С. 102.
4. Пидкасистый, П.И. Искусство преподавания / П.И. Пидкасистый. – М.: Рос. пед. агентство, 2023. – 210 с.
5. Малютина, Т.В. К вопросу о становлении искусственного интеллекта в цифровое время / Т.В. Малютина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-3. – С. 338-340

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук,
доцент Марьяненко Дарья Александровна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
кандидат психологических наук,
доцент Удачина Полина Юрьевна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
студент Алемасов Александр Валерьевич
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И САМООЦЕНКА СТУДЕНТОК ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования, направленного на изучение связи самооценки и социальной адаптации студенток первого года обучения. Социальная адаптация студентов в вузе включает: профессиональную и социально-психологическую адаптацию. Профессиональная адаптация студентов – это приспособление к содержанию и организации учебного процесса. Социально-психологическая адаптация студентов – это приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней. Самооценка рассматривается как автономная характеристика личности, отражающая уникальность её внутреннего мира, отношение к себе. В эмпирическом исследовании приняли участие студентки-первокурсницы, обучающиеся на психологическом и педагогическом направлениях Кубанского государственного университета. В результате проведенного исследования были выявлены положительные статистически значимые корреляции между самооценкой и адаптированностью к учебной группе, а также самооценкой и адаптированностью к учебной деятельности. Установлено, что чем выше уровень самооценки студентов, тем выше их показатели адаптированности в учебной группе и к учебной деятельности. Уверенные и принимающие себя студентки,

умеющие фокусироваться на своих достоинствах, чувствуют себя в группе комфортно, легко находят общий язык с однокурсниками и успешно осваивают учебные предметы, проявляя свою индивидуальность и способности на учебных занятиях. Итоги исследования могут быть полезны в психолого-педагогической деятельности, в частности, при психологическом консультировании и психокоррекции. Они помогут повысить качество обучения и облегчить профессиональную самореализацию студентов-первокурсников.

Ключевые слова: социальная адаптация, социально-психологическая адаптация, самооценка, студент, первокурсник.

Annotation. This article presents the results of a study aimed at investigating the relationship between self-esteem and social adaptation of first-year female students. The social adaptation of students at the university includes: professional and socio-psychological adaptation. Professional adaptation of students is an adaptation to the content and organization of the educational process. Socio-psychological adaptation of students is the adaptation of an individual to a group and relationships with it. Self-esteem is considered as an autonomous characteristic of a personality, reflecting the uniqueness of her inner world and attitude towards itself. The empirical study involved first-year female students studying psychology and pedagogy at the Kuban State university. The study revealed positive statistically significant correlations between self-esteem and adaptability to the learning group, as well as self-esteem and adaptability to learning activities. It has been revealed that the higher the level of students' self-esteem, the higher their indicators of adaptability in the study group and to learning activities. Confident and self-accepting female students who know how to focus on their strengths feel comfortable in a group, easily find a common language with their classmates and successfully master academic subjects, showing their individuality and abilities in the classroom. The results of this study can be applied in psychological and pedagogical practice, in the practice of psychological counseling and psychocorrective work in order to increase the effectiveness of educational activities and professional self-realization of first-year students.

Key words: social adaptation, socio-psychological adaptation, self-esteem, student, first-year student.

Введение. Студенты первого года обучения сталкиваются с серьёзной задачей: необходимо приспособиться не только к новой академической нагрузке, но и к изменениям в социальной и психологической сферах. Первокурсникам приходится адаптироваться к жизни в общежитии, организации питания, а также выстраивать взаимоотношения с преподавателями и однокурсниками [1-3; 7].

Согласно исследованиям Л.С. Елгиной, социальная адаптация студентов в вузе состоит из двух ключевых компонентов: профессионального и социально-психологического [8]. Профессиональная адаптация помогает студентам привыкнуть к особенностям учебного процесса, научиться самостоятельно работать и принимать решения. Социально-психологическая адаптация позволяет студентам найти своё место в коллективе, установить гармоничные отношения с окружающими и выработать индивидуальный стиль поведения. Социальная дезадаптация может привести к снижению успеваемости и трудностям в общении, а также к отчуждению от образовательной среды.

Мы согласны с исследованием Е.И. Ивченко и О.А. Лебеденко, что одним из важнейших показателей успешной социально-психологической адаптации является адекватная самооценка личности [10; 13]. Самооценка играет важную роль в управлении поведением и деятельностью человека, это автономная характеристика личности, отражающая уникальность её внутреннего мира [9; 14].

Целью данного эмпирического исследования стало изучение характера связи между самооценкой и социальной адаптацией студенток первого года обучения.

Изложение основного материала статьи. Процесс интеграции в новую социальную среду может привести к тому, что студенты на первых порах будут демонстрировать довольно скромные академические результаты и испытывать сложности во взаимодействии как с одногруппниками, так и с преподавателями. Они могут чувствовать себя чужими в образовательной атмосфере на протяжении долгого времени.

В научной литературе нет однозначного мнения в отношении длительности процесса адаптации студентов в вузе [5]. Л.Н. Гальдикас отмечает, что есть несколько точек зрения по этому вопросу: адаптация студентов завершается к концу первого семестра, к концу первого года обучения или даже ко второму году [5].

Итогом успешной адаптации первокурсников становится их гармоничное включение в студенческую жизнь и эффективное освоение учебной программы, что говорит о необходимости обязательного организованного педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников [11; 12].

Л.Н. Гальдикас отмечает, что «Своевременная адаптация студента-первокурсника позволяет перевести обучающегося с позиции пассивного потребителя информации … в позицию активного студента, занимающегося разными видами деятельности…» [5, С. 28]. Сегодня многое делается для того, чтобы студенты быстрее адаптировались в стенах вуза, например, школа кураторства, поддержка психологической службы и т.п. [4; 6].

В нашей работе проверялась гипотеза: существует связь между социальной адаптацией и самооценкой студенток-первокурсниц. Применялись следующие методики: методика исследования самооценки личности С.А. Будасси, методика исследования адаптированности студентов в вузе Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крылова, анкета исследования уровня адаптации студентов-первокурсников.

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты 1 курса Кубанского государственного университета ОФО в общем количестве 82 респондентов женского пола, возраст испытуемых 17-20 лет. Из них 33 девушки, обучающиеся на направлении «Психология» и 49 девушек, обучающихся на направлении «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (академический и прикладной): математика и информатика».

Рассмотрим основные результаты. Исследование самооценки девушек с помощью методики С.А. Будасси показало, что 6% респонденток имеют низкую неадекватную самооценку, 6% – низкую адекватную, 33% – среднюю адекватную, 45% – высокую адекватную, 10% – высокую неадекватную. Коэффициент корреляции всех испытуемых лежит в пределах от -0,09 до +0,84, он равен 0,55. Это говорит о том, что самооценка большинства студенток является адекватной, с тенденцией к завышению. При адекватной самооценке девушки демонстрируют уверенное поведение, признают не только свои недостатки, но и достоинства, адекватно оценивают свои возможности в разных ситуациях, с конструктивной критикой относятся к себе, к своим ошибкам, выстраивают положительные отношения с окружающими. Самооценка играет важную роль в развитии ключевых умений и навыков, которые необходимы для полноценной жизни. Она помогает человеку быть успешным в общении с другими людьми, в учёбе и в карьере.

Далее мы сравнили уровень самооценки у студенток разных направлений: «Психология» и «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (академический и прикладной): математика и информатика». Из таблицы 1 мы видим, что студентки направления «Педагогическое образование» имеют высокую адекватную самооценку, а психологи – среднюю адекватную.

Таблица 1

Данные респондентов по методике исследования самооценки личности (С.А. Будасси)

Группы	Самооценка
Студенты направления «Психология»	0,46
Студенты направления «Педагогическое образование»	0,61

Проанализируем данные, полученные с помощью методики исследования адаптированности студентов в вузе Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крылова. Согласно данным таблицы 2 среднее арифметическое для всех респондентов по шкале адаптированности к учебной группе составило 12,09, по шкале адаптированности к учебной деятельности – 10,27.

С помощью методов описательной статистики были выделены следующие группы:

– низкую адаптированость к учебной группе имеют 14 человек (17%), среднюю – 61 человек (74%), высокую – 7 человек (9%);

– низкую адаптированость к учебной деятельности имеют 16 девушек (20%), среднюю – 53 девушки (64%), высокую – 13 человек (16%).

Таблица 2

Данные респондентов по методике исследования адаптированности студентов в вузе Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крылова

Шкалы	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение
Адаптированность к учебной группе	12,09	3,21
Адаптированность к учебной деятельности	10,27	3,46

При сравнении 2-х групп студенток по каждой шкале опросника Т.Д. Дубовицкой различий не было выявлено (таблица 3).

Таблица 3

Сравнение двух групп по методике исследования адаптированности студентов в вузе Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крылова

Группы	Шкала адаптированности к учебной группе	Шкала адаптированности к учебной деятельности
Студенты направления «Психология»	11,41	10,61
Студенты направления «Педагогическое образование»	12,49	10,06

В ходе опроса студентам предложили ответить на восемь вопросов:

1) Как проходила адаптация в вузе?
2) На сколько вы удовлетворены жизнедеятельностью в вузе?
3) Какими сторонами жизнедеятельности вуза вы удовлетворены?
4) Почему вы поступили в вуз?
5) Кто оказал вам поддержку в адаптации к новой социальной роли студента, что помогло?
6) Что для вас жизненный успех?
7) Какие трудности вы испытываете в своей студенческой жизни?
8) Как бы вы описали атмосферу и взаимоотношения в вашей студенческой группе? [15].

Рассмотрим основные результаты анкетирования. На первый вопрос анкеты 62% испытуемых (51 чел.) ответили, что процесс адаптации был недолгим и нетрудным, 10% (8 чел.) отметили, что никакая адаптация не требовалась, сразу почувствовали себя обучающимися, 6% (5 чел.) затруднились ответить, для 22% респондентов (18 чел.) процесс адаптации был долгим и трудным.

На второй вопрос анкеты девушки ответили следующим образом: полностью удовлетворены жизнедеятельностью в вузе 24% студенток (20 чел.), скорее удовлетворены 64% (52 чел.), скорее не удовлетворены, чем удовлетворены 12% (10 чел.)

В третьем вопросе нужно было оценить удовлетворенность различными сторонами жизнедеятельности вуза. В результате анализа данных было установлено, что большинство учащихся удовлетворены всеми сторонами жизнедеятельности вуза, особенно: отношениями с преподавателями, организацией массовых мероприятий в вузе, возможностями для творчества, организацией спортивных мероприятий. Менее всего удовлетворены – технической оснащенностью аудиторий и организацией учебного процесса.

На четвертый вопрос анкеты можно было выбрать несколько вариантов ответов, большинство респондентов предпочитали следующие ответы: интерес к профессии, определенные способности, желание получить диплом, перспектива найти хорошую работу после окончания вуза.

На пятый вопрос анкеты можно было выбрать несколько вариантов ответов. Девушки чаще всего выбрали такие ответы, как «однокурсники», «друзья/знакомые», «старшекурсники», реже всего – «родители», «совместное участие в конкурсах», «куратор».

На шестой вопрос анкеты большинство респондентов ответили, что жизненный успех соотносят со счастливой семейной жизнью, с хорошими и верными друзьями, высоким заработком, материальным благополучием, самореализацией.

Наибольшие проблемы в студенческой жизни вызвали недостаток свободного времени, неумение организовать себя, новая обстановка и новые люди, недостаточный уровень школьной подготовки.

Отношения в группе были оценены девушками следующим образом: 24 % ответили, что у них сложился дружный коллектив, 50% – все разделились на компании, 26 % указали на наличие конфликтных ситуаций.

В таблице 4 представлены результаты корреляционного анализа между шкалами двумя методик: Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крылова и С.А. Будасси.

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа между самооценкой и социальной адаптацией студенток первого года обучения

Шкалы	Самооценка
Адаптированность к учебной группе	0,47***
Адаптированность к учебной деятельности	0,43***

*Примечание – *** – при p≤0,001*

Из таблицы 4 видно, что самооценка имеет статистически значимую положительную корреляцию с адаптированностью к учебной группе (r =0,47) и с адаптированностью к учебной деятельности (r =0,43) при p≤0,001. Это значит, что чем выше уровень самооценки студентов, тем выше их показатели адаптированности в учебной группе и к учебной деятельности.

Выводы.

1) Студентки-первокурсницы, участвующие в исследовании характеризуются:
- адекватной самооценкой, с тенденцией к завышению;
- успешной адаптированностью к учебной группе и к групповой деятельности.

2) У группы девушек, обучающихся на направлениях «Психология» и «Педагогическое образование» выявлены различия по уровню самооценки. Студентки направления «Педагогическое образование» имеют высокую адекватную самооценку, а психологи – среднюю адекватную.

3) Гипотеза о связи между самооценкой и социальной адаптацией студенток-первокурсниц подтвердилась. Было установлено, что самооценка имеет статистически значимую положительную корреляцию с адаптированностью к учебной группе и с адаптированностью к учебной деятельности. Это значит, что чем выше уровень самооценки студентов, тем выше их показатели адаптированности в учебной группе и к учебной деятельности. Таким образом, студенты, которые уверены в себе и принимают себя такими, какие они есть, комфортно чувствуют себя в коллективе, без труда находят общий язык с однокурсниками и успешно осваивают учебные предметы, они не боятся проявлять свою индивидуальность и способности на занятиях.

4) Итоги исследования могут быть полезны в психолого-педагогической деятельности, при психологическом консультировании и психокоррекции. Они помогут повысить качество обучения и облегчить профессиональную самореализацию студентов-первокурсников.

Литература:

1. Адаптация студентов-первокурсников к обучению в университете / А.И. Пискунова, А.Н. Шилец, В.В. Пурышева [и др.] // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. – 2022. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-studentov-pervokursnikov-k-obucheniyu-v-universitete (дата обращения: 10.04.2025)
2. Акользина, С.И. Особенности социально-психологической адаптации студентов-первокурсников / С.И. Акользина // Скиф. – 2023. – №2 (78). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-studentov-pervokursnikov (дата обращения: 10.04.2025)
3. Андриенко, О.А. Психологические особенности сдудентов первого курса колледжа / О.А. Андриенко // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – №3 (24). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-sdudentov-pervogo-kursa-kolledzha (дата обращения: 10.04.2025)
4. Боклан, М.Б. Сравнительный анализ уровня адаптированности студентов в условиях университетского образования / М.Б. Боклан; науч. рук. И.А. Семкина // XV Машеровские чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 22 октября 2021 г.: в. 2 т. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – Т. 2. – С. 16-18
5. Гальдикас, Л.Н. Адаптация студентов как необходимое условие их успеха в обучении / Л.Н. Гальдикас // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2022. – №1 (13). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-studentov-kak-neobhodimoe-uslovie-ih-uspeha-v-obuchenii (дата обращения: 10.04.2025)
6. Дубовицкая, Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru. – 2010. – № 2. – ISSN: 2074-5885
7. Дубровина, Л.А. Связь самооценки и социального статуса в юношеском возрасте / Л.А. Дубровина, В.А. Артемьева, Т.А. Грошева // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – С. 12-16
8. Елгина, Л.С. Социальная адаптация студентов в вузе / Л.С. Елгина // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2010. – №5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-studentov-v-vuze. (дата обращения: 08.04.2025)
9. Захарова, А.В. Структурно-динамическая модель самооценки / А.В. Захарова // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 5-18
10. Ивченко, Е.И. Формирование самооценки как фактора успешности социально-психологической адаптации студентов в образовательном пространстве вуза: на примере студентов-мигрантов: автореферат диссертации … канд. психол. наук: 19.00.07 / Ивченко Екатерина Ивановна; [Место защиты: Кубан. гос. ун-т]. – Краснодар, 2007. – 22 с.
11. Лаптева, С.В. Организационно-педагогическое сопровождение социальной адаптации студентов в вузе / С.В. Лаптева / Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №6. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-sotsialnoy-adaptatsii-studentov-v-vuze (дата обращения: 10.04.2025)
12. Латушкина, Ю.А. Социально-психологическая адаптация студентов первого курса к условиям обучения в вузе / Ю.А. Латушкина, И.Ю. Машкова, П.А. Побокин // Гуманитарные науки. – 2022. – №4 (60). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-studentov-pervogo-kursa-k-usloviyam-obucheniya-v-vuze (дата обращения: 10.04.2025)
13. Лебеденко, О.А. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и самоотношения подростков / О.А. Лебеденко / Гуманитарные науки. – 2022. – №3 (59). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-i-samootnosheniya-podrostkov (дата обращения: 04.04.2025)

14. Марьяненко, Д.А. Факторы кросситуативной устойчивости самооценки личности / Д.А. Марьяненко // Южно-российский журнал социальных наук. – 2009. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-krossituativnoy-ustoychivosti-samootsenkilichnosti (дата обращения: 04.04.2025)
15. Программа адаптации студентов – первокурсников к обучению в колледже МГИМО. – Одинцово: колледж МГИМО, 2023 – 50 с.

УДК 159.923

кандидат психологических наук, доцент Морозова Людмила Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрантка Лебедева Екатерина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ГОРЕ КАК ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ: ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ РЕАКЦИЙ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПРИ УТРАТЕ

Аннотация. Статья посвящена комплексному психологическому исследованию особенностей переживания утраты у мужчин и женщин разного возраста. В работе рассмотрены эмоциональные реакции, психические состояния и копинг-стратегии, применяемые на различных стадиях горевания. Эмпирическая часть основана на диагностике 60 человек, переживших утрату, с использованием авторской анкеты, опросников Г. Айзенка, Р. Лазаруса и С. Фолкмана, а также методики «Доминирующее состояние» Л. В. Куликова. Результаты исследования позволили выявить статистически значимые возрастные и гендерные различия в структуре переживания горя: женщины чаще демонстрируют выраженные эмоциональные реакции и стремятся к социальной поддержке, тогда как мужчины склонны к самоконтролю и когнитивному дистанцированию. Молодежь характеризуется более высоким уровнем тревожности и фрустрации, а участники старшего возраста – ригидностью и эмоциональной стабилизацией на поздних стадиях. На основании полученных данных предложены рекомендации по построению этапных и дифференцированных программ психологической помощи, ориентированных на сопровождение процесса горевания с учетом пола, возраста и стадии утраты.

Ключевые слова: горе, копинг-стратегии, тревожность, ригидность, эмоциональные реакции, гендерные различия, программа поддержки.

Annotation. This article presents a comprehensive psychological study of how individuals of different genders and age groups experience bereavement. It explores emotional responses, psychological states, and coping strategies employed at various stages of grieving. The empirical part of the study is based on the assessment of 60 individuals who experienced the loss of a loved one, using an original questionnaire, Eysenck's personality inventory, the coping inventory by R. Lazarus and S. Folkman, and L.V. Kulikov's "Dominant State" methodology. The results revealed statistically significant gender and age differences in the structure of grief experience: women tended to show stronger emotional reactions and actively seek social support, while men were more inclined toward self-control and cognitive distancing. Younger participants reported higher levels of anxiety and frustration, whereas older individuals demonstrated greater rigidity and emotional stabilization in later stages. Based on the findings, the article outlines practical recommendations for developing stage-specific and differentiated psychological support programs that take into account the individual's gender, age, and stage of bereavement.

Key words: grief, coping strategies, anxiety, rigidity, emotional responses, gender differences, support program.

Введение. Переживание утраты – одно из наиболее универсальных, но в то же время глубоко индивидуальных психологических состояний. Смерть значимого другого не только нарушает привычный ход жизни, но и ставит под сомнение систему смыслов, нарушает эмоциональное равновесие, дестабилизирует идентичность. В психологии утрата рассматривается как мощный стрессогенный фактор, запускающий сложный и многоуровневый процесс адаптации, включающий как острые эмоциональные реакции (горе, тревогу, страх, вину), так и изменение поведенческих и когнитивных паттернов [1, 4].

Согласно модели двойного процесса М. Стробе и Х. Шют, горевание включает чередование двух направлений совладания: ориентированного на саму утрату (работа с эмоциями, памятью, символами) и ориентированного на восстановление (адаптация к новой реальности, переоценка целей, перестройка жизненного уклада) [7]. Однако темпы, формы и ресурсы этого процесса варьируются у разных групп: возраста, пола, социального контекста. Исследования Р. Неймейера, В. Уордена и других подчеркивают, что эмоциональные и поведенческие реакции на утрату опосредованы как внутренними (тип личности, когнитивный стиль, опыт привязанности), так и внешними (социальная поддержка, культура, гендерные роли) факторами [2, 6]. Особенности переживания горя в зависимости от пола и возраста остаются предметом интенсивного научного интереса. Известно, что женщины чаще прибегают к эмоционально-ориентированным стратегиям совладания, демонстрируют большую открытость в выражении горя и выше оценивают важность социальных связей. Мужчины же склонны к когнитивному дистанцированию, контролю и планированию, что может быть связано как с социокультурными установками на «сдержанность», так и с различиями в эмоциональной социализации. В то же время возраст влияет не только на спектр доступных стратегий, но и на саму структуру переживания: молодежь чаще сталкивается с экзистенциальной неготовностью к потере, тогда как у старших участников наблюдается тенденция к переоценке ценностей и интеграции потери в жизненный нарратив [5].

Тем не менее, многие из этих допущений требуют эмпирического уточнения. Настоящее исследование направлено на выявление конкретных различий в эмоциональных реакциях, копинг-стратегиях и психических состояниях при утрате у мужчин и женщин двух возрастных групп. Мы стремимся не только описать эти различия, но и наметить психологически осмысленные закономерности, которые могут стать основой для построения дифференцированных программ психологической помощи. В условиях растущего социального спроса на сопровождение горюющих и необходимости научной верификации используемых подходов, такие данные представляют как теоретическую, так и практическую значимость.

Исследование основано на комплексной диагностике 60 человек, переживших утрату, с применением методик: авторской анкеты, теста Г. Айзенка (оценка тревожности, фрустрации, ригидности и агрессивности), опросника Лазаруса и Фолкмана (типология совладания), а также методики Куликова («Доминирующее психическое состояние». Это позволило

исследовать не только выраженность и динамику переживаний, но и выявить устойчивые когнитивно-поведенческие паттерны, связанные с процессом адаптации к потере. В исследовании приняли участие 60 человек, из которых 33 – женщины и 27 – мужчины. Возрастной состав включал две группы: 18-35 лет (57%) и 36-55 лет (43%).

Изложение основного материала статьи. Для изучения динамики переживания утраты и сопутствующих копинг-стратегий нами была разработана авторская анкета, основанная на практике использования клинического интервью [3], охватывающая демографические характеристики, эмоциональные реакции, поведенческие изменения и обращение за поддержкой.

Наиболее часто участники прибегали к социальной поддержке, особенно женщины ($p = 0.0297$) и старшая возрастная группа ($p = 0.0020$). Эта стратегия доминировала как на ранних стадиях горевания, так и спустя годы после утраты. Мужчины чаще использовали стратегии принятия и избегания, в то время как женщины проявляли большую готовность к поиску помощи, включая обращение к психологу ($p = 0.0219$), особенно молодежь ($p = 0.0020$). Интересно, что религиозные практики статистически чаще выбирали участники старшего возраста ($p < 0.001$), что указывает на сдвиг в сторону экзистенциальных форм совладания. Также, наиболее выраженными чувствами оказались грусть, тревога и чувство вины – особенно у женщин и участников младшей возрастной группы. Тревожность и страх статистически достоверно чаще встречались у молодежи ($p = 0.0032$ и $p = 0.0100$ соответственно), в то время как у старших возрастных групп возрастала частота эмоционального равнодушия ($p = 0.0075$), что может свидетельствовать о защитной диссоциации или эмоциональном выгорании.

По данным открытых вопросов, утрата затронула не только эмоциональную, но и поведенческую, когнитивную и социальную сферы жизни. Более 40% участников сообщили об усилении тревоги, каждый третий – о переоценке жизненных ценностей, а около 30% отметили усиление социальной близости или, наоборот, отчуждение. Эти данные согласуются с теориями Боулби, Лазаруса и Фолкмана, подчеркивая необходимость комплексного подхода в психологической помощи.

Таким образом, авторское анкетирование позволило выявить устойчивые гендерные и возрастные различия как в эмоциональном реагировании, так и в поведенческих стратегиях совладания. Женщины чаще обращаются к внешней поддержке, молодежь демонстрирует более выраженную тревожность, тогда как мужчины и старшие участники склонны к эмоциональному дистанцированию и принятию. Эти выводы создают прочную основу для дальнейшего анализа психических состояний с помощью стандартизированных диагностических методик. Далее рассмотрим, как подобные различия проявляются в результатах теста Айзенка, позволяющую количественно измерить четыре ключевых аспекта: тревожность, фрустрацию, ригидность и агрессивность. Эти шкалы отражают спектр эмоционального напряжения, устойчивости и адаптационных возможностей личности в условиях кризиса.

Анализ результатов 60 участников показал, что наиболее частым состоянием после утраты стала тревожность, выявленная у 45% выборки. Особенно высокие значения наблюдались у молодых женщин (18-35 лет), что подтверждает их повышенную эмоциональную уязвимость в остром периоде горевания. Все участницы, потерявшие близкого менее полугода назад, демонстрировали признаки тревожности. С течением времени уровень тревоги снижается, но даже спустя 3 года сохраняется у четверти респондентов. На втором месте по распространенности – фрустрация (33,3%). Ее пик также приходится на первый год после утраты, особенно у молодежи. Это указывает на внутренний конфликт между желаемым и действительным, затрудненную реализацию потребностей и целей на фоне утраты. Менее выраженными, но значимыми реакциями оказались ригидность (21,7%) и агрессивность (11,7%). При этом ригидность четко коррелирует с возрастом: она значительно чаще встречалась у старших участников ($p = 0,0008$), что может свидетельствовать о трудностях с перестройкой привычного образа жизни и сниженной гибкости в новых обстоятельствах. Агрессивность, напротив, проявлялась эпизодически и не зависела от возраста или пола. Полученные данные позволяют выделить три ключевые тенденции: 1) тревожность и фрустрация характерны преимущественно для ранних этапов горевания и чаще встречаются у молодежи; 2) ригидность становится доминирующим состоянием на более поздних этапах, особенно у людей среднего возраста, что может отражать затяжное эмоциональное напряжение и сопротивление внутренним изменениям; 3) агрессивность, несмотря на ее низкую распространенность, обнаруживает себя в острые периоды и требует внимания как возможный сигнал неадаптивного реагирования на стресс. Статистический анализ подтвердил значимость различий только по шкале ригидности ($p \leq 0.05$), остальные показатели не продемонстрировали достоверных различий по полу и возрасту. Тем не менее, качественный анализ указывает на общую эмоциональную чувствительность у женщин и молодежи, что должно учитываться при оказании помощи.

Процесс переживания утраты сопровождается не только выраженными эмоциональными реакциями, но и мобилизацией различных копинг-стратегий – осознанных и неосознанных способов преодоления стресса. С целью выявления этих механизмов участникам исследования был предложен опросник Р. Лазаруса и С. Фолкмана, позволяющий определить, какие поведенческие и когнитивные модели используются людьми при адаптации к утрате. Методика охватывает широкий спектр стратегий: от эмоционально-ориентированных (бегство-избегание, конфронтация, поиск поддержки) до более когнитивно-организованных (планирование решения проблемы, самоконтроль, положительная переоценка). Согласно полученным результатам, было выяснено что на ранней стадии утраты (менее 6 месяцев) в структуре копинга преобладали эмоционально-защитные стратегии – бегство-избегание, поиск социальной поддержки и конфронтационный копинг. Особенно выражены они у молодых женщин, что отражает их стремление к снижению внутреннего напряжения и потребность в немедленном реагировании на стресс.

На стадии 6-12 месяцев наблюдается смещение фокуса: к стратегиям конфронтации и дистанцирования добавляется самоконтроль и принятие ответственности, особенно у респондентов старшего возраста. Это может свидетельствовать о постепенной мобилизации ресурсов для более осмысленного преодоления последствий утраты. На этапе (1-3 года) усиливается использование когнитивно-ориентированных подходов. Молодежь по-прежнему демонстрирует склонность к активному эмоциональному реагированию, в то время как старшие участники все чаще прибегают к планированию, самоконтролю и переоценке значимости утраты. Спустя более 3 лет после потери у большинства респондентов наблюдается переход к зрелым стратегиям: положительной переоценке и планированию. Особенно отчетливо это проявляется у мужчин и женщин старшего возраста, что говорит о развитии механизмов адаптации и интеграции травматического опыта в жизненный контекст.

Статистический анализ показал значимые различия по нескольким шкалам: 1) конфронтационный копинг достоверно чаще использовался молодыми участниками ($p = 0,0059$), что отражает их активную, но зачастую эмоционально насыщенную стратегию реагирования на стресс; 2) поиск социальной поддержки значительно чаще встречался у женщин ($p = 0,0238$), подчеркивая важность межличностной коммуникации и эмпатии как ресурса в процессе адаптации; 3) самоконтроль статистически значимо преобладал у участников старшей возрастной группы ($p = 0,0061$), что может свидетельствовать о стремлении к сохранению психологической стабильности и удержанию привычного порядка жизни. Для других стратегий, таких как дистанцирование, принятие ответственности и агрессивное избегание, статистически

достоверных различий выявлено не было, однако наблюдаются устойчивые тенденции в зависимости от возраста и времени, прошедшего с момента утраты.

Оценка эмоциональных и поведенческих состояний с помощью методики «Доминирующее состояние» Л. В. Куликова позволила выявить ключевые тенденции в реакциях мужчин и женщин разных возрастных групп на утрату, проследить динамику этих реакций во времени и выделить параметры, существенно влияющие на адаптацию к потере. Методика включала шесть шкал, отражающих широкий спектр психологических характеристик: активность, борьбу с ситуацией, эмоциональный тонус, тревожность/спокойствие, удовлетворенность жизнью и образ самого себя. Анализ показал, что на ранних этапах переживания горя (до 6 месяцев) респонденты, особенно молодые женщины, демонстрируют низкие значения по шкалам активности, удовлетворенности и самооценки. Это соответствует острым эмоциональным реакциям и высокой тревожности, зафиксированной у большинства участниц (75%). При этом такие стратегии, как избегание и эмоциональное отстранение, оказываются наиболее выраженными.

Однако уже на стадии 6-12 месяцев появляются признаки восстановления. Повышается активность (высокий уровень у 55,5% участников), постепенно формируется эмоциональный тонус, а количество респондентов со средним и высоким уровнем спокойствия увеличивается. Особенно заметна эта динамика у мужчин 18-35 лет, что может говорить о естественном сдвиге от кризисного реагирования к поиску ресурсов адаптации.

На стадии 1-3 лет позитивная динамика продолжается: более 60% участников демонстрируют высокий уровень активности и удовлетворенности жизнью. Мужчины чаще выбирают стратегию «борьба с ситуацией», тогда как у женщин более выражена эмоциональная переработка и стремление к самопониманию. При этом тонус и образ себя у большинства участников значительно улучшаются, что свидетельствует о формировании устойчивой системы преодоления и внутренней стабилизации.

Через 3 года и более наблюдается устойчивая стабилизация эмоционального состояния. На этом этапе 75% участников демонстрируют высокий уровень самооценки, а более 65% – удовлетворенность жизнью. Особенно это характерно для мужчин и респондентов старшего возраста (36-55 лет), что может быть связано с более выраженной установкой на самоконтроль, прагматизм и жизненный опыт. Однако у части молодых мужчин появляется тенденция к эмоциональному равнодушию, что может трактоваться как форма защитного вытеснения, особенно если не сопровождается переосмыслением и принятием опыта утраты.

Статистический анализ с использованием критерия Манна–Уитни подтвердил достоверные различия по ряду шкал: 1) активность ($p = 0,0081$): мужчины в целом демонстрируют более высокую активность, особенно на поздних стадиях; 2) борьба с ситуацией ($p = 0,0024$): мужчины чаще прибегают к активной жизненной позиции в ответ на стресс; 3) тонус ($p = 0,0085$): участники старшего возраста отличаются большей эмоциональной устойчивостью; 4) спокойствие/тревога ($p = 0,0034$ по полу, $p = 0,0008$ по возрасту): женщины и молодежь чаще испытывают тревожность, в то время как мужчины и старшие участники демонстрируют спокойствие; 5) удовлетворенность жизнью ($p < 0,001$ по полу и возрасту): мужчины и лица старшей возрастной группы сообщают о более высоком уровне удовлетворенности на поздних стадиях.

Таким образом, результаты диагностики показывают закономерную динамику перехода от кризисного эмоционального состояния – к стабилизации и восстановлению. Женщины, особенно молодые, более чувствительны к утрате и требуют большей поддержки в первые месяцы. Мужчины же, как правило, демонстрируют более сдержанные реакции, быстрее восстанавливают активность и чаще прибегают к борьбе и планированию. Полученные данные подчеркивают необходимость этапного, индивидуально-ориентированного подхода к психологической помощи. На ранних стадиях требуется акцент на эмоциональную поддержку и снижение тревожности, на промежуточных – развитие адаптивных копинг-стратегий и работа с самооценкой, а на поздних – содействие позитивной переоценке и восстановлению жизненных целей.

Выводы. Реакция на утрату – один из самых сложных и многослойных психологических процессов. Она затрагивает не только эмоциональную, но и когнитивную, поведенческую и телесную сферы, трансформируя образ себя, систему ценностей и жизненные ориентиры. Полученные в ходе исследования данные убедительно показывают, что горевание нельзя рассматривать как универсальную линейную модель. Оно проявляется по-разному в зависимости от пола, возраста и времени, прошедшего с момента потери, и требует тонкой психологической работы, учитывающей эти параметры. В центре внимания оказалась не только сила и структура переживаний, но и то, как человек с ними справляется. Именно в выборе копинг-стратегий проявляется личностный стиль адаптации: от импульсивной конфронтации или избегания на острых этапах – до зрелых форм переработки утраты, таких как позитивная переоценка, планирование, восстановление активности и образа себя. Здесь проявляется важная закономерность: адаптация к потере – это не просто «заживление раны», а процесс формирования новой субъектности, включающей в себя травматический опыт.

Исследование выявило и важные перекрестные различия. Например, женщины чаще склонны к эмоциональной экспрессии и поиску поддержки, но одновременно подвержены тревожности, фрустрации, самообвинению. Мужчины, напротив, демонстрируют большую поведенческую устойчивость и когнитивную организованность, однако нередко подавляют эмоции, что в долгосрочной перспективе может вести к эмоциональной онемелости и снижению сенситивности к собственному состоянию. С возрастом усиливаются стратегии самоконтроля и внутренней переработки, но параллельно может возрастать ригидность, особенно при отсутствии внешней поддержки. Эти данные подчеркивают ключевую мысль: в работе с горем важна не только психологическая помощь «в моменте», но и длительное сопровождение, позволяющее человеку постепенно интегрировать утрату в свой жизненный нарратив. При этом подход должен быть не универсальным, а персонализированным – с опорой на тип реагирования, стадию процесса и актуальные ресурсы личности.

Именно поэтому эффективной может быть структурированная программа сопровождения горя, включающая этапы эмоциональной стабилизации, безопасного проживания чувств, когнитивной переработки и посттравматического роста. Пример такой программы – модульный курс, рассчитанный на 4 недели (8 встреч), который объединяет психообразование, групповую поддержку, техники эмоциональной регуляции и восстановление внутреннего ресурса. Он учитывает динамику горевания, различия в копинг-профилях и психологических состояниях, помогает избежать осложненного горя, снизить риск депрессивных и психосоматических реакций. Особую важность такая программа приобретает для групп риска, выявленных в исследовании: молодых женщин в первые месяцы после утраты (высокая тревожность, вина, агрессия), мужчин, склонных к подавлению переживаний, и старших участников с признаками ригидности и эмоционального отстранения. Для них профессиональная поддержка становится не просто ресурсом, а инструментом профилактики патологического горевания и катализатором внутренней трансформации.

Таким образом, переживание утраты следует рассматривать не как исключительно травмирующее событие, а как процесс, в ходе которого может быть достигнута не только адаптация, но и личностный рост. Этому способствует не только внутренний ресурс, но и грамотно выстроенная система психологической поддержки, включающая раннюю диагностику, дифференцированный подход и системную работу с эмоциональной, когнитивной и экзистенциальной составляющей горевания.

Представленные в статье результаты подчеркивают, что горе – это не только боль, но и потенциал – к перестройке, к обновлению смыслов, к возвращению к жизни с новым качеством чувств и глубиной восприятия. Задача психолога – не ускорить этот процесс, а помочь человеку пройти его достойно, осознанно и с минимальными внутренними потерями.

Литература:

1. Бурина, Е.А. Переживание внезапной утраты / Е.А. Бурина // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3 (16). – С. 18.

2. Ворден, В. Консультирование и терапия горя: пособие для специалистов в области психического здоровья / В. Ворден. – Москва: Центр психологического консультирования и психотерапии, 2020. – 332 с.

3. Елисеева, Н.Д. Из практики использования клинического интервью в исследовании менталитета / Н.Д. Елисеева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 3. – С. 14.

4. Кюблер-Росс, Э. О смерти и умирании / Э. Кюблер-Росс; пер. с англ. – Москва: София, 2001. – 110 с.

5. Neimeyer, R.A. Meaning Reconstruction & the Experience of Loss / R.A. Neimeyer. – Washington, DC: American Psychological Association, 2001. – 359 p.

6. Parkes, C.M. Bereavement: Studies of Grief in Adult Life. – 3rd ed. / C.M. Parkes. – London; New York: Routledge, 1996. – 271 p.

7. Stroebe, M. The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description / M. Stroebe, H. Schut // Death Studies. – 1999. – Vol. 23, no. 3. – P. 197-224

Психология

УДК 316.6

кандидат педагогических наук, доцент Назарова Ольга Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Пензенский государственный университет (г. Пенза);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Пензенский казачий институт технологий (филиал) МГУТУ имени К.Г. Разумовского (г. Пенза);
кандидат педагогических наук, доцент Сайфетдинова Марьям Кяримовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Пензенский казачий институт технологий (филиал) МГУТУ имени К.Г. Разумовского (г. Пенза);
кандидат педагогических наук, доцент Аллакин Юрий Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Пензенский государственный университет (г. Пенза)

МОТИВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОТРУДНИКА КАК РЕСУРС УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. В статье приводятся рекомендации по мотивированию ключевых мотивационных типов персонала организации. Рассматриваются основные теории и модели мотивации. Отмечаются некоторые современные подходы к управлению мотивацией персонала (типологическая модель В.И. Герчикова). Представлены результаты эмпирического исследования мотивов трудовой деятельности сотрудников. Полученные результаты необходимы для разработки оптимальной системы управления мотивацией персонала в организации. Определена структура мотивации сотрудников и особенности построения индивидуальных мотивационных профилей. Описаны три доминирующих типа мотивации: инструментальная, патриотическая, профессиональная, определяющих активное и конструктивное поведение сотрудников. Результаты исследования, представленные в статье, могут расширить возможности применения в управленческой практике типологической модели В.И. Герчикова для создания оптимальной системы управления мотивацией персонала, ориентированной индивидуальные потребности и ценности работника.

Ключевые слова: мотивация; потребность; стимулирование; инструментальный тип мотивации; профессиональный тип мотивации; патриотический тип мотивации; хозяйский тип мотивации; избегательный тип мотивации.

Annotation. The article provides recommendations on motivating the key motivational types of the organization's personnel. The main theories and models of motivation are considered. Some modern approaches to personnel motivation management (typological model of V.I. Gerchikov) are noted. The results of an empirical study of employee work motives are presented. The results obtained are necessary for the development of an optimal personnel motivation management system in the organization. The structure of employee motivation and the specifics of building individual motivation profiles are determined. Three dominant types of motivation are described: instrumental, patriotic, and professional, which determine the active and constructive behavior of employees. The research results presented in the article may expand the possibilities of applying V.I. Gerchikov's typological model in management practice to create an optimal motivation management system for individual needs.

Key words: motivation, need, stimulation, instrumental type of motivation, professional type of motivation, patriotic type of motivation, master type of motivation, avoidant type of motivation.

Введение. Эффективность управления современными организациями во многом зависит от того, какова мотивация сотрудников, работающих в них. Даже если в организации существует совершенная система планирования, продуманная система контроля, прогрессивная организационная культура, но при этом система мотивации недостаточно эффективна, общий результат функционирования организации будет достаточно низким. Поэтому, среди функций управления организацией, мотивации принадлежит если не главная, то очень важная роль. Именно в связи с этим в последние время одним из приоритетных направлений политики организации является создание эффективной системы мотивирования персонала [1; 8].

В многочисленных исследованиях показано, что наличие у сотрудников высокой мотивации к выполнению деятельности приводит к тому, что они проявляют большую настойчивость, добросовестность, ответственность при решении профессиональных задач, по сравнению с немотивированными работниками. Соответственно, мотивация актуализирует у личности волевые ресурсы и это повышает результативность выполнения профессиональной деятельности. Экспериментально также доказано, что наличие у сотрудника высокой мотивации к деятельности может компенсировать недостаток имеющихся способностей и обеспечить качественное выполнении им профессиональной деятельности [4].

С психологической точки зрения управление мотивацией (мотивирование) существенно отличается от других функций управления тем, что руководитель непосредственно воздействует на одну из самых сложных сфер личности сотрудников, а именно потребностно-мотивационную сферу, которая с большим трудом поддается каким-либо воздействиям.

Изложение основного материала статьи. Целью данного исследования стало изучение мотивов трудовой деятельности сотрудников для разработки оптимальной системы мотивирования персонала в организации.

Исследование проводилось на базе государственной противопожарной службы Главного управления МЧС России по Пензенской области. В исследовании участвовали сотрудники в возрасте от 25 до 40 лет.

Поскольку известно, что трудовая мотивация работников может различаться в зависимости от возраста и профессионального опыта, были выделены две группы сотрудников. В первую группу вошли сотрудники со стажем профессиональной деятельности от 2-х до 5 лет, во вторую специалисты со стажем службы более десяти лет. Для выявления структуры мотивации сотрудников использовалась методика «Типологическая модель трудовой мотивации» (Motype), (авт. В.И. Герчиков, О.В. Лазутина, Н.Д. Гришко), разработанная на основе концепции В.И. Герчикова. [3] Данная методика выявляет пять типов мотивации сотрудников: инструментальная, патриотическая, профессиональная, хозяйская, избегательная. Это позволяет создать индивидуальный мотивационный профиль сотрудника, который показывает степень выраженности каждого мотивационного типа. На основании профилей сотрудников может быть составлен мотивационный профиль организации, опираясь на который руководитель которого может выстраивать эффективную систему мотивирования.

Рассмотрим результаты изучения обобщенного мотивационного профиля сотрудников с разным стажем трудовой деятельности.

Подсчет критерия φ Фишера не выявил статистически достоверных различий в типах мотивации сотрудников с разным стажем. Полученные данные показывают, что большинство сотрудников в обеих группах имеют инструментальный тип мотивации (33% в первой группе, 28% – во второй). Это свидетельствует о том, одна треть всех сотрудников вне зависимости от стажа имеют направленность на зарплату и другие блага, получаемые за труд, т.е., работа выступает для данной категории сотрудников, в первую очередь, как средство достижения материальных благ. По данным В.И. Герчикова, в зависимости от категории персонала (рабочие, специалисты, менеджеры), количество «инструментально мотивированных» работников может достигать 50% в организации [2].

В группе сотрудников с большим стажем 25 % имеют патриотический тип мотивации, который характеризуется направленностью на участие в достижении общего результата деятельности, причастностью к команде, ориентацией на общественное признание, выраженное в моральных знаках и оценках. «Работник-патриот» – это наиболее преданный своему делу и организации сотрудник, который работает хорошо из-за определенных нравственных представлений. Среди молодых сотрудников процент тех, кто руководствуется такими мотивами несколько меньше (17%). Возможно, это связано с тем, что у сотрудников с меньшим стажем пока еще недостаточно сформирована профессиональная идентичность и приверженность своей организации. По данным В.И. Герчикова, патриотический тип мотивации встречается в организации в среднем у 5-15% работников [2]. Высокий процент сотрудников с данным типом мотивации в нашем исследовании, по-видимому, объясняется особыми профессиональными требованиями, предъявляемыми к личности пожарного – спасателя, а также спецификой его работы, предполагающей командную работу и высокие нравственные ориентации [10].

24% сотрудников со стажем более 10 лет и 18% сотрудников со стажем менее 5 лет характеризуются профессиональным типом мотивации. Такие сотрудники видят в работе возможность реализовать свои знания и умения, ценят ее содержание, имеют развитое профессиональное достоинство и самоуважение, ориентируются на профессиональную самореализацию.

20% сотрудников в первой группе и 14% во второй, имеют хозяйский тип трудовой мотивации. Этот тип мотивации характеризует сотрудника как самостоятельного и ответственного, способного работать с высокой отдачей, но трудно переносящего жесткий административный контроль и дисциплинарные требования.

Меньше всего сотрудников имеют избегательный тип мотивации: 12% молодых сотрудников и 9% сотрудников со стажем более 10 лет. Этот тип сотрудников характеризует низкая мотивация к эффективной деятельности, пассивное трудовое поведение, связанное с минимумом личных усилий и ответственности. Отметим, что по данным исследований, избегательный тип мотивации может встречаться в организации, в среднем, у 25-30% сотрудников [2]. Небольшой процент данного мотивационного типа в исследуемой выборке, на наш взгляд, связан с особенностями самой профессиональной деятельности, которой занимаются сотрудники. Профессия пожарного выбирается чаще всего не случайно, а осознанно, когда человек изначально ориентирован на сложную и ответственную деятельность, что уже предполагает высокую профессиональную мотивацию [1; 10].

Эмпирическое изучение мотивации пожарных – спасателей с разным стажем трудовой деятельности, показало, что вне зависимости от трудового стажа у работников доминируют материальные (инструментальные) мотивы, коллективистические (патриотические) мотивы, и мотивы, связанные с содержанием труда (профессиональные).

Все мотивы, согласно типологической модели мотивации В.И. Герчикова, относятся к мотивации достижения, которая определяет активное и конструктивное трудовое поведение сотрудников [3].

В психологической науке существует неоднозначность трактовки понятия «мотивация» и подходов к её определению. Выделяется два основных подхода к её пониманию. В соответствии с первым подходом, мотивация рассматривается как совокупность побуждений, вызывающих активность личности и определяющих ее направленность, т.е., как система факторов, детерминирующих поведение. В качестве таких факторов выступают потребности, мотивы, цели, убеждения, ценности личности и т.п. В рамках второго подхода мотивация рассматривается как процесс образования, формирования мотивов, т.е., характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне [5].

Поскольку мотивация – это побуждение к деятельности, то следует говорить о потребностях человека, которые мотивируют человека заниматься той или иной деятельностью, так как именно потребности играют основную роль в образовании мотивации. Поэтому в практике управления персоналом наиболее широко зарекомендовали себя модели мотивации, базирующиеся на различных потребностях, которыми человек может руководствоваться в трудовой деятельности.

А. Маслоу выделил пять основных групп потребностей, которые могут побуждать человека к деятельности: физиологические потребности, потребность в безопасности, социальные потребности, потребности в уважении и самоуважении, потребность в самоактуализации [6]. Первые две группы потребностей определяют такие типы трудового поведения как: стремление к получению материального вознаграждения, стремление к стабильной работе, наличию собственного жилья, т.е., получению различных социальных благ и гарантий. Социальные потребности побуждают сотрудника стремиться к принятию в профессиональной группе, получить одобрение со стороны окружающих (коллег, руководителя). Потребность в уважении также важна для трудовой мотивации, т.к., приходя на работу, человек стремится добиваться признания другими людьми его профессиональных достижений. Потребность в самоуважении мотивирует сотрудника к повышению компетентности, к профессиональному росту и развитию. Потребность в самоактуализации

актуализирует у человека стремление к реализации себя как профессионала, к развитию творческих способностей в трудовой деятельности [6].

С развитием экономических отношений и усложнением психологии человека, высшие потребности, которыми человек может руководствоваться в своей деятельности, становятся более разнообразными. Это нашло отражение в теории потребностей Д. Мак-Клелланда [7]. Автор считал, что у человека в процессе социализации могут возникать такие высшие потребности как: потребность в достижении, потребность во власти, потребность в принадлежности. На основе потребности в достижении у человека возникают мотивы, побуждающие его добиваться высоких результатов и профессиональных успехов. Потребность во власти формирует у сотрудника мотивы лидерского поведения, стремление к руководству людьми, желание брать ответственность на себя. Потребность в принадлежности побуждает работника устанавливать и поддерживать хорошие отношения в коллективе, получать одобрение и поддержку со стороны коллег и руководства [7].

Если человек в процессе профессиональной деятельности имеет возможность удовлетворять значимые для себя потребности, то он испытывает удовлетворенность от труда, что повышает мотивацию к деятельности. Соответственно, чувство неудовлетворенности, возникающее при неудовлетворенности потребностей, негативно отражается на его мотивации и отношении к труду.

Важную роль в понимании мотивов трудовой деятельности человека играет концепция внутренней и внешней мотивации [5; 9].

Внешние мотивы не связаны с содержанием выполняемой деятельности, в этом случае, деятельность совершается ради чего-то другого (например, материального или социального вознаграждения, или избегания наказания). Внешняя мотивация может быть положительной и отрицательной. Внешне положительная мотивация профессиональной деятельности включает карьерный рост, одобрение со стороны коллег, завоевание авторитета. Внешне отрицательная мотивация - это такие мотивы как: боязнь осуждения, наказания, т.е., стремление избежать негативных санкций за трудовую деятельность. Внешняя мотивация носит, временный характер, поскольку поддерживает деятельность до тех пор, пока не будет достигнут достигается определенный результат, потом мотивация исчезает.

При внутреннем мотиве, деятельность совершается ради нее самой, т.е., мотив непосредственно связан с содержанием самой деятельности, с процессом ее выполнения (сотрудник трудится с удовольствием, потому что работа вызывает у него интерес). При такой мотивации работник может быть внутренне мотивирован самой работой, а не внешним вознаграждением (деньгами, похвалой, статусом и т.д.) [5].

В последние годы в управленческой практике получила широко признание типологическая модель мотивации В.И. Герчикова. В этой модели главным критерием для оценки мотивации сотрудника выступает тип трудового поведения, т.е., устойчивые тенденции, реализуемые сотрудником в работе, основывающиеся на его базовых жизненных ориентациях (потребностях и ценностях). Автором выделяется два основных типа мотивации сотрудников в организации: мотивация достижения и мотивация избегания. Мотивация достижения выражается стремлением получить за работу различные блага (как материальные, так и нематериальные), мотивация избегания – стремлением сотрудника избежать негативных последствий за свою деятельность. Внутри этих типов мотивации В.И. Герчиков выделяет такие разновидности трудовой мотивации как: инструментальная, патриотическая, профессиональная, хозяйская, избегательная. На основе данной модели автор разработал практические инструменты для оценки структуры мотивации сотрудников и определения конкретных направлений мотивирования персонала в организации [2; 3].

В целом, рассмотренные мотивационные модели позволяют понять мотивы трудовой деятельности сотрудников и определить основные направления их мотивирования, т.е., использование тех факторов, которые, побуждают их к эффективному труду.

Таким образом, для практического построения системы управления мотивацией в организации необходимо выявление актуальных мотивов трудовой деятельности сотрудников.

Выводы. Главной особенностью управления мотивацией сотрудников в современных условиях является адресное мотивирование, которое заключается в том, чтобы использовать для каждого работника те стимулы, которые бы соответствовали его индивидуальным потребностям и ценностям. Это предполагает, в первую очередь, определение основных мотивационных типов персонала организации и создание её мотивационного профиля.

Проведенное исследование показало наличие у сотрудников разных мотивационных типов, что подтверждает необходимость адресного мотивирования в зависимости от типа трудовой мотивации.

Для работников с инструментальной мотивацией наряду с денежными поощрениями (премии, надбавки, разовые выплаты) рекомендуется использовать специальные не денежные формы материального стимулирования. Это могут быть различные льготы, направленные на удовлетворение потребностей человека и членов его семьи, которые может предоставить организация.

Для сотрудников с патриотическим типом мотивации наиболее эффективным будет моральное стимулирование, выраженное в различных формах, обеспечивающих публичное признание достижений сотрудников. Это может быть: присвоение звания лучшего работника, размещение на доске почета, грамота, публичная благодарность руководства и т.д.

Сотрудники с профессиональным типом мотивации лучше всего мотивируются возможностью профессионального роста и повышения профессиональной компетентности (предоставление интересной, содержательной работы, возможности овладения новыми технологиями, инновациями, возможность развития собственных проектов, участие в различных профессиональных конкурсах и т.д.).

Сотрудников с хозяйской мотивацией мотивируют различные формы участия в управлении (делегирование определенных управленческих полномочий, вовлечение сотрудников в процесс принятия решений), а также минимизация управленческого контроля.

Для сотрудников с избегательной мотивацией рекомендуется патернализм стимулирование, т.е., различные формы проявления заботы о сотруднике (дополнительное социальное и медицинское страхование, создание условий для отдыха и т.д.). Возможно и негативное мотивирование (например, угроза потери работы).

Учитывая специфику мотиваторов для сотрудников разных мотивационных типов, можно создать оптимальную систему управления мотивацией, которая строится на соответствии мотивационных оснований и форм стимулирования сотрудников в виде конкретных организационных процедур.

Литература:

1. Бочкарева, Л.П. Особенности мотивации профессиональной деятельности специалистов Государственной противопожарной службы МЧС / Л.П. Бочкарева // Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук: Сборник статей V Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 25-26 сентября 2019 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2019. – С. 13-17. – EDN EZBXUZ

2. Герчиков, В.И. Управление персоналом: работник – самый эффективные ресурс компании / В.И. Герчиков. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 282 с.

3. Герчиков, В.И. Типологическая концепция трудовой мотивации / В.И. Герчиков // Мотивация и оплата труда. – 2005. – Ч. 1. – № 2. – С. 53-62
4. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 508 с.
6. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность. 3. изд. / [А.Г. Маслоу, А. Маслоу]; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – Москва [и др.]: Питер, 2011. – 351 с.
7. Макклелланд, Д. Мотивация человека / [Д. Макклелланд]; науч. ред. пер. Е.П. Ильина; пер. с англ. А. Богачев и др. – Москва [и др.]: Питер, 2007. – СПб.: Печатный двор имени А.М. Горького). – 669 с.
8. Мандель, Б.Р. Современная психология управления. Модульный курс. ФГОС-3+: учебное пособие для студентов всех уровней обучения / Б.Р. Мандель. – Москва: Директ-Медиа, 2019. – 349 с.
9. Организационная психология: учебник / А.Б. Леонова, Т.Ю. Базаров, М.М. Абдуллаева [и др.]; под общ. ред. А.Б. Леоновой. – Москва: ИНФРА-М, 2023. – 429 с.
10. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: Учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология», «Клинич. Психология». 2. изд. / [Х. Хекхаузен]; пер. с англ. Т. Гудкова; науч. ред. пер. на рус. яз. Д.А. Леонтьев, Б.М. Величковский. – М. [и др.]: Питер: Смысл, 2003. – 859 с.

УДК 159

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

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. В статье рассматривается адаптация студентов к педагогической профессии как сложный психолого-педагогический феномен, включающий личностную и профессиональную трансформацию. Раскрыта сущность адаптационного процесса, его структура, содержание и значение для формирования профессиональной идентичности будущего педагога. Проанализированы психологические особенности студентов в период адаптации, подчёркнута роль мотивации, рефлексии и эмоциональной устойчивости. Особое внимание уделено педагогическим условиям, способствующим успешной адаптации, таким как практикоориентированное обучение, наставничество и сопровождение. Представленные материалы могут быть использованы в образовательной практике для совершенствования подготовки студентов педагогических направлений.

Ключевые слова: адаптация, педагог, студенты, профессия, сопровождение.

Annotation. The article considers the adaptation of students to the teaching profession as a complex psychological and pedagogical phenomenon, including personal and professional transformation. The essence of the adaptation process, its structure, content and significance for the formation of a future teacher's professional identity are revealed. The psychological characteristics of students during the adaptation period are analyzed, the role of motivation, reflection and emotional stability is emphasized. Special attention is paid to the pedagogical conditions conducive to successful adaptation, such as practice-oriented training, mentoring and support. The presented materials can be used in educational practice to improve the training of students in pedagogical fields.

Key words: adaptation, teacher, students, profession, support.

Введение. Современная система образования предъявляет к педагогу высокие требования, касающиеся не только уровня профессиональной компетентности, но и личностной зрелости, психологической устойчивости, способности к постоянному развитию и адаптации к меняющимся условиям. В этой связи особую актуальность приобретает проблема профессиональной адаптации студентов педагогических направлений, находящихся на этапе формирования своей профессиональной идентичности.

Процесс адаптации студентов к профессии педагога представляет собой сложный психолого-педагогический феномен, включающий в себя как освоение профессиональных знаний и навыков, так и внутреннюю перестройку личности, принятие профессиональных ценностей, развитие мотивации и способности к продуктивному взаимодействию в образовательной среде.

Исследования отечественных учёных подчёркивают, что успешная адаптация будущего педагога оказывает непосредственное влияние на его профессиональную состоятельность, устойчивость к стрессу, готовность к взаимодействию с различными участниками образовательного процесса и способность к принятию ответственных решений. Вместе с тем, в условиях интенсификации образовательного процесса, роста учебных и личностных нагрузок, адаптация студентов нередко сопровождается трудностями, проявляющимися в снижении мотивации, эмоциональном напряжении, профессиональных сомнениях.

Несмотря на наличие определённых разработок в области профессиональной адаптации, остаётся открытым вопрос о систематизации подходов к её пониманию, раскрытии структуры и компонентов, а также педагогических условий, способствующих её эффективному протеканию. Это определяет необходимость теоретического осмысления данного феномена в контексте подготовки будущих педагогов.

Цель настоящей статьи – раскрыть сущность адаптации студентов к педагогической профессии как психолого-педагогического явления, определить её профессиональные и личностные аспекты, а также охарактеризовать условия, обеспечивающие успешное вхождение будущих специалистов в профессию.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- проанализировать теоретические подходы к пониманию адаптации личности в профессиональной деятельности;
- охарактеризовать специфику профессиональной адаптации студентов в педагогической сфере;
- выявить психологические особенности процесса адаптации будущих педагогов;
- определить педагогические условия, способствующие успешной профессиональной адаптации.

Изложение основного материала статьи. Проблема адаптации личности в профессиональной сфере занимает значимое место в современной психолого-педагогической науке. Адаптация представляет собой сложный, многогранный процесс вхождения личности в новую социальную и профессиональную среду, требующий активной перестройки

поведения, ценностей, мотивации и способов взаимодействия. В условиях высшего педагогического образования этот процесс становится особенно актуальным, поскольку будущий педагог осваивает не только профессиональные компетенции, но и принимает на себя определённые ролевые и этические модели поведения.

По мнению Т.А. Аверкиевой, адаптация в профессиональной деятельности – это не одномоментное приспособление, а поэтапное развитие устойчивости личности к требованиям профессии, её эмоциональным и интеллектуальным нагрузкам [1]. Исследователь выделяет когнитивный, поведенческий и эмоциональный уровни адаптации, которые тесно взаимосвязаны и взаимно обусловлены. Особенно важно, подчеркивает автор, чтобы на ранних этапах подготовки будущий педагог не только осознавал профессиональные ожидания, но и формировал личную мотивацию к преодолению трудностей [1].

Л.Н. Бондарева в своих работах акцентирует внимание на том, что адаптация студентов педагогических направлений должна рассматриваться в контексте их профессионального становления, где первостепенную роль играют образовательная среда, структура учебного процесса и личностные характеристики студентов [2]. Исследователь предлагает рассматривать адаптацию как часть более широкого процесса профессионализации, в рамках которого происходит развитие профессионального самосознания, формирование устойчивого интереса к педагогической деятельности и принятие педагогической позиции [2].

Говоря о специфике адаптации, Е.П. Горелова обращает внимание на то, что будущие педагоги сталкиваются с рядом психологических вызовов: неопределённостью ролевых ожиданий, несформированностью педагогической идентичности, эмоциональной неустойчивостью [3]. По словам автора, важным условием успешной адаптации становится формирование психологической устойчивости, которая проявляется в способности к саморегуляции, управлению стрессом и конструктивному разрешению профессиональных затруднений [3].

А.И. Зуева, анализируя образовательную среду как фактор профессиональной адаптации, подчёркивает её роль в социализации студентов и формировании у них готовности к профессиональной деятельности [4]. В работах исследователя показано, что включённость студентов в разнообразные формы профессионального взаимодействия (практики, стажировки, проектная работа) способствует более плавному вхождению в профессию и снижает уровень дезадаптации [4].

О.С. Михайлова и Т.И. Круглова в своих исследованиях приходят к выводу, что адаптация – это не только реакция на внешние условия, но и активная позиция самого субъекта, включающая элементы рефлексии, осмысления профессионального пути и целеполагания [5]. По мнению авторов, для успешной адаптации необходимо наличие психолого-педагогического сопровождения, ориентированного на поддержку как академической, так и личностной успешности студента [5].

Таким образом, можно заключить, что адаптация в профессиональной деятельности представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие составляющие. В контексте подготовки будущего педагога этот процесс приобретает особую значимость, так как сопряжён не только с усвоением профессиональных знаний и навыков, но и с формированием педагогической идентичности, ценностных ориентаций и мотивации к саморазвитию.

Профессиональная адаптация будущего педагога представляет собой особый вид социализации, который включает осознание себя в профессиональной роли, принятие ценностей педагогической деятельности и развитие способности к продуктивному взаимодействию в образовательной среде. Этот процесс начинается задолго до непосредственного выхода в профессиональное поле и разворачивается в условиях обучения в педагогическом вузе.

По мнению Л.Н. Бондаревой, ключевая особенность профессиональной адаптации будущего педагога заключается в необходимости одновременно осваивать предметные, методические и коммуникативные аспекты профессии, что требует высокой степени внутренней согласованности и готовности к рефлексии [2]. Автор подчёркивает, что именно в период обучения происходит первое осознание педагогической миссии, формируются устойчивые представления о смысле и целях профессиональной деятельности [2].

В исследованиях Т.А. Аверкиевой подчёркивается, что профессиональная адаптация в педагогике не может быть ограничена только формальным усвоением знаний. Она включает активное включение студента в профессиональное сообщество, принятие норм и этики педагогического взаимодействия, а также формирование индивидуального стиля педагогической деятельности [1]. Это означает, что адаптация будущего педагога является не просто подготовкой к работе, а глубинной перестройкой личности, нацеленной на соответствие требованиям профессии.

По словам Е.П. Гореловой, в условиях современной системы образования существенно возросли требования к компетентности педагога, его эмоциональной устойчивости и коммуникативной гибкости [3]. Эти факторы создают необходимость более глубокой профессиональной проработки, особенно в период начального этапа подготовки. Автор отмечает, что без внутренней готовности к принятию педагогических ценностей адаптация часто принимает формальный характер, что в будущем может привести к профессиональному выгоранию и отказу от педагогической карьеры [3].

Особую роль в процессе адаптации играет педагогическая практика, о чём говорит А.И. Зуева. Она подчеркивает, что именно практика создаёт условия для проверки теоретических знаний на прочность, позволяет студенту осознать реальные требования профессии и начать строить собственную траекторию профессионального развития [4]. Более того, практика формирует навыки взаимодействия с учащимися, родителями, коллегами, что особенно важно для успешной адаптации к профессиональной среде [4].

Согласно выводам О.С. Михайловой и Т.И. Кругловой, профессиональная адаптация невозможна без осознания студентом своей ответственности за педагогическую деятельность. Авторы указывают, что наличие у студентов установки на развитие, открытость к изменениям и готовность к самоанализу значительно повышают эффективность адаптационного процесса [5]. В то же время они подчёркивают, что успешная адаптация требует определённых условий со стороны образовательной организации, включая наличие поддерживающей среды, участия наставников и организации ситуаций педагогического успеха [5].

Обобщая представленные подходы, можно утверждать, что профессиональная адаптация будущего педагога – это сложный и многоплановый процесс, сочетающий в себе элементы личностного роста, профессионального самоопределения и социальной интеграции. Она опирается не только на академическую подготовку, но и на активное включение в профессиональное сообщество, развитие личной ответственности за результаты образовательного взаимодействия и принятие ключевых ценностей педагогической профессии.

Психологические аспекты адаптации студентов к педагогической профессии играют ключевую роль в формировании их профессиональной готовности. Адаптация в данном контексте представляет собой не только внешний процесс приспособления к образовательной и профессиональной среде, но и внутреннюю трансформацию личности, затрагивающую мотивационную, эмоциональную и поведенческую сферы. Особое значение при этом приобретает способность будущего педагога осознавать свои цели, управлять психическим состоянием и выстраивать продуктивные стратегии преодоления трудностей.

По словам Е.П. Гореловой, психологическая устойчивость студента является основой для успешного прохождения этапов адаптации, особенно в условиях эмоциональной напряжённости, характерной для начала профессионального пути [3]. Автор отмечает, что ключевыми компонентами устойчивости выступают саморегуляция, стрессоустойчивость и способность сохранять внутреннюю мотивацию в условиях неопределённости и высокой ответственности [3].

Л.Н. Бондарева подчёркивает, что уровень мотивации к педагогической деятельности напрямую влияет на характер и глубину адаптационного процесса. Если мотивация внешняя и не подкрепляется внутренним интересом, студент может формально выполнять требования учебного плана, не проходя подлинного профессионального становления [2]. В противоположность этому, осознанный выбор профессии, основанный на личной значимости педагогической миссии, способствует более устойчивой и глубокой адаптации [2].

Т.А. Аверкиева обращает внимание на важность развития рефлексивных способностей как механизма психологической поддержки личности в период профессионального становления [1]. В исследованиях подчёркивается, что способность к самоанализу, осмыслению собственных переживаний и профессионального опыта позволяет студентам формировать адекватную самооценку и вырабатывать конструктивные адаптационные стратегии [1].

Сложности, с которыми сталкиваются студенты в процессе адаптации, часто связаны с несоответствием ожиданий и реальности, высокой степенью неопределённости, необходимостью быстро принимать решения и коммуницировать с разными категориями людей. По мнению А.И. Зуевой, в таких ситуациях особенно важна поддержка со стороны педагогов-наставников и студенческого сообщества, а также создание условий для психологической безопасности в образовательной среде [4]. Автор подчёркивает, что ощущение принадлежности к профессиональному сообществу снижает уровень тревожности и способствует позитивному восприятию трудностей как части естественного профессионального пути [4].

О.С. Михайлова и Т.И. Круглова акцентируют внимание на том, что в условиях постоянных изменений в системе образования будущее педагога должно формироваться как открытая, адаптивная личность, готовая к профессиональной неопределённости и креативному решению задач [5]. По мнению авторов, развитие личностных и коммуникативных компетенций, эмоционального интеллекта и навыков самоподдержки должно быть встроено в образовательный процесс как неотъемлемая его часть [5].

Таким образом, психологическая составляющая адаптации студентов к педагогической профессии охватывает целый спектр внутренних процессов – от формирования устойчивой профессиональной мотивации до освоения механизмов саморегуляции и рефлексии. Эффективность этого процесса во многом зависит от качества психолого-педагогического сопровождения, от атмосферы вуза и от способности самого студента к внутренней работе над собой. Создание благоприятных условий для психологического комфорта, развитие адаптивных стратегий поведения и эмоциональной устойчивости являются важными факторами, способствующими успешному вхождению в профессию.

Профессиональная адаптация студентов педагогических направлений требует не только учета индивидуальных психологических особенностей, но и создания определённых педагогических условий, способствующих её успешному протеканию. Эти условия должны быть встроены в образовательный процесс, быть целенаправленными и системными, обеспечивая поддержку студента на всех этапах профессионального становления.

Согласно исследованиям Т.А. Аверкиевой, одним из ключевых условий, способствующих адаптации, является организация образовательной среды, в которой студент ощущает себя активным участником профессионального процесса [1]. Такая среда должна быть открытой для диалога, включать в себя возможности для самовыражения, экспериментирования, осмысления и рефлексии. В этих условиях формируется чувство профессиональной значимости и ответственности, что позитивно влияет на динамику адаптации [1].

По мнению Л.Н. Бондаревой, важно внедрение адаптационных педагогических технологий, способствующих постепенному погружению студентов в профессиональную деятельность. Среди таких технологий исследователь выделяет проектное обучение, учебные исследования, педагогические тренинги и моделирование профессиональных ситуаций [2]. Эти методы позволяют студентам развивать профессиональные компетенции в безопасных условиях, где возможны ошибки и последующий анализ, что уменьшает тревожность и укрепляет уверенность в своих силах [2].

А.И. Зуева подчёркивает роль практикоориентированных форм обучения как эффективного инструмента поддержки профессиональной адаптации [4]. Включение студентов в деятельность, максимально приближенную к реальной педагогической практике, позволяет не только осваивать содержательные аспекты профессии, но и развивать навыки взаимодействия, ответственности, планирования. По словам автора, системное включение практики в учебный процесс способствует устойчивому принятию профессиональной идентичности [4].

О.С. Михайлова и Т.И. Круглова акцентируют внимание на необходимости психолого-педагогического сопровождения вуза, направленного на формирование у студентов способности к осмысленному профессиональному самоопределению [5]. По их мнению, сопровождение должно быть интегрировано в структуру образовательной программы и включать консультации, тренинги, рефлексивные сессии, индивидуальные траектории развития. Особую роль здесь играют тьюторы и наставники, способные обеспечить непрерывную профессиональную и эмоциональную поддержку [5].

Как отмечает Е.П. Горелова, важным педагогическим условием становится формирование культуры профессионального взаимодействия, основанной на доверии, сотрудничестве и открытости [3]. Эта культура формируется через коллективные формы работы, педагогические консилиумы, взаимное обучение, что позволяет студентам интегрироваться в профессиональное сообщество и укрепить свою позицию в нём [3].

Таким образом, педагогические условия, обеспечивающие успешную адаптацию студентов к профессии педагога, включают создание развивающей образовательной среды, применение активных форм и методов обучения, организацию системного сопровождения и поддержку со стороны педагогического коллектива. Эти меры не только способствуют профессиональному росту студентов, но и формируют у них уверенность в собственных силах, готовность к принятию педагогических ролей и способность к непрерывному профессиональному развитию.

Выводы. Адаптация студентов к профессии педагога представляет собой сложный и многоаспектный психолого-педагогический феномен, от успешного протекания которого во многом зависит качество их последующей профессиональной деятельности. В ходе теоретического анализа были рассмотрены основные положения, характеризующие сущность адаптационного процесса, его профессиональные и психологические компоненты, а также педагогические условия, способствующие его эффективности.

Показано, что адаптация будущих педагогов охватывает не только внешнюю сторону включения в образовательную среду, но и глубокие личностные трансформации, затрагивающие мотивационную, ценностную, эмоциональную и поведенческую сферы. Этот процесс сопровождается формированием профессиональной идентичности, принятием педагогических ролей и осознанием своей миссии в системе образования.

Особую значимость приобретает психологическая устойчивость студентов, их готовность к рефлексии, способности к самоанализу и саморегуляции. Именно эти качества обеспечивают внутреннюю поддержку личности в условиях неопределённости, профессиональных вызовов и необходимости постоянного развития.

Успешность профессиональной адаптации во многом определяется педагогическими условиями, создаваемыми в образовательной организации. К числу таких условий относятся: наличие развивающей и поддерживающей среды, использование практикоориентированных методов обучения, реализация системы психолого-педагогического сопровождения и организация наставничества.

Таким образом, адаптация студентов к профессии педагога должна рассматриваться как комплексный, поэтапный процесс, требующий координации усилий всех участников образовательного процесса. Эффективная организация этого процесса – залог формирования мотивированных, профессионально зрелых и эмоционально устойчивых педагогов, готовых к реализации задач современного образования.

Литература:

1. Аверкиева, Т.А. Психолого-педагогические основы профессиональной адаптации студентов педагогических вузов / Т.А. Аверкиева // Мир образования – образование в мире. – 2022. – № 2 (78). – С. 115-120
2. Бондарева, Л.Н. Формирование готовности к профессиональной деятельности у студентов педагогических направлений / Л.Н. Бондарева. – Курск: Изд-во КурГПУ, 2021. – 172 с. – ISBN 978-5-4357-0862-4
3. Горелова, Е.П. Психологическая устойчивость как фактор профессиональной адаптации студентов-педагогов / Е.П. Горелова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4 (214). – С. 65-70
4. Зуева, А.И. Роль образовательной среды в адаптации будущих педагогов к профессиональной деятельности / А.И. Зуева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – С. 88-93
5. Михайлова, О.С. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов / О.С. Михайлова, Т.И. Круглова. – Самара: Изд-во СГАУ, 2022. – 198 с. – ISBN 978-5-6047058-2-0

Психология

УДК 159.9.07

доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры
педагогики и психологии детства Рассказова Ирина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ И ЖИЗНЕННАЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье рассматривается самоэффективность и жизненная удовлетворенность, их значимость, влияние на разные сферы жизни и развития личности. Представлено их понимание в науке. Рассматривается их воздействие на личность и профессиональную деятельность педагога. Обоснована важность их изучения и развития у будущих педагогов. Представлены результаты проведенного эмпирического исследования, в котором приняли участие 60 студентов разных курсов Омского государственного педагогического университета. Выявлены проблемы – невысокий уровень самоэффективности, удовлетворенности жизни по всем шкалам (все показатели находятся в зоне среднего уровня, некоторые близки к его нижней границе). Представлены результаты проведенного корреляционного анализа самоэффективности и жизненной удовлетворенности. Была обнаружена значимая связь самоэффективности с общей удовлетворенностью жизнью и шкалами, связанными с достижением целей («последовательность в достижении целей», «согласованность между поставленными и достигнутыми целями»). Существующие проблемы свидетельствуют о необходимости психолого-педагогической помощи студентам в данном направлении в образовательном процессе педагогического университета. Предлагается акцент в данной работе поставить на рассмотрении и формировании стратегий успешного достижения целей и последовательности выполнения необходимых для этого задач.

Ключевые слова: будущие педагоги, благополучие, взаимосвязь, жизненная удовлетворенность, педагогическая деятельность, развитие, самоэффективность, студенты, успешность, учитель начальных классов.

Annotation. The article examines self-efficacy and life satisfaction, their significance, and their impact on various spheres of life and personal development. Their understanding in science is presented. Their impact on the personality and professional activity of the teacher is considered. The importance of their study and development among future teachers is substantiated. The results of an empirical study conducted in which 60 students of different courses of Omsk State Pedagogical University participated are presented. Problems have been identified - a low level of self-efficacy, life satisfaction on all scales (all indicators are in the middle range, some are close to its lower limit). The results of the correlation analysis of self-efficacy and life satisfaction are presented. A significant relationship was found between self-efficacy and overall life satisfaction and scales related to achieving goals ("consistency in achieving goals", "consistency between goals set and achieved"). The existing problems indicate the need for psychological and pedagogical assistance to students in this area in the educational process of the pedagogical university. It is proposed that the emphasis in this work be placed on the consideration and formation of strategies for the successful achievement of goals and the sequence of tasks necessary for this.

Key words: future teachers, well-being, interrelationship, life satisfaction, pedagogical activity, development, self-efficacy, students, success, primary school teacher.

Введение. Общим в заявленных к рассмотрению в данной статье явлений является то, что они раскрывают позитивные аспекты жизни, развития личности: самоэффективность связывают с успешностью; жизненную удовлетворенность с внутренним благополучием. О.В. Таранова рассматривает успешность как категорию собственной эффективности, основой которой, по мнению большинства ученых, занимающихся изучением успешности, являются достижения и позитивная социальная оценка – признание. При этом она добавляет «внутреннюю успешность», т.е. удовлетворенность собственной деятельностью [8].

Исходя из данных представлений, высоко оценивать собственные эффективность и жизненную удовлетворенность является значимым для большинства людей. Для педагогов они важны в личностном развитии и профессиональной деятельности. Особенности педагога влияют на его отношения с детьми. Воздействие учителя особенно значимо на этапе начального образования, поскольку для детей он является авторитетным, значимым взрослым, образцом для подражания. Личностные проблемы педагога, включая его неудовлетворенность жизнью, переживание собственной неэффективности, неуспешности негативно влияет на его собственное внутреннее состояние и отношения с другими людьми. Данные проблемы могут проецироваться на детей, которые не могут защитить себя от негативного воздействия. Проведенное нами эмпирическое исследование, результаты которого представлены в данной статье, позволяет выявить уровни жизненной удовлетворенности и самоэффективности будущих учителей начальных классов, что позволит понять им собственные

особенности, существующие проблемы, задуматься об их возможных причинах и способах коррекции еще до начала профессиональной деятельности.

А. Бандура, один из ведущих представителей социально-когнитивной теории личности, начавший изучение самоэффективности, понимал ее как осознанную способность справляться с ситуациями, задачами, выстраивать собственное поведение сообразно их специфике. Он считал, что осознание собственной самоэффективности способствует совершению больших усилий для выполнения сложных дел, влияет на мотивационную, эмоциональную сферы личности, ее поведение. Зарубежные ученые подчеркивают связь самоэффективности с: изменением поведения человека (A. Bandura) [11], осуществлением контроля [12]; процессом оценки стресса и его преодоления [14]; развитием образования (B.J. Zimmerman) и т.д. [16]

В зарубежных и отечественных научных исследованиях самоэффективность изучается в контексте не только различных аспектов личностного развития, но и в профессиональной и учебно-профессиональной деятельности: ее связь с профессиональной эффективностью (A.D. Stajkovic) [15], профессионализацией студентов (Е.С. Рогов) [5]; ее влияние на академические интересы и достижения студентов (А.И. Ерзин и др.) [2]. В исследовании Е.С. Фоминых на выборке студентов Оренбургского государственного педагогического университета выявлена взаимосвязь самоэффективности с параметрами жизненной позиции студентов – гармонией и осознанностью/рефлексивностью, что позволило сделать вывод об ее влиянии на «проектирование жизненных планов» и «оценку возможностей их реализации» [9].

Особый интерес в рамках нашей темы, рассматривающей будущих педагогов, представляет доказательство взаимосвязи самоэффективности учителя и учебной деятельности учащихся, осуществленное на основе анализа результатов зарубежных исследований, что доказывает необходимость ее развития у будущих педагогов [6].

В этом смысле представляется важным поиск путей повышения самоэффективности будущих педагогов, которые представлены в работе Н.Ю. Артемовой, А.В. Власова. Они рассматривают современные технологии развития профессиональной успешности и при этом важно, что делают это с учетом реалий современного, быстро изменяющегося мира, в котором живут и будут работать студенты [1].

В нашей работе мы рассматриваем взаимосвязь самоэффективности с жизненной удовлетворенностью будущих учителей начальных классов. Удовлетворенность жизнью характеризует психологическое самочувствие личности и связана с понятиями «субъективного благополучия», «счастья». Ученые рассматривают «удовлетворенность» как психическое состояние (Н.Д. Левитов и др.), оценку (А.А. Мурутар и др.), мотив (А.Г. Ковалёв и др.), отношение (В.Н. Мясищев), установку (В.А. Ядов и др.), представление о психологическом комфорте (A.O. Neugarten). П.А. Сорокин подчеркивал, что наибольший ценностный смысл имеет счастье и все другие ценности имеют значимость в зависимости от их способности его увеличить [7].

В опроснике (A.O. Neugarten), позволяющем выявить уровень удовлетворенности жизнью, отмечается, что эмоциональная сфера личности с высокими значениями обладает такими ресурсами, как устойчивость, комфорт, «удовлетворенность ситуацией и своей ролью в ней», такой человек не склонен к переживанию негативных эмоций – напряженности, тревожности. При низких значениях индекса ситуация противоположная [3].

К сожалению, у педагогов существуют в этом смысле определенные проблемы, которые были выявлены нами в проведенном исследовании с участием 24 учителей начальных классов г. Омска с разным стажем работы и разного возраста (от 37 лет до 51 года). Индекс жизненной удовлетворённости у них был всего 26,6 балла из 40 возможных (почти нижняя граница среднего уровня) и более чем у половины (62,5%) низкий уровень [4].

Таким образом, учитывая значимость самоэффективности и жизненной удовлетворённости для личностного и профессионального развития, существующих проблем у педагогов, актуальным является их выявление у будущих педагогов, что было осуществлено нами в исследовании (на примере будущих учителей начальных классов), результаты которого представлены ниже.

Изложение основного материала статьи. Исследование было проведено нами в октябре 2022 года в Омском государственном педагогическом университете**.** Его целью являлось выявление самоэффективности и жизненной удовлетворённости, а также их взаимосвязи у будущих учителей начальных классов.

Описание выборки. В исследовании участвовали 60 бакалавров Омского государственного педагогического университета профиля «Начальное образование» разных курсов очного обучения (со 2 по 4). Их возраст от 18 до 24 лет. Количество студентов по курсам распределилось следующим образом: 2 курс – 29; 3 курс - 15; 4 курс – 16. Средний возраст 19,9 лет (различия по курсам составляют примерно 1 год, увеличиваясь со 2 (18,6 лет) к 3 (20 лет) и 4 (21 год) курсам. По гендерному признаку: было 59 девушек и 1 юноша, что связано со спецификой профиля обучения.

Для проведения исследования использовался методы: опроса - методики «Шкала самоэффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем, адаптация В. Ромека) [10], «Индекс удовлетворенности жизнью» A.O. Neugarten в адаптации Н.В. Паниной [3]; статистический метод корреляционного анализа для выявления взаимосвязи между изучаемыми переменными – жизненной удовлетворенностью и самоэффективностью.

Средние значения по индексу жизненной удовлетворенности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения по индексу и шкалам жизненной удовлетворенности студентов разных курсов – будущих учителей начальных классов по методике A.O. Neugarten в адаптации Н.В. Паниной

	2 курс	3 курс	4 курс	средние значения по всем курсам
интерес к жизни	4,6	5	4,7	4,77
последовательность в достижении целей	5,5	6	6	5,83
согласованность между поставленными и достигнутыми целями	4,4	4,6	3,9	4,3
положительная оценка себя и собственных поступков	5,6	5,3	4,9	5,27
общий фон настроения	5,3	4.5	4,9	4,9
индекс общей жизненной удовлетворенности	25	25,4	24,5	25

Индекс жизненной удовлетворенности – интегративный показатель, включающий в себя все представленные в таблице составляющие по шкалам. Максимальное значение по каждой шкале – 8 баллов, по индексу общей жизненной удовлетворенности (ИЖУ) – 40 баллов. Полученные значения по индексу и всем шкалам по каждому курсу и обобщенные

по всем трем курсам находятся в зоне среднего уровня. Значения по индексу находятся на самой нижней границе среднего уровня, который начинается с 25 баллов.

Разброс значений по шкалам от минимального 3,9 до максимального 6 баллов, отсутствуют низкие и высокие значения. Самые высокие значения (от 5,5 до 6 баллов) на всех курсах получены по шкале «последовательность в достижении целей». Возможно, это можно объяснить тем, что период юности, к которому по возрасту относятся респонденты, ведущей деятельностью является учебно-профессиональная деятельность, с которой они успешно справляются, поступив в высшее профессиональное учебное заведение. Самые низкие значения по шкале «согласованность между поставленными и достигнутыми целями» (от 3,9 до 4,6 баллов), вероятно, могут быть связаны с тем, что педагогическое образование является непрестижным, большинство студентов мечтали о другой профессии, и данный профиль обучения при поступлении занимал одно из последних мест в рейтинге их выборов. Большинство студентов после окончания педагогического университета не хотят работать в системе образования и это также может объяснить полученный результат: они достигают поставленной цели, получают диплом об образовании, но при этом достижение данной цели – получение образования не решает их жизненной цели, связанной с профессиональной самореализацией, успешной трудовой деятельностью, являющейся одной из важнейших сфер жизни взрослого человека.

Средние значения по самоэффективности представлены в таблице 2.

Таблица 2

Средние значения по шкале общей самоэффективности студентов разных курсов – будущих учителей начальных классов по методике Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В. Ромека

курс обучения			
2	3	4	средние значения по всем курсам
27,84	30,62	27,94	28,8

Все значения по данной методике ниже среднего арифметического значения по отечественной женской выборке, которое составляет 31,38 баллов и могут быть отнесены к среднему уровню с учетом стандартного отклонения – 4,60. Данный результат также может быть объяснен причинами, которые упоминались нами при анализе результатов предыдущей методики: получая не то образование, о котором мечтали большинство респондентов, не совсем понимая, что им делать дальше, сложно высоко оценивать собственную эффективность. К тому же молодые люди, а также их ближайшее значимое окружение, родители могут быть ориентированы на высокие стандарты жизненных достижений, и несоответствие реальной жизни ожиданиям порождает фрустрацию.

Далее нами был осуществлен подсчет корреляции жизненной удовлетворенности с самоэффективностью студентов по программе Exel, значения которой представлены в таблице 3.

Таблица 3

Значения корреляции самоэффективности с жизненной удовлетворенностью будущих учителей начальных классов

шкалы жизненной удовлетворенности	значения корреляции
интерес к жизни	0,126
последовательность в достижении целей	**0,363**
согласованность между поставленными и достигнутыми целями	**0,318**
положительная оценка себя и собственных поступков	0,178
общий фон настроения	0,202
индекс общей жизненной удовлетворенности	**0,369**

Корреляция статистически значима (эмпирические значения больше критических значений) по 3 полученным значениям корреляционных связей – между самоэффективностью и 3 показателями жизненной удовлетворенности: индексом общей жизненной удовлетворенности и шкалами «последовательность в достижении целей» на уровне значимости 0,01 при критическом значении 0,330 и «согласованность между поставленными и достигнутыми целями» на уровне значения 0,05 при критическом значении 0,254. Связь является прямой средней, (все значения находятся в интервале от 3,18 до 3,69) что означает: при повышении значений по одному изучаемому показателю отмечается повышение значений по другому показателю. Полученные результаты позволяют предположить, что оценка собственной эффективности может оказывать влияние на общую жизненную удовлетворенность и на способность человека достигать поставленных целей, поскольку он чувствует уверенность в собственных силах, что является позитивным, мотивирующим переживанием. Данное представление согласуется с положением А. Бандуры о самоэффективности, с идеями когнитивного подхода (А. Бек, А. Эллис) об опосредованности эмоций и поведения человека его представлениями о ситуации. Так и наоборот, опыт успеха в достижении желаемых результатов способствует уверенности в себе, в собственных возможностях, способности успешно справляться с задачами, т.е. повышению самоэффективности. Именно опыт успеха и неудач А. Бандура считал наиболее значимым ее фактором.

А такие изучаемые показатели как состояние человека, его отношение к себе и жизни имеют слабую, незначимую связь с самоэффективностью.

Выводы. Полученные результаты, связанные с отсутствием значимой связи самоэффективности с 3 показателями из изучаемых 6 жизненной удовлетворенности и средней связи с 3 другими показателями, отсутствие сильной связи между ними позволяют предположить, что у человека с низким уровнем самоэффективности может быть высокий уровень удовлетворенности жизнью и, наоборот, при высоком уровне самоэффективности может быть низкий уровень удовлетворенности жизнью. Это предположение требует дополнительной проверки и могло бы явиться предметом другого исследования. Примеры из жизни конкретных людей данное предположение подтверждают. Вероятно, объяснить это можно влиянием следующих факторов, что тоже было бы интересно исследовать: уровнем притязания личности (если он не высокий, то и при не высоком уровне самоэффективности человек может быть удовлетворен жизнью); затраченными усилиями для достижения самоэффективности (если они чрезмерны, то человек испытывает сильное напряжение, что снижает его удовлетворенность жизнью).

Исходя из полученных результатов и выявленных проблем (невысокий уровень самоэффективности, удовлетворенности жизни по всем шкалам), обнаруженной значимой связи самоэффективности с общей удовлетворенностью жизни и шкалами, связанными с достижением целей, в педагогических учебных заведениях необходимо помогать студентам повышать уровень собственной самоэффективности и удовлетворенности жизнью. И акцент нужно поставить на рассмотрение стратегий успешного достижения целей и последовательности выполнения необходимых для этого задач. А также способствовать пониманию студентами важности постановки реалистичных, достижимых целей, соответствующих их реальным возможностям при высоком уровне мотивации и совершении серьезных усилий. Основываясь на следующих, выделенных А. Бандурой 4 основных факторов самоэффективности [13], можно наметить ориентиры помощи студентам в ее повышении, работая с когнитивными, эмоциональными и поведенческими составляющими:

– 1 фактор – способность выстроить поведение. Учитывая влияние опыта успеха и неудач в достижении результатов, которые влияют на ожидания человека, можно предложить студентам совершить мысленное «путешествие» в прошлое, актуализировать ситуации успеха, пережить их эмоционально, чтобы поверить в собственные возможности его достигать. Важно также стимулировать человека преодолевать собственные страхи, делая то, чего боится.

– 2 фактор – косвенный опыт (обучение посредством наблюдения за другими людьми). Обсуждать со студентами успешные стратегии поведения других людей, выделять их существенные аспекты и факторы, способствующие их успеху, наблюдать за ними.

– 3 фактор – вербальное убеждение. Преподавателям необходимо помогать студентам поверить в собственные возможности, позитивно подкреплять их продвижения, успехи, сильные стороны. При попытке достижения результата поставленные цели должны соответствовать их реальным возможностям.

– 4 фактор – эмоциональный подъем. Эмоциональное равновесие способствует достижению успеха, поэтому студентов необходимо обучать техникам эмоциональной саморегуляции, умению управлять своим состоянием.

Литература:

1. Артемова, Н.Ю. Современные технологии и самоэффективность: формирование профессиональной успешности в современных условиях / Н.Ю.Артемова // Креативная экономика. – 2018. – Т. 12. – № 9. – С. 1429-1440
2. Ерзин, А.И. Самоэффективность, проактивность и жизнестойкость в обучении (влияние на академические интересы и достижения студентов) / А.И. Ерзин, Г.А. Епанчинцева // Современное образование. – 2016. – № 2. – С. 65-83
3. Индекс жизненной удовлетворенности, адаптация Н.В. Паниной. – https://psycabi.net/testy/506-test-indeks-zhiznennoj-udovletvorennosti-izhu-adaptatsiya-n-v-paninoj-oprosnik-obshchego-psikhologicheskogo-sostoyaniya-cheloveka (Дата обращения 21.04.2025)
4. Рассказова, И.Н. Взаимосвязь толерантности с удовлетворенностью жизнью у педагогов начальной школы / И.Н. Рассказова // Сборник материалов У международной научно-практической конференции. – Махачкала-Грозный: Изд-во «АЛЕФ». – 2020. – С. 131-133
5. Рогов, Е.С. Самоэффективность как фактор профессионализации студентов-гуманитариев / Е.С. Рогов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2016. – № 8. – С. 71-78
6. Собкин, В.С. Самоэффективность учителя и учебная деятельность учащихся (по материалам зарубежных публикаций) / В.С.Собкин, А.С. Фомиченко // Человек и образование. – 2017. – № 4. – С. 176-183
7. Сорокин, П.А. Социологический прогресс и принцип счастья / П.А. Сорокин // Социологические исследования. – 1988. – №4. – С. 34-38
8. Таранова, О.В. Успешность как категория собственной эффективности / О.В. Таранова // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2015. – https://cyberleninka.ru/article/n/uspeshnost-kak-kategoriya-sobstvennoy-effektivnosti-1 (дата обращения 21.04.2025)
9. Фоминых, Е.С. Взаимосвязь самоэффективности и жизненной позиции молодежи / Е.С. Фоминых // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2020. – № 2 – С. 55-59
10. Шварцер, Р. Русская версия шкалы самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71-77
11. Bandura, A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change / A. Bandura // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84. – № 2. – P. 191-215
12. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. – New York: Freeman, 1997. – 604 p.
13. Bandura, A. Human agency in social cognitive theory / A. Bandura // American Psychologist. – 1989. – №44. – P. 1175-1184
14. Jerusalem, M. Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes / M. Jerusalem, R. Schwarzer // Self-efficacy: Thought control of action. – Washington: Hemisphere, 1992. – P. 195-213
15. Stajkovic, A.D. Self-efficacy and workrelated performance: A meta-analysis / A.D. Stajkovic, F. Luthans // Psychological Bulletin. – 1998. – Vol. 124. – № 2. – P. 240-261
16. Zimmerman, B.J. Self-efficacy and educational development / B.J. Zimmerman // Self-efficacy in changing societies. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – P. 202-231

Психология

УДК 159.923

доктор психологических наук, профессор Семенова Файзура Ореловна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
аспирант 4 курса Аппакова Фатима Энгельсовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

РОДИТЕЛЬСКИЙ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ: ПОНЯТИЕ, ФЕНОМЕНОЛОГИЯ, ОСОБЕННОСТИ

Аннотация. Современное общество переживает бурный период социально-психологических трансформаций. Это резко обостряет проблему сохранения психологического благополучия и повышения стрессоустойчивости человека. Жизнь невероятно динамична и эмоционально насыщенна, что приводит к повсеместному психологическому напряжению, затрагивающему людей всех возрастов, социальных слоев и профессий. Постоянный стресс, вызванный стремительным темпом жизни, информационным переизбытком и высокими требованиями современного мира, не позволяет человеку

полноценно отдыхать и восстанавливаться. Такой темп ведет к истощению психических ресурсов и развитию различных психосоматических заболеваний. Поэтому изучение перфекционизма, его феноменологии и факторов, влияющих на психологическое здоровье человека, становится крайне актуальным. В фокусе внимания исследователей оказываются базовые характеристики личности, претерпевающие значительные изменения под воздействием современных социальных и общественных процессов. Авторы рассматривают несколько ключевых аспектов перфекционизма, как сложного и многогранного явления, проявляющегося в стремлении к самосовершенствованию и достижению высоких идеалов. В данной статье раскрываются особенности семейного воспитания и родительского перфекционизма. По мнению авторов, понимание механизмов и дальнейшие исследования в этой области крайне важны для разработки эффективных стратегий поддержания психического благополучия индивида в современных реалиях.
Ключевые слова: перфекционизм, конструктивный перфекционизм, деструктивный перфекционизм, направленность личности, ответственность, идеал, ценностные ориентации, семейное воспитание.
Annotation. Modern society is going through a turbulent period of socio-psychological transformations, which sharply exacerbates the problem of maintaining psychological well-being and increasing human stress tolerance. Life is incredibly dynamic and emotionally intense, which leads to widespread psychological stress affecting people of all ages, social strata and professions. This constant stress caused by the rapid pace of life, information overload and the high demands of the modern world does not allow a person to fully rest and recover, which, in turn, leads to the depletion of mental resources and the development of various psychosomatic diseases. Therefore, the study of perfectionism, its phenomenology and factors affecting human psychological health is becoming extremely relevant. The researchers focus on the basic personality characteristics that are undergoing significant changes under the influence of modern social and societal processes. The authors consider several key aspects of perfectionism as a complex and multifaceted phenomenon that manifests itself in the pursuit of self-improvement and the achievement of high ideals. This article reveals the features of family upbringing and parental perfectionism. According to the authors, understanding the mechanisms and further research in this area is extremely important for developing effective strategies for maintaining an individual's mental well-being in modern realities.
Key words: perfectionism, constructive perfectionism, destructive perfectionism, personality orientation, responsibility, ideal, value orientations, family upbringing.

Введение. В современном обществе проблема перфекционизма остается темой, которая требует детального изучения и критического анализа. Это явление охватывает множество понятий и значений, которые могут варьироваться в зависимости от контекста. В общем смысле, перфекционизм можно охарактеризовать как стремление человека к достижению идеала, к совершенству и высоким стандартам в различных сферах жизни [1; 5; 7; 8; 10]. Перфекционисты, как правило, ставят перед собой амбициозные цели и стремятся к их реализации, устанавливая для себя высокие требования и стандарты. Они испытывают удовлетворение от своей работы и успехов, которые могут быть достигнуты в результате их усилий. Жизнь перфекциониста часто становится постоянным стремлением к идеалу, который, как правило, недостижим. Это создает внутренний конфликт, так как перфекционисты могут испытывать страх перед неудачами и ошибками. Важно отметить, что отечественные психологи склонны считать, что корни данного феноменологического явления, часто заложены в семейном воспитании [4; 7; 9]. В частности, авторитарный стиль воспитания в семье и высокие требования, предъявляемые родителями, могут стать основными факторами, способствующими формированию перфекционизма у детей. Эта погоня за идеалом часто оборачивается чрезмерным самоконтролем, постоянным самокритицизмом и чувством неудовлетворенности, даже при достижении значительных успехов.

Изложение основного материала статьи. Выбор идеала, образца для подражания, является критически важным этапом личностного развития, определяющим в значительной степени жизненный путь человека и его судьбу. Как отмечали выдающиеся психологи, такие как К.А. Абульханова, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, идеалы формируют внутренний компас личности, задают вектор развития и определяют стратегии поведения человека [1; 2; 6; 7; 11].

Родители, которые сами являются перфекционистами, часто уделяют недостаточно времени и внимания своим детям. Они стремятся обеспечить им хорошее воспитание и образование, что, безусловно, является положительным аспектом. Однако, чрезмерные ожидания и требования могут оказаться непосильными для ребенка. Родители хотят, чтобы их дети стали конкуретноспособными членами общества, и это желание часто приводит к тому, что они устанавливают слишком высокие стандарты, высокие планки, высокие идеалы, которые могут оказаться недостижимыми. Содержание этих идеалов может эволюционировать с течением времени, под влиянием личного опыта, социального окружения и культурных ценностей. Однако на каждом конкретном этапе жизненного пути доминирующий идеал играет определяющую роль в формировании самооценки, мотивации и способов взаимодействия с окружающим миром.

Современный мир предъявляет к людям множество требований, как моральных, так и физических, и требует активного участия в реализации различных задач. Родители, стремясь помочь своим детям добиться успехов в учебе, спорте, музыке и других сферах, иногда не осознают, что их собственные мечты и планы могут быть чрезмерно амбициозными [3; 5; 10]. Это создает давление на ребенка, что может привести не к успеху, а к разочарованиям и неудачам.

Вмешательство взрослых в жизнь ребёнка – это сложная и многогранная проблема, последствия которой могут быть весьма серьёзными и далеко идущими. Зачастую, чрезмерная опека и давление со стороны родителей, вместо того, чтобы способствовать развитию и успехам ребёнка, приводят к обратному эффекту: снижению мотивации, потере интереса к деятельности и даже к развитию серьёзных личностных расстройств [1; 2; 4; 7; 12]. Ребёнок, постоянно находящийся под пристальным контролем и испытывающий непомерное давление, может начать чувствовать себя некомпетентным, беспомощным и потерять веру в свои силы. Его достижения, которые должны быть источником радости и гордости, воспринимаются им сквозь призму родительских ожиданий, превращаясь в источник тревоги и стресса.

В большинстве исследований ученые считают перфекционизм причиной плохого настроения, депрессии, социальной фобии, самоограничительного поведения, прокрастинации, «сверхмобилизации копинг-ресурсов» (C. Chang, G.L. Flett, R. Frost, P.L. Hewitt, Н.Г. Гаранян, М.М. Антони, C.D. Sadler, L.A. Sacks, Н.Н. Карловская, М.В. Москова, С.А. Карзун, М.В. Ларских, Ф.О. Семеновой, А.М. Узденовой и др.).

Этот феномен, который мы подвергли теоретическому анализу – родительский перфекционизм – является в психологии многомерным и неоднозначным явлением. Он может проявляться в самых разных формах: от конструктивного стремления ребёнка к успеху, до деструктивного, разрушающего его психику и межличностные отношения. Ключевое отличие заключается в мотивации родителей. В первом случае, стремление к высокому результату ребёнка обусловлено искренним желанием помочь ему раскрыть свой потенциал и обеспечить ему счастливое будущее. Во втором – это попытка родителей компенсировать собственные неудачи, реализовать свои нереализованные амбиции через ребёнка, и преодолеть собственные внутренние психологические проблемы. Родители – перфекционисты часто не ставят перед собой высоких требований, и не предъявляют их окружающим, всё их внимание сосредоточено на ребёнке, и его успехе в учёбе, спорте,

музыке. Они жертвуют собственным временем, ресурсами, и даже здоровьем ради достижения ребёнком «идеальных» результатов, не задумываясь о том, насколько это тяжело для самого ребёнка.

В некоторых исследованиях отмечено, что материнский перфекционизм, как показывает исследование, оказывается значительно более разрушительным, чем отцовский [1; 4; 9]. Это подтверждается корреляцией между уровнем перфекционизма матерей и уровнем психологических проблем у детей обоих полов. Для отцов подобной закономерности обнаружено не было. Это, по всей видимости, связано с тем, что большинство отцов сфера детских достижений не имеет такой высокой личностной значимости, как для матерей. Исследования показывают, что матери гораздо более вовлечены в образовательный процесс и воспитание детей, чем отцы или другие родственники. Для них отличное воспитание и успехи ребёнка – это не просто цель, а вопрос высокой личностной значимости, часто связанный с самооценкой и чувством собственной успешности [5; 12].

В итоге, родительский перфекционизм справедливо квалифицируется как разновидность семейной дисфункции, как фактор, провоцирующий развитие эмоционального неблагополучия у ребёнка. Этот «сверхконтроль» лишает ребёнка самостоятельности, способности принимать решения и нести за них ответственность. Он подавляет его индивидуальность, навязывает ему чужие ценности и амбиции, превращая его жизнь в постоянное соревнование за одобрение родителей. В долгосрочной перспективе, это может привести к депрессии, тревожным расстройствам, проблемам в межличностных отношениях, и низкой самооценке. Важно понимать, что любовь и поддержка родителей должны быть направлены на гармоничное развитие личности ребёнка, а не на достижение «идеальных» результатов. Ребёнок – это не проект, который нужно «совершенствовать», а личность, которая заслуживает уважения, поддержки и свободы [1; 2; 3; 4; 7; 8; 9; 10].

Родительский пефекционизм – это сложная и многогранная проблема, проявляющаяся в различных формах, каждая из которых оказывает глубокое и порой деструктивное влияние на развитие ребёнка. Существует несколько типов такого родительского поведения, и понимание их различий крайне важно для предотвращения негативных последствий.

Один из наиболее распространённых типов – демонстративный перфекционизм. Родители, страдающие этим расстройством, не столько заинтересованы в реальных достижениях своего ребёнка, сколько в создании имиджа «идеального» отпрыска, вызывающего восхищение у окружающих. Их любовь к ребёнку безусловна, но она тесно переплетается с желанием продемонстрировать его успехи обществу. Любая неудача ребёнка воспринимается им крайне болезненно, вызывая активные действия по исправлению ситуации. Это может выражаться в установлении тесных, порой чрезмерно навязчивых, отношений с учителями, постоянном контроле успеваемости и попытках «вылепить» из ребёнка идеального ученика, независимо от его способностей и интересов. Такой подход, хотя и продиктован любовью, лишает ребёнка самостоятельности, формирует у него зависимость от одобрения родителей и боязнь неудач, подавляя его инициативу и индивидуальность.

В противоположность демонстративному, существует псевдоперфекционизм – тип, который внешне кажется менее заметным, но по своим последствиям куда опаснее. Родители-псевдоперфекционисты не стремятся к демонстрации успехов ребёнка, они способны смириться с невысокими достижениями, не проявляя внешнего беспокойства. Однако, именно эта скрытая тревога и неспособность открыто выразить свои ожидания порождают в ребёнке глубокое чувство тревоги и неуверенности. Такая атмосфера способствует развитию у ребёнка негативных черт характера: зависти, недоброжелательности к сверстникам, негативного соперничества, а так же склонности к обману и увиливанию от ответственности. Они бессознательно проецируют свои неудачи и нереализованные амбиции на ребёнка, подсознательно стремясь к его идеализации, но при этом не способны к открытому и конструктивному взаимодействию.

Важным аспектом является то, как родители реагируют на неудачи ребёнка. Демонстративные перфекционисты, как правило, активно ищут внешние объяснения – «сосед по парте отвлекал», «звонок прозвенел слишком рано», «учитель несправедлив». Они охотно принимают все оправдания своего ребёнка, обесценивая успехи других детей и избегая прямого общения с учителями. Псевдоперфекционисты могут проявлять скрытое разочарование, но часто это остаётся невыраженным, нанося ещё больший урон самооценке ребёнка.

Во всех формах родительского перфекционизма видна одна общая черта: перфекционистские устремления направлены либо на ребёнка, либо на создание определённого образа себя в глазах окружающих. Успех ребёнка, его образ в обществе, восхищение других – всё это становится для родителей – перфекционистов предметом потребности, реализуемой через контроль и манипуляции. Они не наслаждаются процессом развития своего ребёнка, а сосредотачиваются на достижении идеального, часто нереалистичного результата. Эта постоянная напряжённость и стремление отражаются на психоэмоциональном благополучии как самих родителей, так и их детей. В итоге такой подход приводит к развитию у ребёнка низкой самооценки, тревожности, депрессии и трудности в самореализации во взрослой жизни. Поэтому, критически важно для родителей работать над собственными перфекционистскими склонностями, чтобы дать своему ребёнку возможность развиваться свободно и гармонично, при этом учитывая его индивидуальные особенности и темпы развития.

Выводы. Таким образом, ответственность родителей за будущее своих детей может превратиться в серьезное препятствие на пути к развитию их личности. Перфекционистские родители часто переживают из-за своего отношения к окружающим, обществу и самим себе, что придает этому явлению личностную значимость. Это подчеркивает, насколько важно осознавать влияние семейного воспитания на формирование перфекционизма и его последствия для развития детей. Мы считаем, что стремление к совершенству должно быть сбалансировано с пониманием и принятием собственных ограничений, чтобы избежать негативных последствий, связанных с перфекционизмом.

Негативные последствия перфекционизма могут проявиться в виде депрессии, тревожных расстройств, проблем в межличностных отношениях и снижения качества жизни в целом. Поэтому понимание механизмов формирования и проявления перфекционизма является необходимым условием для разработки эффективных методов предупреждения и коррекции его негативных последствий, способствующих сохранению психологического здоровья в условиях современного стрессогенного общества. Именно поэтому дальнейшие исследования в этой области крайне важны для разработки эффективных стратегий поддержания психического благополучия индивида в современных реалиях.

Литература:

1. Аппакова, Ф.Э. перфекционизм как научный феномен / Ф.Э. Аппакова // Алиевские чтения: Материалы научной сессии, Карачаевск, 15-20 апреля 2024 года. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2024. – С. 21-25. – EDN IKTEBZ

2. Бостанова, С.Н. Специфика личностного развития в подростковом возрасте / С.Н. Бостанова, М.К. Тетуева // Психология личностного взаимодействия в современном обществе: Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Армавир, 12 апреля 2022 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 169-173. – DOI 10.31483/r-101982. – EDN NJDIIA

3. Воликова, С.В. Современные исследования детского перфекционизма / С.В. Воликова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2012. – Т. 22. – № 2. – С. 94-99

4. Воликова, С.В. Родительский перфекционизм – фактор развития эмоциональных нарушений у детей, обучающихся по усложненным программам / С.В. Воликова, А.Б. Холмогорова, А.М. Галкина // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 23-32
5. Гаранян, Н.Г. Психологические модели перфекционизма / Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 74-84
6. Демченко, Н.Ю. Взаимоотношения в семье как фактор развития личности ребенка / Н.Ю. Демченко, Ф.О. Семенова // Актуальные научные исследования: Материалы Национальной научно-практической конференции, Невинномысск, 27 сентября 2024 года. – Невинномысск: Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, 2024. – С. 188-192. – EDN SXRNCZ
7. Семенова, Ф.О. Ребенок в пространстве семьи: психологические особенности родительских отношений и их влияние на развитие личности ребенка / Ф.О. Семенова // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2022. – № 22. – С. 88-93. – EDN ZFLQFC
8. Семенова, Ф.О. Влияние прокрастинации на развитие исполнительской деятельности в подростковом возрасте / Ф.О. Семенова, А.М. Узденова // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2012. – № 83. – С. 847-856. – EDN PJVPAT
9. Холмогорова, А.Б. Семейный контекст расстройств аффективного спектра / А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2004. – Т. 14. – № 2. – С. 11-20
10. Шевцова, А.Б. Психолого-педагогическое сопровождение в период подготовки исполнителей к концертному выступлению / А.Б. Шевцова, С.Н. Бостанова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 3(169). – С. 454-459. – EDN ZBOXJJ
11. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. –656 с.
12. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации: Избранные психологические труды / Под ред. Е.М. Борисовой. – Москва-Воронеж, 1998.

Психология

УДК 159
кандидат психологических наук, доцент Султанова Ирина Викторовна
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);
кандидат педагогических наук, доцент Везетиу Екатерина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРОЦЕСС ПСИХИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Аннотация. В статье проведён теоретический анализ факторов, влияющих на процесс психической адаптации студентов-первокурсников. Рассмотрены основные понятия и этапы адаптации, а также выделены внутренние и внешние факторы, влияющие на успешность этого процесса. Особое внимание уделено личностным характеристикам студентов, таким как эмоциональная устойчивость, мотивация и навыки саморегуляции, а также роли образовательной среды, педагогической поддержки и социальной интеграции. Сделан вывод о необходимости комплексного подхода к поддержке первокурсников, учитывающего взаимодействие личностных и социально-средовых условий. Результаты исследования могут быть использованы для разработки эффективных программ сопровождения студентов в вузах.
Ключевые слова: психическая адаптация, студенты-первокурсники, эмоциональная устойчивость, образовательная среда, социальная поддержка.
Annotation. The article provides a theoretical analysis of the factors influencing the process of mental adaptation of first-year students. The basic concepts and stages of adaptation are considered, as well as internal and external factors influencing the success of this process are highlighted. Special attention is paid to the personal characteristics of students, such as emotional stability, motivation and self-regulation skills, as well as the role of the educational environment, pedagogical support and social integration. It is concluded that there is a need for an integrated approach to supporting first-year students, taking into account the interaction of personal and socio-environmental conditions. The research results can be used to develop effective student support programs at universities.
Key words: mental adaptation, first-year students, emotional stability, educational environment, social support.

Введение. В современном высшем образовании психическая адаптация студентов-первокурсников представляет собой одну из наиболее актуальных проблем, напрямую влияющих на успешность их обучения и психологическое благополучие. Переход из привычной школьной среды в вузовскую связан с многочисленными изменениями – как в учебной деятельности, так и в социальной сфере, что нередко вызывает стресс и требует от студента значительных усилий для приспособления. По словам А.Н. Беловодской, именно первые месяцы обучения оказываются решающими для формирования устойчивых адаптационных механизмов, способствующих дальнейшему успешному обучению и социальной интеграции [1].

Актуальность исследования обусловлена высокой степенью сложности процесса адаптации, а также значительным количеством студентов, испытывающих трудности вхождения в новую образовательную среду. Эти трудности проявляются в снижении мотивации, эмоциональном напряжении и снижении эффективности учебной деятельности, что подчеркивается в работах И.Ю. Зайцевой и Н.Н. Егоровой [4; 3]. В связи с этим важно систематизировать и проанализировать факторы, влияющие на психическую адаптацию, чтобы разработать эффективные педагогические и психологические стратегии поддержки первокурсников.

Целью данной статьи является теоретический анализ основных факторов, влияющих на процесс психической адаптации студентов-первокурсников. Для достижения цели поставлены следующие задачи: рассмотреть понятие психической адаптации и особенности адаптационного процесса в студенческом возрасте; выделить и охарактеризовать внутренние и внешние факторы, влияющие на адаптацию; проанализировать современные исследования, посвящённые данной проблематике.

Изложение основного материала статьи. Психическая адаптация представляет собой сложный процесс, в ходе которого индивид приспосабливается к изменяющимся условиям окружающей среды, сохраняя при этом психологическое

равновесие и функциональную эффективность. По мнению Т.Г. Грушевицкой и В.А. Козловой, психическая адаптация студентов – это динамический процесс формирования новых способов взаимодействия с образовательной средой, основанный на индивидуальных особенностях личности и социальном контексте [2]. Важно отметить, что адаптация не является одноразовым событием, а развивается поэтапно, что подтверждают исследования Н.Н. Егоровой, выделяющей стадии начальной, активной и завершающей адаптации студентов в вузе [3].

В работах И.Ю. Зайцевой акцентируется внимание на том, что психическая адаптация тесно связана с эмоциональной сферой личности, а именно с уровнем стресса и способностями к его преодолению посредством копинг-стратегий [4]. По мнению И.Ю. Зайцевой, именно умение эффективно справляться с психологическим напряжением способствует успешному прохождению адаптационного периода и формированию устойчивости к будущим стрессовым ситуациям [4]. В этой связи концепция адаптации приобретает не только психологическое, но и педагогическое значение, поскольку требует создания условий, способствующих развитию эмоциональной устойчивости студентов.

Коновалов А.П. в своей монографии рассматривает адаптацию как процесс взаимодействия личности и социокультурной среды вуза, подчеркивая роль социальных факторов в формировании адаптационных механизмов [5]. Он выделяет, что адаптация включает в себя не только психологические изменения, но и социальные перестройки, связанные с усвоением норм и ценностей студенческого сообщества. Это подтверждается и результатами исследований Н.А. Шумаковой, которая показывает, что микросоциальная среда группы и общежития существенно влияет на скорость и качество адаптации первокурсников [8].

Психолого-педагогический аспект адаптации подробно рассмотрен А.Н. Беловодской, которая выделяет структуру адаптационного процесса, включающую когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие [1]. По её мнению, эффективная адаптация требует комплексного подхода, сочетающего поддержку личности и оптимизацию образовательной среды. Е.С. Михайлова дополняет этот взгляд, акцентируя внимание на динамике эмоционального состояния студентов в ходе адаптации, которая может варьироваться в зависимости от внешних и внутренних факторов [6].

Таким образом, анализ теоретических подходов показывает, что психическая адаптация студентов – это многогранный и многоуровневый процесс, охватывающий взаимодействие личностных характеристик и социальных условий обучения. Выделение стадий адаптации и понимание её структуры позволяют формировать более целенаправленные педагогические стратегии, способствующие успешной интеграции первокурсников в вузовскую среду.

Внутренние факторы психической адаптации играют ключевую роль в успешном вхождении студентов-первокурсников в учебный процесс и новую социальную среду. По мнению Н.Н. Егоровой, личностные характеристики, такие как уровень тревожности, самооценка и мотивация, существенно влияют на способность студента справляться с адаптационными вызовами [3]. В ее исследованиях отмечается, что студенты с высокой самооценкой и устойчивой мотивацией к обучению демонстрируют более продуктивные стратегии преодоления стрессов, что способствует быстрому формированию чувства уверенности и принадлежности к университетскому сообществу.

Эмоциональная устойчивость является одним из важнейших показателей успешной адаптации. И.Ю. Зайцева подчеркивает, что способность регулировать эмоциональные состояния и использовать эффективные копинг-стратегии напрямую связана с уровнем стресса, испытываемого студентами в период адаптации [4]. По ее мнению, развитие навыков саморегуляции и эмоционального контроля необходимо включать в программы психологической поддержки первокурсников, так как это позволяет значительно снизить негативное влияние стрессовых факторов.

Навыки саморегуляции и самостоятельного обучения, по данным Е.С. Михайловой, оказывают существенное влияние на психическую адаптацию студентов. В своих работах она отмечает, что способность организовать учебный процесс и планировать свою деятельность является одним из факторов, позволяющих избежать перегрузок и снижает риск эмоционального выгорания [6]. Это подтверждает важность формирования у первокурсников эффективных учебных стратегий с самого начала обучения.

Кроме того, в исследованиях А.П. Коновалова выделяется значение предыдущего образовательного и социального опыта как внутреннего фактора адаптации. По его мнению, студенты, имеющие опыт успешной социализации и обучения в коллективе, легче справляются с требованиями вуза и быстрее формируют позитивное отношение к учебному процессу [5]. Это свидетельствует о необходимости учитывать индивидуальные особенности каждого студента при организации адаптационной поддержки.

Гендерные и возрастные особенности также оказывают влияние на процесс адаптации. В работах Т.Г. Грушевицкой и В.А. Козловой говорится, что молодые люди разных полов проявляют различные модели поведения в стрессовых ситуациях, что требует индивидуального подхода к их психологическому сопровождению [2]. В частности, женщины чаще склонны к внутреннему анализу переживаний, тогда как мужчины могут демонстрировать более активные стратегии поведения.

Таким образом, внутренние факторы адаптации представляют собой сложное сочетание личностных характеристик, эмоциональных ресурсов и предыдущего опыта. Их учет позволяет не только глубже понять особенности адаптационного процесса, но и выстроить более эффективные педагогические и психологические практики поддержки студентов на начальном этапе обучения.

Внешние, или социально-средовые, факторы оказывают значительное влияние на процесс психической адаптации студентов-первокурсников, формируя условия, в которых происходит их психологическое и социальное включение в учебный коллектив и вузовскую среду. А.П. Коновалов обращает внимание на то, что образовательная среда вуза, включая организацию учебного процесса и уровень академической нагрузки, выступает одним из ключевых факторов, определяющих успешность адаптации [5]. По его мнению, излишне высокая нагрузка на первом курсе может стать причиной эмоционального истощения и сниженной мотивации, что требует оптимизации учебного плана и создания гибких форм обучения.

Роль педагогов и кураторов в поддержке первокурсников также подчеркивается в исследованиях А.Н. Беловодской, которая отмечает, что своевременная педагогическая поддержка и организация наставничества помогают снизить тревожность студентов и создать условия для комфортного вхождения в университетскую жизнь [1]. Взаимодействие с преподавателями и кураторами формирует у студентов чувство безопасности и принадлежности, что способствует укреплению их адаптационных ресурсов.

Социальная поддержка, включая поддержку семьи, сверстников и студенческих объединений, является неотъемлемым элементом успешной адаптации. В работах Н.А. Шумаковой подчеркивается, что благоприятный микроклимат в студенческой группе и общежитии значительно облегчает процесс социализации и помогает преодолевать трудности адаптации [8]. Студенты, ощущающие поддержку и понимание со стороны сверстников, чаще демонстрируют высокую устойчивость к стрессу и имеют больше ресурсов для личностного роста.

Современные условия цифровизации образования и информационной среды вуза вносят новые особенности в адаптационный процесс. Е.Е. Сапогова акцентирует внимание на том, что использование цифровых платформ и средств

коммуникации может как облегчить, так и усложнить адаптацию, в зависимости от уровня цифровой грамотности студентов и доступности технических ресурсов [7]. Для многих первокурсников цифровая среда становится важным инструментом взаимодействия и получения информации, но при недостаточной поддержке может стать дополнительным источником стресса.

Таким образом, внешний контекст обучения формирует широкий спектр условий, влияющих на психическую адаптацию студентов. Создание благоприятной образовательной среды, эффективная педагогическая поддержка и развитая система социальной поддержки являются важнейшими факторами, способствующими успешной интеграции первокурсников в вуз и снижению рисков дезадаптации.

В последние годы возрастает понимание того, что психическая адаптация студентов-первокурсников является результатом сложного взаимодействия внутренних личностных характеристик и внешних социально-педагогических условий. По мнению Е.Е. Сапоговой, цифровая трансформация образовательного процесса создает новые возможности, но одновременно накладывает дополнительные требования к уровню цифровой компетентности студентов, что может стать как ресурсом, так и источником стресса [7]. Это подчеркивает необходимость учета не только традиционных факторов, но и современных условий обучения при разработке адаптационных программ.

В исследованиях Т.Г. Грушевицкой и В.А. Козловой отмечается, что успешная адаптация достигается, когда личностные ресурсы студента сочетаются с благоприятной социальной средой, включающей поддержку сверстников и педагогов, а также комфортные условия проживания и обучения [2]. Важна не только сила внутренних психологических качеств, но и их взаимодействие с окружающей средой, которая может либо усиливать, либо ослаблять адаптационный потенциал личности.

Таким образом, понимание психической адаптации как результат взаимного влияния внутреннего и внешнего факторов позволяет более полно охватить суть адаптационного процесса. Комплексный подход, учитывающий и психологические особенности, и социально-педагогическую поддержку, открывает перспективы для создания эффективных систем сопровождения студентов, что особенно актуально в условиях быстро меняющегося образовательного пространства.

Выводы. Психическая адаптация студентов-первокурсников является одним из центральных процессов, определяющих успешность их дальнейшего обучения и психологическое благополучие в вузе. Анализ теоретических подходов, проведённый в данной статье, позволил выявить сложность и многогранность этого процесса, который невозможно рассматривать однобоко или с позиции исключительно психологических или педагогических факторов. На основании рассмотренных исследований можно заключить, что адаптация – это динамическое и многоуровневое явление, включающее взаимодействие личностных характеристик и внешних условий образовательной среды.

Во-первых, внутренние факторы психической адаптации играют ключевую роль и представляют собой совокупность личностных особенностей, влияющих на восприятие новых условий и способы их преодоления. По мнению Н.Н. Егоровой, самооценка, уровень тревожности, эмоциональная устойчивость и мотивация к обучению являются важнейшими внутренними ресурсами студента, которые определяют качество адаптационного процесса. Студенты с высоким уровнем эмоциональной устойчивости и развитой способностью к саморегуляции, как отмечает Е.С. Михайлова, демонстрируют более высокую стрессоустойчивость и эффективность в решении учебных и социальных задач. Эти личностные характеристики позволяют не только справляться с учебной нагрузкой, но и поддерживать положительный настрой, необходимый для успешного вхождения в студенческую среду. Следовательно, развитие и укрепление таких личностных качеств должно стать важным направлением педагогической и психологической работы с первокурсниками.

Во-вторых, внешние факторы оказывают значительное влияние на процесс адаптации и формируют среду, в которой личностные ресурсы могут либо раскрыться, либо быть подавлены. В работах А.П. Коновалова и Н.А. Шумаковой подчёркивается значение социальной поддержки – как со стороны педагогов и наставников, так и со стороны сверстников и семьи. Благоприятный микроклимат в группе, эффективное взаимодействие с преподавателями, а также организация системы кураторства и наставничества способствуют снижению уровня тревожности и формированию чувства принадлежности к вузу. Более того, современные образовательные условия требуют учета роли цифровых технологий. Как указывает Е.Е. Сапогова, интеграция цифровых платформ и средств коммуникации открывает новые возможности для адаптации, однако одновременно предъявляет повышенные требования к цифровой грамотности студентов, что может стать дополнительным стрессовым фактором при недостаточной поддержке.

В-третьих, исследования Т.Г. Грушевицкой и В.А. Козловой демонстрируют важность рассмотрения психической адаптации как результата взаимодействия внутренних и внешних факторов. Психическая адаптация достигается тогда, когда личностные ресурсы студента сочетаются с благоприятной социальной и образовательной средой, что усиливает адаптационный потенциал и способствует успешной интеграции. Это подчеркивает необходимость системного, комплексного подхода к сопровождению первокурсников, учитывающего их индивидуальные особенности и условия, в которых они обучаются.

Анализ научных источников также выявил, что процесс адаптации имеет определённую структуру и стадии, что важно учитывать при организации педагогической поддержки. Начальная стадия характеризуется высокой тревожностью и поиском новых стратегий поведения, активная стадия – формированием адаптационных механизмов, а завершающая – устойчивым вхождением в учебный и социальный процесс. Осознание этих этапов позволяет педагогам своевременно оказывать помощь и выстраивать программы, направленные на профилактику дезадаптации.

На основе выявленных закономерностей можно сформулировать несколько практических рекомендаций. Во-первых, необходимо создавать условия для развития личностных ресурсов студентов: проводить тренинги по эмоциональной регуляции, развитию самооценки и мотивации, формировать навыки эффективного управления временем и учебной деятельностью. Во-вторых, следует усиливать педагогическую и социальную поддержку, включая организацию системы наставничества, создание благоприятного микроклимата в группах и общежитиях. В-третьих, важно внедрять программы цифровой грамотности и технической поддержки, что позволит минимизировать стрессовые факторы, связанные с использованием новых технологий.

Таким образом, психическая адаптация студентов-первокурсников является комплексным процессом, требующим интеграции психологических, педагогических и социальных подходов. Результаты теоретического анализа подчеркивают, что успех адаптации во многом зависит от баланса между внутренними ресурсами личности и качеством внешней среды обучения. В условиях быстро меняющихся образовательных реалий и цифровизации обучения этот баланс становится особенно важным.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией комплексных программ сопровождения студентов, включающих диагностику индивидуальных особенностей, развитие личностных компетенций и оптимизацию образовательной среды. Кроме того, актуальной задачей является изучение влияния цифровых технологий на психическую адаптацию и поиск эффективных методов поддержки студентов в условиях цифровой трансформации.

Литература:
1. Беловодская, А.Н. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов: региональный аспект / А.Н. Беловодская // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2020. – № 3. – С. 48-53
2. Грушевицкая, Т.Г. Социокультурная адаптация студентов в условиях межкультурного взаимодействия / Т.Г. Грушевицкая, В.А. Козлова. – М.: МГУ, 2019. – 198 с. – ISBN 978-5-211-06439-2
3. Егорова, Н.Н. Личностные факторы адаптации студентов на первом курсе обучения / Н.Н. Егорова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 10. – С. 112-117
4. Зайцева, И.Ю. Стресс и копинг-стратегии в процессе адаптации студентов к образовательной среде / И.Ю. Зайцева // Образование и наука: научно-практический журнал. – 2020. – № 8. – С. 85-91
5. Коновалов, А.П. Социально-психологические аспекты адаптации студентов в системе высшего образования / А.П. Коновалов. – Ульяновск: УлГУ, 2018. – 142 с. – ISBN 978-5-8295-0574-8
6. Михайлова, Е.С. Динамика эмоционального состояния студентов в процессе учебной адаптации / Е.С. Михайлова // Психологическая наука и образование. – 2019. – № 4. – С. 19-26
7. Сапогова, Е.Е. Психологическое здоровье и адаптация студентов в условиях цифровой трансформации образования / Е.Е. Сапогова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2022. – № 5. – С. 133-138
8. Шумакова, Н.А. Влияние микросоциальной среды на адаптацию первокурсников к обучению в вузе / Н.А. Шумакова // Молодой ученый. – 2020. – № 24 (314). – С. 143-146

Психология

УДК 159.9.07
кандидат психологических наук, доцент Сычева Инна Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж);
старший преподаватель Трунова Марина Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ ИХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА

Аннотация. В данной статье подробно рассматриваются такие ключевые понятия, как «индивидуальный стиль» и «художественный потенциал». Основное внимание уделяется тому, как формирование индивидуального стиля деятельности связано с особенностями развития художественного потенциала личности в контексте учебно-профессиональной деятельности студентов в высших учебных заведениях. Выделены четыре основные типа индивидуального стиля: познавательно-репродуктивный, эмпатийно-ценностный, рефлексивно-продуктивный, созидательно-преобразовательный. Рассматриваются условия, которые могут способствовать более эффективному развитию художественного потенциала студентов-дизайнеров.
Ключевые слова: индивидуальный стиль, личность, художественно-проектная деятельность, студенты-дизайнеры, художественный потенциал, художественно-эстетический опыт, самореализация.
Annotation. This article takes a detailed look at key concepts such as “individual style” and “artistic potential”. The main attention is paid to how the formation of an individual style of activity is connected with the peculiarities of the development of the artistic potential of an individual in the context of the educational and professional activities of students in higher educational institutions. Four main types of individual style are identified: cognitive-reproductive, empathic-value, reflexive-productive, creative-transformative. The conditions that can contribute to more effective development of artistic potential of design students are considered.
Key words: individual style, personality, artistic and design activities, design students, artistic potential, artistic and aesthetic experience, self-realization.

Введение. Художественно-проектная деятельность, осуществляемая дизайнерами, сосредоточена на создании продуктов, которые могут обладать как субъективной, так и объективной новизной, а также иметь значимость для отдельной личности и для общества в целом. Важным аспектом этой деятельности является способность создавать новые художественные реальности, которые отражают уникальные проявления внутреннего мира автора. Этот процесс тесно связан с самопознанием и самоактуализацией, а также с особенностями развития художественных способностей личности на этапе ее учебно-профессионального формирования в высшем учебном заведении. В этом контексте значительная роль отводится педагогам, работающим в учебных заведениях. Они могут оказать своевременную помощь студентам-дизайнерам в понимании индивидуально-психологических особенностей их личностей. Это, в свою очередь, способствует формированию уникального стиля исполнения в художественно-проектной деятельности.

Такой индивидуальный подход к созданию проектов имеет особое значение, поскольку в дальнейшем, в процессе самостоятельной профессиональной деятельности, это поможет дизайнерам создавать оригинальные продукты. Уникальность в дизайне повышает востребованность специалистов и их конкурентоспособность на современном рынке труда.

В связи с вышеизложенным возникает необходимость в более глубоком изучении взаимосвязи между формированием индивидуального стиля студентов-дизайнеров и развитием их художественного потенциала. Это исследование может помочь выявить ключевые аспекты, которые способствуют успешному становлению индивидуального стиля будущих дизайнеров. Также важно рассмотреть условия, которые будут содействовать развитию художественного потенциала будущих специалистов, чтобы обеспечить более эффективное формирование их уникального стиля.

Можно утверждать, что процесс формирования индивидуального стиля у студентов-дизайнеров включает в себя не только развитие художественных навыков, но и понимание личных особенностей, которые влияют на творческий процесс. Важно, чтобы образовательные учреждения предоставляли студентам необходимые условия для самовыражения и экспериментов, что станет основой для их будущей профессиональной деятельности. В конечном итоге качественное образование и поддержка со стороны преподавателей могут стать залогом успешной карьеры в сфере дизайна, где оригинальность и индивидуальность играют ключевую роль.

Изложение основного материала статьи. Формирование индивидуального стиля в творческой деятельности студентов-дизайнеров представляет собой сложный и многогранный процесс, который неразрывно связан с созданием новых культурных продуктов, а также с выработкой актуальных ценностей и смыслов. Этот процесс можно охарактеризовать как инновационный, так как он предполагает постоянное обновление и переосмысление существующих подходов и идей. В то же время он оказывает значительное влияние на развитие профессиональных качеств и личностных характеристик как студентов, так и преподавателей. Важным аспектом этого процесса является возможность способствовать самореализации участников образовательного процесса.

В рамках нашего исследования, посвященного изучению индивидуального стиля деятельности студентов-дизайнеров, мы акцентируем внимание на взаимосвязи между этим стилем и особенностями развития их художественного потенциала [4]. Для более глубокого понимания данной проблемы мы опираемся на работы таких выдающихся ученых, как Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, Б.И. Додонов, Е.Л. Климов, Б.М. Теплов и многих других. Их взгляды и теории предоставляют нам ценные инструменты для анализа и интерпретации процессов, происходящих в творческой деятельности студентов-дизайнеров.

Для художника и дизайнера индивидуальное стилевое пространство проявляется в авторском почерке, в деталях профессионального мастерства, а также в оригинальности представления идейного смысла и концепции. В индивидуальном стиле творца отражается не только художественная картина мира, но и его личные эстетические предпочтения, жизненный опыт, мировоззрение, а также эмоциональные переживания. Все эти аспекты формируют уникальную творческую личность, что делает процесс создания объекта дизайна поистине индивидуальным и неповторимым.

Формирование индивидуального стиля в деятельности студента-дизайнера зависит от нескольких факторов. Во-первых, это наличие специальных знаний и навыков, которые необходимы для успешной реализации творческих идей. Во-вторых, – овладение художественно-проектными умениями, которые позволят обучающемуся эффективно использовать свои знания на практике. Кроме того, значительное влияние на формирование индивидуального стиля оказывает то, что уже накоплено в данной области – как на уровне теоретических знаний, так и на уровне практического опыта. Только после того, как студент овладеет этими базовыми знаниями и навыками, начинается процесс преобразования его субъективного опыта в соответствии с индивидуальными чертами и качествами. Именно этот этап является ключевым в формировании индивидуального стиля художественно-проектной деятельности для студентов-дизайнеров, поскольку происходит активное взаимодействие личного опыта студента с теми знаниями и умениями, которые он уже приобрел, что в конечном итоге приводит к созданию уникального стиля.

На основе анализа ряда исследований, посвященных данной тематике, можно выделить несколько важных аспектов, которые способствуют формированию индивидуального стиля студентов-дизайнеров. Во-первых, это необходимость постоянного саморазвития и стремление к новым знаниям. Во-вторых, это активное использование обратной связи от преподавателей и коллег, что позволяет студентам корректировать и улучшать свои творческие идеи. В-третьих, это открытость к экспериментам и готовность к риску, что является важным условием творческого роста [3].

Таким образом, процесс формирования индивидуального стиля в творческой деятельности студентов-дизайнеров требует активного участия как студентов, так и преподавателей. Это взаимодействие создает уникальную среду, в которой каждый участник может развивать свои способности, обогащать свои знания и навыки, а также находить свой неповторимый путь в мире дизайна и искусства.

В рамках нашего исследования мы углубленно изучаем художественный потенциал личности, рассматривая его как скрытую возможность для реализации личностных смыслов, которые присущи каждому человеку-творцу. Этот потенциал включает в себя жизненные установки и эстетические ценности, которые могут быть преобразованы в творческий продукт [4]. Такой продукт становится результатом переосмысления воспринимаемой действительности и ее трансформации с помощью средств искусства в художественный образ, что открывает новые горизонты для самовыражения и креативности. На протяжении длительного периода, с 2000 по 2024 гг., на базе факультета искусств и художественного образования Воронежского государственного педагогического университета, а именно на отделении «Графический дизайн», реализуется наша авторская программа, направленная на реализацию художественного потенциала личности студентов. Она охватывает обучающихся первых четырех курсов и предоставляет им возможность развивать свои творческие способности и индивидуальный стиль.

Для достижения поставленных целей в рамках программы были применены различные психодиагностические методики, которые помогают глубже понять индивидуальные особенности студентов. В их числе можно выделить методику изучения индивидуально-психологических черт личности, разработанную Г. Айзенком, а также тестовую методику диагностики эмоциональной направленности личности, предложенную Б.И. Додоновым. Кроме того, была использована методика Н. Холла, которая позволяет определить уровень эмоционального интеллекта, что является важным аспектом для творческого развития. Также в рамках исследования применялись методики, направленные на диагностику уровня эмпатии, такие как тест В.В. Бойко, а также тест креативности «Закончи рисунок» от Е.П. Торренса. Художественно-графический тест «Картина мира», разработанный Е.С. Романовой и О.Ф. Потемкиным, также стал важным инструментом в нашем исследовании, позволяющим оценить, как студенты воспринимают и интерпретируют окружающий мир через призму искусства. В дополнение к этому использовался самоактуализационный тест Э. Шострома, который помогает выявить степень самореализации и стремления к личностному росту у студентов. Также использовался метод количественного и качественного анализа результатов творческой деятельности обучающихся. Это дало возможность не только выявить общие тенденции, но и углубиться в индивидуальные особенности каждого студента.

На основании полученных данных удалось выделить четыре основных вида сформированности индивидуального стиля студентов-дизайнеров. Первый из них – это познавательно-репродуктивный стиль, который характеризуется акцентом на усвоение знаний и навыков, а также на их воспроизведение. Второй стиль – эмпатийно-ценностный, который фокусирует внимание на эмоциональном восприятии и ценностных ориентирах, что позволяет студентам глубже понимать и чувствовать искусство. Третий стиль – рефлексивно-продуктивный, который включает в себя способность к самоанализу и критическому осмыслению своего творчества. И, наконец, созидательно-преобразовательный стиль, который демонстрирует высокий уровень креативности и способность к инновациям [5].

Познавательно-репродуктивный стиль, как один из подходов к обучению, представляет собой интересное сочетание теоретических знаний и практических навыков, которые студенты применяют для создания художественных образов. В этом стиле акцент делается на использование нормативных знаний, которые студенты получают в процессе своего обучения. Важно отметить, что этот процесс в значительной степени связан с воспроизведением по образцу, что означает, что студенты часто следуют установленным методам и техникам исполнения, которые были ими ранее изучены. Это может проявляться в том, что обучающиеся в своих работах стремятся к точному повторению увиденного или услышанного, что, с одной стороны, помогает им развивать базовые навыки, а с другой – ограничивает их творческое самовыражение. В рамках творческого процесса у студентов, работающих в познавательно-репродуктивном стиле, можно наблюдать явную

эмоциональную вовлеченность. Это проявляется в том, что они с интересом и желанием выполняют поставленные перед ними задания. Однако стоит отметить, что их эмоциональная отзывчивость на события и явления окружающего мира зачастую оказывается недостаточно глубокой. При создании художественных образов они полагаются на импровизацию и вдохновение, но в то же время у них отсутствует глубокое эмоциональное самоосознание – то есть способность осознавать и понимать свои чувства. Это может затруднять их взаимодействие с собственными эмоциями и, как следствие, с художественным процессом в целом. К сожалению, у студентов, работающих в рамках данного стиля, наблюдается довольно низкий уровень общих изобразительно-технических навыков: недостаточная равномерность и точность движений их рук, а также слабая зрительно-двигательная координация. Кроме того, у них часто не развито цветовое восприятие, что является важным для осуществления художественной деятельности. Образная память и наглядно-действенное практическое мышление также находятся на низком уровне, что в свою очередь ограничивает возможности обучающихся в создании оригинальных и выразительных произведений искусства.

Что касается технического исполнения работ, то у студентов познавательно-репродуктивного стиля можно наблюдать тщательную проработку деталей. Однако, несмотря на это, они часто не способны создавать образные ассоциации, что делает их работы менее выразительными и оригинальными. В творческом процессе они демонстрируют низкий уровень осознания и регуляции своих эмоций и чувств. Это означает, что студенты не всегда понимают, как их эмоции влияют на их творчество, и не могут эффективно управлять своими эмоциональными состояниями. Для того чтобы обучающиеся могли логически осмыслить свои эмоции, они часто нуждаются в руководстве со стороны педагога. Это подчеркивает важность роли учителя в процессе обучения: педагог не только передает знания, но и помогает студентам разобраться в своих чувствах, научиться их контролировать и использовать в творчестве. Также у обучающихся этого типа наблюдаются признаки тревожности, которые проявляются в их склонности к эмоциональному переживанию различных событий и явлений окружающей действительности. Эта тревожность может мешать им сосредоточиться на учебном процессе и достигать желаемых результатов.

Таким образом, познавательно-репродуктивный стиль обучения имеет свои особенности и сложности. Он требует от студентов не только теоретических знаний, но и практических навыков, а также эмоциональной вовлеченности в процесс. Однако для достижения успеха в этом направлении необходима поддержка и руководство со стороны педагогов, которые могут помочь студентам развить их индивидуальные способности и научить их эффективно управлять своими эмоциями. Важно, чтобы будущие дизайнеры не только учились воспроизводить по образцу, но и стремились к самовыражению и созданию уникальных художественных образов, что в конечном итоге приведет к более глубокому пониманию искусства и собственных творческих возможностей.

Обучающиеся, которые проявляют эмпатийно-ценностный стиль исполнения работ, активно участвуют в учебном процессе, быстро налаживать творческое взаимодействие с окружающими, а также проявляют эмпатию и понимание проблем и переживаний своих собеседников. Кроме того, студенты, обладающие данным стилем, способны оценивать и переживать художественно-эстетические ценности воспринимаемой действительности [2]. Они умеют выделять главное и характерное, а также структурировать зрительную информацию, что является важным аспектом их творческой деятельности. Одним из значимых новообразований, возникающих в процессе личностного становления студентов этого типа, является открытость к внутреннему опыту переживаний. Это качество позволяет им легко переключаться между различными видами деятельности, что, в свою очередь, способствует высокой производительности в творчестве. Они способны сохранять стабильность творческой активности даже в условиях, когда сталкиваются с трудностями и неудачами.

Рефлексивно-продуктивный стиль обучения представляет собой уникальный подход к формированию навыков самоконтроля и самооценки в контексте творческой деятельности и её результатов. Этот стиль позволяет студентам не только осознать конечный результат своей работы, но и критически оценить качество выполняемых заданий. Они способны взглянуть на свои достижения с точки зрения других людей, что способствует более глубокому пониманию своей творческой деятельности. Студенты, использующие рефлексивно-продуктивный стиль, легко включаются в процесс работы и демонстрируют устойчивую творческую активность даже в условиях неудач. Это связано с тем, что они обладают определённой гибкостью в поведении, что позволяет им быстро адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам. Их настроение может часто меняться, однако это не мешает им оставаться сосредоточенными и продуктивными в обучении. Среди ключевых характеристик данного стиля можно выделить умение к саморегуляции. Студенты способны эффективно справляться с чувством страха и фрустрации, что позволяет им контролировать свои эмоции и преодолевать преграды на пути к достижению поставленных целей.

Созидательно-преобразовательным стиль обучения формирует у студентов не только навыки самоанализа и самооценки, но и развивает их художественный потенциал. Это позволяет им не только успешно справляться с учебными задачами, но и быть более гибкими и адаптивными в изменяющихся условиях. Студенты с таким стилем обучения, как правило, более открыты к новым идеям и готовы к экспериментам, что способствует их развитию как личностей и профессионалов. Можно сказать, что созидательно-преобразовательный стиль является важным аспектом современного образования, поскольку он способствует формированию у студентов необходимых навыков для успешной творческой деятельности. Этот стиль обучения не только развивает креативность, но и помогает студентам научиться справляться с трудностями, что является важным навыком в любой сфере жизни.

Включение личности в творческий процесс самопознания и поисков индивидуального стиля деятельности является важной задачей, которая требует учета психофизиологических особенностей каждого человека. Эти особенности могут существенно влиять на то, как человек воспринимает и реализует свои творческие способности. К числу наиболее значимых факторов, влияющих на этот процесс, можно отнести скорость, с которой человек способен включиться в работу, продолжительность его работоспособности, а также условия, которые необходимы для возникновения желания творить и для полноценного протекания самого творческого процесса.

Сохранение и развитие природных художественных задатков – это еще один ключевой аспект, который необходимо учитывать. Каждый человек изначально наделен определенными способностями и талантами, и важно не только их сохранить, но и развивать, чтобы они могли проявляться в творчестве. В этом контексте важно также провести анализ своих психических процессов, чтобы выявить те качества, которые могут быть недостаточны для успешной реализации творческих идей. Это позволит найти подходящие методы и способы деятельности, которые помогут компенсировать недостающие качества и улучшить общий уровень творческой активности.

Таким образом, важно учитывать индивидуальные особенности каждого студента, чтобы создать условия, способствующие максимальной реализации их художественного потенциала. Преподаватели должны быть готовы поддерживать студентов в их поисках, помогая им находить собственные пути к самовыражению и творческой самореализации. Это может проявляться в предоставлении ресурсов и материалов, создании атмосферы, в которой студенты смогут свободно экспериментировать и развивать свои идеи.

Выводы. Формирование индивидуального стиля у студентов художественных специальностей представляет собой сложный и многоаспектный процесс, в значительной степени зависящий от их уникальных художественно-графических способностей. Эти способности включают в себя широкий спектр изобразительно-моторной чувствительности, которая охватывает такие элементы, как чувство линии, чувство пропорции, чувство симметрии, а также адекватное восприятие натуры и умелость руки. Овладение техническими навыками является важнейшим этапом в процессе обучения, так как именно они позволяют студентам выразительно передавать свои идеи и замыслы в художественных образах.

Кроме того, важно учитывать предпочтения студентов, которые могут проявляться в их желании работать в определенных направлениях, будь то графика, живопись или использование специфических технических приемов. Эти предпочтения, хотя и могут быть не всегда четко выражены, особенно на начальных этапах обучения, играют ключевую роль в определении индивидуальных возможностей студентов и путей их обучения. Часто они не осознаются в полной мере, но в то же время составляют основу индивидуальности каждого художника. Чем выше уровень развития художественного потенциала у студента, тем быстрее он способен создать свой уникальный стиль деятельности. Это связано с тем, что специальные способности художника требуют также и особой формы духовной коммуникации, которая осуществляется через произведения искусства.

Таким образом, формирование индивидуального стиля у студентов художественных специальностей – это не просто вопрос технических навыков, но и глубокий процесс самопознания и самовыражения. Каждый студент, проходя этапы обучения, должен иметь возможность исследовать и развивать свои предпочтения, а также осознавать свои сильные и слабые стороны. Это требует от преподавателей не только передачи знаний и навыков, но и создания поддерживающей среды, где студенты смогут свободно экспериментировать и находить свой собственный голос в искусстве. В конечном счете процесс формирования индивидуального стиля – это динамичный и многогранный путь, который требует времени, терпения и постоянной практики. Каждый студент, в зависимости от своих способностей и стремлений, проходит его по-своему, создавая уникальные художественные образы и выражая свои внутренние переживания и мысли. Поэтому важно, чтобы в образовательном процессе уделялось внимание не только техническим аспектам, но и развитию личной художественной идентичности каждого студента.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – СПб.: Азбука, 2000. – 416 с.

2. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.

3. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения / В.С. Мерлин, Е.А. Климов // Советская педагогика. – 1967. – № 4. – С. 110-118

4. Сычева, И.В. Психологические особенности реализации художественного потенциала в процессе личностного становления студентов-дизайнеров / И.В. Сычева // Развитие личности – как стратегия современной системы образования: материалы Международной научно-практической конференции (Воронеж, 22-23 марта 2016 г.) / под ред. И.Ф. Бережной, С.В. Поповой. Часть 1. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. – С. 349-353

5. Сычева, И.В. Личностно-профессиональные характеристики художественного потенциала студентов-дизайнеров / И.В. Сычева // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 8 частях. Часть 2 / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кащеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. – М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016. – С. 298-304

Психология

УДК 159.96

кандидат психологических наук, доцент Талипова Олеся Азатовна
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова» (г. Казань);
магистрант Иванова Наталия Васильевна
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова» (г. Казань)

КОММУНИКАТИВНЫЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ И ТИП РОДИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация. В статье приводятся данные эмпирического исследования коммуникативных свойств личности и типа родительского поведения женщин, воспитывающих детей с церебральным параличом. Подчеркивается, что дети с церебральными параличами требуют особого ухода. А семьи, в которых они воспитываются, часто переживает кризисы, сопряженные с опасностью потерь. Как правило, ребёнок с ДЦП остаётся с матерью, что является дополнительным фактором фрустрирующих и депрессивных состояний женщины. Поэтому вопрос организации эффективной психологической помощи женщинам, воспитывающим детей с ДЦП стоит достаточно остро. Установлено, что женщины, воспитывающие детей с ДЦП чаще практикуют психосоматический и невротический типы поведения с ребенком. А в коммуникативной сфере более замкнуты и прямолинейны, чем женщины воспитывающие детей без отклонений в развитии. С учетом выявленных особенностей составлена программа психокоррекционных мероприятий, направленных на оптимизацию взаимоотношений в семьях, воспитывающих детей с ДЦП. Делается вывод, что от того, насколько быстро и качественно психолог поможет женщине перейти к осознанной роли матери ребёнка с ДЦП зависит успех и реабилитации самого ребёнка.

Ключевые слова: детский церебральный паралич; коммуникативные свойства личности; родительское поведение; женщина, воспитывающая ребенка с ДЦП.

Annotation. The article presents data from an empirical study of the communicative personality traits and parental behavior of women raising children with cerebral palsy. It is emphasized that children with cerebral palsy require special care. The family in which they are raised often experiences crises associated with the risk of loss. As a rule, a child with cerebral palsy stays with the mother, which is an additional factor in frustrating and depressive states of the woman. Therefore, the issue of organizing effective psychological assistance to women raising children with cerebral palsy is quite acute. It has been established that women raising children with cerebral palsy more often practice psychosomatic and neurotic types of behavior with the child. And in the communicative sphere they are more closed and straightforward than women raising children without developmental disabilities. Taking into account the identified features, a program of psychocorrectional measures aimed at optimizing relationships in families raising children with cerebral palsy has been drawn up. It is concluded that the success of the child's rehabilitation depends on how quickly and efficiently a psychologist can help a woman move to a conscious role as a mother of a child with cerebral palsy.

Key words: cerebral palsy; communicative personality traits; parental behavior; a woman raising a child with cerebral palsy.

Введение. Детский церебральный паралич (ДЦП) – это сложное клиническое заболевание, первично проявляющееся в двигательных нарушениях широкого диапазона уровней тяжести, и различными возможными вторичными осложнениями, из-за чего дети подверженные ему требуют особого ухода.

Семья, в которой есть ребёнок с ДЦП, переживает кризисы. Кризис несёт в себе оттенок чрезвычайности, угрозы и необходимости в действии. Это событие с неопределённым исходом сопряженное с опасностью потерь. Главная потеря – это распад семьи, что, к сожалению, в нашей стране не такое редкое явление. И как правило, больной ребёнок остаётся с матерью, что является дополнительным фактором фрустрирующих и депрессивных состояний женщины. Единственным способом выбраться из кризиса является адаптироваться к новым условиям, поменять жизненную ориентацию, что удаётся далеко не всем.

С целью организации наиболее эффективной психологической помощи женщинам, воспитывающим детей с ДЦП, нами был проведен тщательный эмпирических анализ их психологических особенностей. Участие в исследовании принимало 53 женщины в возрасте 23-35 лет, воспитывающие детей дошкольного возраста. Из них основную группу составили 26 матерей воспитывающих детей, страдающих ДЦП. Во вторую группу вошли 27 матерей детей, не имеющих отклонений в психомоторном развитии.

Для проведения исследования были выбраны следующие методики:

1. Для описания профиля коммуникативных свойств личности женщин был использован Многофакторный личностный опросник 16PF (автор – Р. Кеттелл, адаптация – А.Н. Капустина) [1].

2. Для определения типа родительского поведения в условиях ОВЗ ребёнка была использована анкета «Психологический тип родителя» (автор – В.В. Ткачёва) [2].

Изложение основного материала статьи. Исследование типа родительского поведения в условиях ОВЗ по методике В.В. Ткачёвой показало, что большинство женщин относились к психосоматическому типу родителя -38,46%. Первое, что отличало этих женщин от остальных, это то что они склонны очень сильно обвинять себя в болезни ребёнка. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты изучения типа родительского поведения женщин, воспитывающих детей с ДЦП

Тип родителя	Доля типа во всей группе	Средний возраст женщин	Средний возраст детей	Неполные семьи
Психосоматический	38,46%	28,5	5,5	3,85%
Невротический	26,92%	30,1	5,85	7,69%
Авторитарный	23,08%	28	5,5	7,69%
Без акцентуации поведения	11,54%	26,7	4	7,69%

Еще 26,92% женщин продемонстрировали невротический тип реагирования, их отличает пассивность и отсутствие положительного образа будущего. Доля матерей авторитарного типа составила 23,08%. Они также предпочитают не зацикливаться на причинах болезни ребёнка. В коррекции, реабилитации, образовании и воспитании ребёнка, они предпочитают полагаться на профессионалов. Выраженная акцентуация поведения отсутствует у 11,54% женщин, воспитывающих детей с ДЦП.

Далее представлены результаты исследования коммуникативных личностных черт женщин, воспитывающих детей с ДЦП, по методике Р. Кеттелла в сравнении с результатами женщин, воспитывающих детей без отклонений в психомоторном развитии. А для того, чтобы профили личности матерей детей с ДЦП были более корректными, мы дополнительно рассмотрели их в разрезе типов родительского поведения.

Как мы видим из таблицы 2, по шкале А матери детей, не имеющих отклонений развития, продемонстрировали большую предрасположенность к общительности, чем матери детей с ДЦП. Они более открыты к контактам, непринуждённы и гибки в общении, готовы к сотрудничеству, легче устанавливают непосредственные, межличностные контакты. У них гораздо больше активных социальных связей (количество людей с кем они связываются для межличностного общения в течении недели). Этого стоило ожидать, так как воспитание ребёнка с тяжёлой патологией забирает много времени, а социальные контакты требуют постоянного поддержания.

Таблица 2

Результаты обследования коммуникативных свойств личности женщин, воспитывающих детей дошкольного возраста

Свойства	Женщины, воспитывающие детей с нормативным развитием	Женщины, воспитывающие детей с ДЦП	в том числе, тип			
			Авторитарный	Невротический	Психосоматический	Неакцентированный
A: «замкнутость – общительность»	7,74	6,5	8,17	5,57	6,1	6,67
E: «подчинённость – доминантность»	7,44	6,31	10	4,29	5,8	5,33
H: «робость – смелость»	6,15	5,65	9,17	3,57	5,4	4,33
L: «доверчивость – подозрительность»	5,78	6,96	9,17	6	6,8	5,33
N: «прямолинейность – дипломатичность»	6,78	5,62	2,67	7,14	6,5	5
Q2: «конформизм – нонконформизм»	5,48	6,3	8,83	3,29	7,1	5,67

Однако, если посмотреть каждую подгруппу матерей, воспитывающих детей с ДЦП, отдельно, то авторитарные матери более общительны, даже чем матери здоровых детей. Исходя из набранных стенов, мы можем описать их как людей склонных к эмоциональному выражению в общении, внимательных к своим визави. Они предпочитают социально значимую деятельность и легко включаются в групповую работу (чаще всего даже возглавляют). Это объясняется тем, что их стратегия помощи своему ребёнку – привлечение помощи со стороны общества и государства, а для этого необходимо много общаться. Таким образом, эта черта вырабатывается и закрепляется.

Показатели остальных женщин, воспитывающих детей с ДЦП, находятся в срединной зоне, т.е. они не проявляют стойкой выраженной склонности к чрезмерной общительности, либо замкнутости. При этом женщины с психосоматическим и неакцентированным типами поведения чуть больше обращены во вне себя (то есть, при необходимости могут поддерживать достаточно широкий круг общения, но инициативу проявлять не любят), а невротические – во внутрь (предпочитают поддерживать небольшое количество постоянных контактов, но при необходимости также могут взаимодействовать и с мало знакомыми людьми).

Важно отметить, что ни одна из матерей ребёнка с ДЦП не продемонстрировала выраженной замкнутости. Это говорит о том, что все они адекватно оценивают важность коммуникации с окружающими для комфортной жизни ребёнка и своей.

По шкале E матери детей, не имеющих отклонений развития, продемонстрировали большую предрасположенность к доминатности, чем матери детей с ДЦП. Они ощущают себя более самостоятельными, независимыми и напористыми в достижении жизненных целей.

Однако, матери авторитарного типа оказались более доминантными, даже чем матери здоровых детей. Их подгруппа набрала максимально возможное количество стенов. Исходя из этого можно сказать, что они стремятся к постоянному утверждению своего «Я», независимому мышлению, руководствуются собственными правилами поведения, могут проявлять враждебность и не признавать авторитеты, если это противоречит их целям. При этом они способны пренебрегать чувствами даже важных им людей, если это становится преградой.

Матери невротичного типа продемонстрировали склонность к скромности, покорности и даже приспособленчеству, если ситуация того требует. Сами они это объясняют тем, что не чувствуют сил противостоять более уверенным в себе людям или обстоятельствам (например: «Ну я же не железная»; «Мне легче согласится и уступить, чем постоянно ругаться и доказывать свою правоту. Всё равно, в итоге жизнь всё расставит на свои места»). Когда начинается конфликт, их тело буквально сковывает, во рту пересыхает и все слова вылетают из головы, то есть они физически не способны к проявлению собственной воли.

Матери психосоматического типа и без выраженной акцентуации поведения имеют показатели в срединной зоне, с незначительным уклоном к подчинённости. То есть в целом они готовы подчиняться, если это не касается важных лично для них вопросов. И это не только здоровье ребёнка. Помимо этого, они рассказывали о работе, религии межличностных отношениях. Но количество таких тем у них ограничено.

Схожая ситуация наблюдается со шкалой H. Матери здоровых детей более смелы, хотя в целом средние значения обеих групп находятся в нейтральной зоне. У матерей авторитарного типа выявлена повышенная потребность в преодолении трудностей (именно, что они не просто не бояться их, а испытывают потребность в преодолении, так как получают от этого удовольствие), спонтанность и импровизация поведения, а их «толстокожесть» позволяет игнорировать дискомфорт, причиняемый окружающим. Из-за этого они могут пренебрегать деталями, не замечать опасность. Они уверенны, что это единственный способ достижения успеха.

Матери невротического типа и не акцентированного поведения имеют выраженную робость, застенчивость, эмоциональную сдержанность, и в тоже время деликатность и внимательность к окружающим. Базисом данной черты личности является их неверие в собственные силы, а не чрезмерная забота об окружающих. При этом адекватность оценки своих способностей не определена.

Матери психосоматического типа находятся в срединной зоне с незначительной тенденцией к робости. Они также скорее склонны считать, что не справятся с трудностями (не только в воспитании ребёнка с ДЦП, но и в трудовой деятельности, в подержании жизнедеятельности семьи, социальной активности и т.д.), но не видят другого пути кроме как браться за их решение.

Проанализировав шкалу L мы можем констатировать, что матери детей с ДЦП незначительно, но более подозрительны, чем матери здоровых детей. В их ответах и объяснениях наблюдается большая склонность к осторожности в общении (особенно с малознакомым), к ревности, автономности и самостоятельности. Средний показатель матерей здоровых детей

находится в нейтральной зоне.

Наиболее подозрительными оказались матери авторитарного типа поведения. Они упрямы, осмотрительны в своих действиях, мало заботятся об окружающих кроме тех, кто им важен.

Значительно отстают от них (на 2,23 стена), но также значительно недоверчивы матери психосоматического типа: они тоже имеют собственное мнение, и с трудом поддаются обману, но готовы давать шанс другим убедить себя, не воспринимают своего контрагента изначально как соперника. Они более приспособлены к совместной экспертизе проблемы, обсуждению её, но со своим мнением во главе.

Матери невротического типа оказались в нейтральной зоне. Они спокойно воспринимают, когда сторонние пытаются повлиять на их мнение (более того они даже приветствуют это), но сказать, что они слепо прислушиваются тоже нельзя. Всё-таки ответственность за себя и ребёнка требует от них обдумывания полученной информации. Даже самые кроткие женщины из тех, с кем мы говорили, проявляли стойкость в ряде вопросов (например: «Я не использую новые препараты, поскольку практических исследований долговременного их использования ещё нет»).

Женщины, чей тип поведения не имеет акцентуации оказались самыми доверчивыми. Они склонны адаптироваться к обстоятельствам, неревнивы, уживчивый. Мы объясняем это молодостью и тем, что они еще ищут себя, а значит им надо быть готовыми прислушиваться к окружающим.

Характеристика «прямолинейность – дипломатичность» является производной от всех предыдущих и описывает тактику общения – приёмы, используемые наиболее часто. Средние значения двух групп по данной шкале различаются всего на 1,16 стена. При этом показатель матерей детей ДЦП находится в нейтральной зоне, а у матерей здоровых детей он находится в области предрасположенности к дипломатичности.

Матери авторитарного типа имеют ярко выраженную направленность к прямолинейности: они склоны к отсутствию утончённости и простоте в коммуникациях. Могут и умеют проявлять грубость и резкость.

Выраженными дипломатичными чертами обладают матери невротического типа. Они проявляют проницательность, тактичность, стремясь не причинить дискомфорт контрагенту. Но это не из-за повышенной эмпатичности, а из-за боязни конфликтов.

У матерей здоровых детей, а также психосоматического типа данная черта не имеет яркой выраженности, но скорее склоняется к дипломатичности, тактичности, осторожности. То есть мы можем говорить о том, что они стремятся коммуницировать в рамках общепринятых норм.

Показатель матерей с неакцентированным типом также находится в нейтральной зоне, но с уклоном в прямолинейность. Опять же, в силу молодости, они не видят смысла быть не откровенными с собеседником.

Средние показатели по шкале Q2 (конформизм) обеих групп находятся в срединной зоне (то есть не имеют сильной выраженности), но матери детей с ДЦП более склонны к нонконформизму, а здоровых детей к конформизму.

Среди матерей детей с ДЦП наиболее нонконформистские черты демонстрируют женщины авторитарного типа поведения. Они независимы, склонны идти своим путём, принимать собственные решения, действовать самостоятельно, не обращая внимание на общественное мнение.

Выраженный нонконформизм продемонстрировали и матери психогенного типа, они предприимчивы, предлагают собственные пути решения проблем, но в отличии от авторитарных, обращают внимание на окружающих. При возникновении конфликтных ситуаций они не скандалят, а пытаются её решить.

В нейтральной зоне (со склонностью к конформизму) находятся показатели матерей здоровых детей, и тех, чей тип родительского поведения не имеет акцентуации. Важность общественного мнения для них зависит от темы и обстоятельств.

Ярко выраженные конформистские черты личности продемонстрировали матери невротического типа. Они ведомы, в своих решениях предпочитают опираться на мнение других (у тех женщин, с которыми общались мы, эти люди – мать, муж, ребёнок). Эти женщины ищут одобрения окружающих, особенно значимых людей.

Для проверки значимости различий по коммуникативным чертам личности матерей детей с ДЦП и матерей детей не имеющих отклонений в психомоторном развитии был проведен сравнительный анализ с применением t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок (таблица 3).

Таблица 3

Результаты сравнительного исследования коммуникативных черт личности женщин, воспитывающих детей дошкольного возраста (по t-критерию Стьюдента)

Коммуникативные черты личности	t эмпирическое
A: «замкнутость – общительность»	**2.7**
E: «подчинённость – доминантность»	1.9
H: «робость – смелость»	1
L: «доверчивость – подозрительность»	2
N: «прямолинейность – дипломатичность»	*2.1*
Q2: «конформизм – нонконформизм»	1.6

при критических значениях $p \leq 0.05 = 2$ и $p \leq 0.01 = 2.66$

Исходя из данных таблицы 3, мы можем констатировать, что достоверно значимые различия выявлены при $p \leq 0.01$ по шкале «замкнутость – общительность» и при $p \leq 0.05$ по шкале «прямолинейность – дипломатичность». Действительно, женщины воспитывающие детей с ДЦП более замкнуты и прямолинейны.

Исходя из имеющихся данных, мы смогли провести корреляционный анализ взаимосвязи коммуникативных свойств личности и возраста женщин, количества детей в семье, уровня тяжести ДЦП ребёнка. Нами выявлена положительная взаимосвязь при $p \leq 0.01$ между подозрительностью матери и её возрастом. Чем старше матери, тем меньше они склонны проявлять доверчивость. Очевидно, это обусловлено накапливающимся опытом взаимодействия с обществом и государством в процессе воспитания ребёнка с ДЦП, а также увеличением общего жизненного опыта. Все значения корреляции по коммуникативным свойствам представлены в таблице 4.

Таблица 4

Корреляционный анализ взаимосвязи коммуникативных свойств личности и возраста женщин, количества детей в семье, уровня тяжести ДЦП ребёнка

Черта личности	Возраст женщины	Количество детей в семье	Уровень тяжести ДЦП ребёнка
A: «замкнутость – общительность»	-0,190	-0,058	-0,219
E: «подчинённость – доминантность»	0,077	-0,141	-0,151
H: «робость – смелость»	0,152	-0,135	-0,121
L: «доверчивость – подозрительность»	**0,423**	-0,199	-0,263
N: «прямолинейность – дипломатичность»	0,289	0,053	0,096
Q2: «конформизм – нонконформизм»	0	-0,271	-0,205

при критических значениях $p \leq 0.1 = 0,33$, $p \leq 0.05 = 0,388$, $p \leq 0.01 = 0,496$, $p \leq 0.001 = 0,607$

Выводы. Таким образом, установлено, что женщины, воспитывающие детей с ДЦП чаще практикуют психосоматический и невротический типы поведения с ребенком. А в коммуникативной сфере более замкнуты и прямолинейны, чем женщины воспитывающие детей без отклонений в развитии. Помимо этого, выявлена корреляционная взаимосвязь между подозрительностью матери и её возрастом. Чем старше матери, тем меньше они склонны проявлять доверчивость (при $p \leq 0.01$).

С учетом выявленных особенностей составлена программа психокоррекционных мероприятий, направленных на оптимизацию взаимоотношений в семьях, воспитывающих детей с ДЦП. Мы убеждены, что от того, насколько быстро и качественно психологу удастся помочь женщине перейти к осознанной роли матери ребёнка с ДЦП зависит успех и реабилитации самого ребёнка. Например, ценность, характерная для любой матери нормативно развивающегося ребёнка, «иметь здорового ребёнка» должна трансформироваться в ценность «иметь любимого ребёнка». Помимо трансформации установок переживания за ребёнка в желание помогать в его реабилитации, работа с женщиной должна быть ориентирована на пробуждение внутренней гордости и повышения самоценности.

Литература:

1. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р.Кеттелла: практическое пособие / А.Н. Капустина. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 112 с.
2. Ткачёва, В.В. Психокоррекционная работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / В.В. Ткачева, Е.В. Устинова, Н.П. Болотова // под ред. В.В. Ткачевой. – М.: Инфра-М, 2017. – 191 с.
3. Талипова, О.А. Эмоционально-личностные проблемы матерей, воспитывающих детей с отклонениями развития / О.А. Талипова // В сборнике: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В XXI ВЕКЕ. Материалы всероссийской научно-практической конференции школьников, учителей, студентов, аспирантов и молодых учёных. Институт экономики, управления и права. – 2011. – С. 292-294

Психология

УДК 159.9

магистрантка Трихичева Юлия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Никитина Александра Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОФИЛАКТИКА ТРЕВОЖНОСТИ И СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье анализируется проявление тревожности и страхов у детей старшего дошкольного возраста, а также изучаются взаимосвязи между уровнем тревожности дошкольников и проявляющихся у них страхами. В исследовании приняли участие 32 ребёнка в возрасте 6-7 лет. Для исследования использовались следующие методики: тест уровня тревожности (Р. Теммл, А. Дорки), опросник оценки уровня тревожности (Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко), тест: «Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М.А. Панфиловой). Результаты, которые были получены в работе показывают, что существует связь между различными уровнями тревожности у детей старшего дошкольного возраста и проявляющимися у них страхами. Выявлено, что высокий уровень тревожности соотносится с различными группами страхов. В статье представлены итоги апробации развивающей программы, направленной на снижение тревожности и количества страхов. Полученные выводы помогут специалистам в создании программы психологического сопровождения дошкольников старшего возраста.

Ключевые слова: тревожность, страхи, старший дошкольный возраст, профилактика.

Annotation. The article analyzes the manifestation of anxiety and fears in older preschool children, and also examines the relationship between the level of anxiety of preschoolers and their fears. The study involved 32 children aged 6-7 years. The following methods were used for the study: anxiety level test (R. Temml, A. Dorki), anxiety level assessment questionnaire (G.P. Lavrentieva, T.M. Titarenko), test: "Fears in houses" (A.I. Zakharov, M.A. Panfilova). The results obtained in the work show that there is a link between different levels of anxiety in older preschool children and their fears. It has been revealed that a high level of anxiety correlates with various groups of fears. The article presents the results of the testing of a developmental program aimed at reducing anxiety and the number of fears. The findings will help specialists in creating a program of psychological support for older preschoolers.

Key words: anxiety, fears, senior preschool age, prevention.

Введение. Современные дети в процессе социализации испытывают влияние огромного количества факторов, которые могут как позитивно, так и негативно сказаться на развитии и возможностях растущего поколения, а порой и оказать губительное воздействие на их психическое здоровье.

В настоящее время проблема изучения и профилактики страхов и тревожности детей дошкольного возраста находится в фокусе исследовательского внимания, что детерминируется как практическими запросами, в частности, необходимостью методических разработок и рекомендаций для родителей, воспитателей и педагогов дошкольных учреждений, так и более глобальными задачами, связанными с сохранением психологического здоровья подрастающего поколения, которые ставит перед нами государство.

Вопросами изучения тревожности и страхов у детей старшего дошкольного возраста в зарубежной психологии занимались такие известные ученые-исследователи как: А. Адлер, А. Фрейд, З. Фрейд, К. Хорни, Г. Салливан, Д. Селли, Э. Эриксон. Они исследовали причины и особенности проявления детских страхов и тревожности. В отечественной психологии дискурс научного внимания помимо теоретического обоснования понятий и их взаимосвязи (Прихожан А.Н.) [10], изучения влияния страхов и тревожности на когнитивную сферу личности ребенка (Захаров А.И.) [4], сконцентрирован на разработке программ профилактики и коррекции тревожности и детских страхов (Р.В. Овчарова [8], А.М. Прихожан [10], Е. Савина [11], Н. Шанина [11]).

Проблема профилактики тревожности и страхов старших дошкольников, несмотря на довольно большую изученность этого вопроса, требует новых современных подходов и способов профилактики, особенно учитывая тот факт, что произошел переход от уже привычной отечественной системы дошкольного образования на Федеральную образовательную программу. В настоящее время накопленные годами классические методические подходы, применяемые в дошкольных учреждениях, требуют нового осознания. Поэтому в основе нашего исследования лежит проблема определения, поиска средств и методов профилактики детской тревожности и страхов старших дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Тревожность – важнейшее понятие, которое рассматривается в течение нескольких десятилетий различными исследователями как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Одним из первых, кто попытался объяснить данный феномен, был З. Фрейд. Он предполагал, что в основе тревожности лежат защитные механизмы психики, при которых интенсивные переживания вытесняются в область бессознательного, но при этом у человека может наблюдаться сильная тревога (доходящая, но неврозов) при большом количестве вытесненной информации [13].

Тревожность проявляется в каждой возрастной группе, при этом особенно подвержены влиянию тревоги и страхов дети раннего и дошкольного возрастов. В отечественной научной литературе понятие тревожности в рамках данных возрастов исследуется как в педагогических, так и в психологических исследованиях [1, 2, 12], при этом нет единого определения тревожности, хотя часть понятий пересекаются по своему смыслу.

Страх является неотъемлемой частью жизненного цикла человека на каждом этапе его развития. При этом, учитывая особенную подверженность психологической травматизации детей под воздействием частого ощущения страха или сильного испуга, в центре внимания ученых по-прежнему находится проблема снижения проявлений страха, в том числе у детей дошкольного возраста.

В настоящее время в рамках проблемы изучения влияния страха ведутся научные работы по разным направлениям, таким как: воздействие страха на психологическое здоровья детей (М.И. Буянов, В.И. Гарбузов) [3]; роль семейных отношений и влияния семьи на появления у детей определённых страхов (О.А. Карабанова) [7] (Н.В. Иванова, Д.В. Яркова) [6] ; взаимосвязь эмоций и особенностей переживания страхов; подготовка психологов для работы с тревожными и агрессивными детьми всех возрастных групп (И.В. Дубровина) [9] ; проектирование и апробация программ профилактики и коррекции страхов и тревожности и их внедрение в образовательные организации дошкольного и школьного уровней (О.В. Хухлаева) [14]. Кроме того, изучаемая нами проблема в настоящее время активно рассматривается в рамках психологии эмоций как одного из разделов психологии, изучающего различные состояния человека, его страхи, и их взаимосвязь с психологическим здоровьем и эмоциональным равновесием.

Поводы появления тревоги и страхов у старших дошкольников разнообразны и могут быть связаны как с характеристиками развития их личности, так и с психическим и моральным состоянием дошкольников, на которое в свою очередь могут оказывают влияние внешние факторы, различные институты и агенты социализации.

В исследовании Ивановой А.Н., Ивановой М.К. было выявлено что из каждых 100 детей 50 человек чувствуют и испытывают стрессовые состояния, и как следствие эмоциональное угнетение. Дошкольный период в жизни детей является очень особенно уязвимым для их психологического здоровья, формированию негативных психических состояния и эмоционального отклика. Порой они просто не могут справится с определенными переживаниями, которые их угнетают [5].

Таким образом, резюмируя вышесказанное, можно отметить, что повышенная тревожность и наличие устойчивых страхов у детей-дошкольников является важной психолого-педагогической проблемой. Современное состояние общества, напряженная обстановка в семейных отношениях и информационные перегрузки провоцируют ухудшение морального и эмоционального состояния ребенка, которые усиливают его чувствительность и приводят к возникновению страха и тревоги.

Целью нашего исследования – является теоретическое и эмпирическое изучение тревожности и страхов старших дошкольников, разработка и апробация программы профилактики тревожности и страхов детей старшего дошкольного возраста.

Для выполнения поставленной цели мы отобрали следующие методики исследования:

1) Методика для изучения представлений окружающих взрослых о тревожности ребенка «Опросник оценки уровня тревожности» (авторы – Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко);

2) «Тест тревожности» (авторы – Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен);

3) Методика «Страхи в домиках» (авторы А.И. Захаров, М.А. Панфилова).

В исследовании приняли участие 120 человек: 60 воспитанников старших дошкольных групп (в возрасте 6-7 лет, 29 мальчиков и 31 девочка) и их матери.

С целью изучения уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста, нами был проведен «Тест тревожности» (Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен). По полученным результатам в нашей выборке преобладают старшие дошкольники с высоким уровнем тревожности (45%, 27 человек), в то время как низкий уровень тревожности выявлен лишь у четвертой части респондентов (25%, 15 человек). Наиболее негативными картинками для детей дошкольников являются рисунки №3 «Объект агрессии» – его выбрали 45 детей, №6 «Укладывание спать в одиночестве» (отметили 39 детей), №10 «Агрессивность» (указали 33 ребенка), №14 «Еда в одиночестве» – был выбран 30 детьми. Как итог, дети выбирающие данные ситуации в совокупности и отрицательно реагирующие на них, обладают высоким индексом тревожности.

Анализируя общие результаты по данной методике, мы можем заметить, что отрицательно дети реагируют на ситуации, где изображены отношения ребенок-ребенок или картинки, где дети находятся в одиночестве. Меньше

негативных реакций у ребят было выявлено на изображения, связанные со взаимодействием в рамках позиций «ребенок-взрослый».

Далее перейдем к рассмотрению результатов, полученных в результате опроса родителей (в нашем случае матерей) по методике «Опросник оценки уровня тревожности». Согласно опросу родителей было выявлено 39% (23 ребенка) с высоким уровнем тревожности, 32% (19 детей) – со средним уровнем и 29% (18 детей) с низким уровнем тревожности. Полученные результаты в целом согласуются с данными диагностики детей, лишь у 6% старших дошкольников по результатам методики «Тест тревожности» был выявлен отличный от родительского представления уровень тревоги.

В таблице 1 представлены результаты значений количества страхов у каждого респондента и сравнение его со средним значением, представленным в ключе методики.

Таблица 1

Число страхов у детей (N=60)

Количество страхов	Процентное соотношение
Выше среднего уровня	52%
Средний уровень	8%
Ниже среднего уровня	40%

Анализируя, полученные результаты мы видим, что у 52% (31 ребенок) наблюдается повышенное количество страхов, у 40% (24 ребенка) наблюдается количество страхов чуть ниже среднего значения, и у 8% (5 детей) – количество страхов находиться на среднем уровне.

Обобщив результаты исследования, мы пришли к выводу, что для детей, имеющих высокий уровень тревожности и страхов, необходимо разработать программу, направленную на коррекцию выявленных проблем. В нашем исследовании было выявлено 33 ребенка (15 мальчиков и 18 девочек), из которых 27 детей продемонстрировали высокую тревожность и большое количество страхов, у 6 детей был выявлен средний , пограничный с высоким, уровень тревожности и наличие большого количества страхов.

Программа по профилактике тревожности и страхов у детей дошкольного возраста была сконструирована на основании авторских разработок Н.Н. Калацкой, Ю.А. Кочетовой, А.Н. Малаховой, А.В. Минаевой.

Цель программы – нормализация эмоциональной сферы, профилактика тревожности и возрастных страхов у детей старшего дошкольного возраста. Программа включает 16 занятий, которые можно подразделить на 6 основных тем («Я не один», «Сказочный страх», «Я принимаю решение», «Отрицательные эмоции», Страшный сон», «Мой опыт»). Занятия проводились с детьми в мини-группах по 10 человек 2 раза в неделю, длительность одного занятия – 30 минут.

После апробации программы мы провели диагностику детей, участвующих в развивающей программе, по тем же методикам, что и начале исследования. Представим сопоставление результатов по исследованию уровня тревожности в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста на разных этапах эксперимента (N =33)

Ответы	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий уровень тревожности	82%	42%
Средний уровень тревожности	18%	43%
Низкий уровень тревожности	0	15%

Как мы видим из таблицы 2, уровень тревожности у детей после реализации профилактической программы снизился. Детей с высоким уровнем тревожности стало на 40% меньше, чем в начале исследования. Количество старших дошкольников со средним уровнем тревожности выросло на 25%.

Представим сопоставление результатов по исследованию уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста по «Опроснику оценки уровня тревожности» (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко) в таблице 3.

Таблица 3

Диагностические данные «Опросник оценки уровня тревожности» (N=33)

Уровень тревожности	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий уровень тревожности	70%	21%
Средний уровень тревожности	30%	58%
Низкий уровень тревожности	0	21%

Анализируя результаты в таблице 3, на контрольном этапе исследования происходит снижение уровня тревожности у детей согласно опросу матерей старших дошкольников, проходивших коррекционно-развивающую программу. По сравнению с данными, полученными в начале исследования, уровень тревожности снизился в среднем на 49%.

Представим сравнительные результаты диагностики по методике «Страхи в домиках» А.И. Захарова, М.А. Панфиловой в таблице 4.

Таблица 4

Результаты исследования страхов у детей старшего дошкольного возраста (N=33)

Группа страхов	Количество выбора детьми страхов этой группы	
	на констатирующем этапе	на контрольном этапе
Медицинские страхи	54	45
Страхи, связанные с физическим ущербом	81	66
Страх смерти	58	49
Боязнь животных	24	19
Страх сказочных персонажей	27	21
Страх темноты и кошмарных снов	58	49
Социально-опосредованные страхи	64	52
Пространственные страхи	46	38

Исходя из данных таблицы мы видим, что количество страхов снизилось.

На контрольном этапе исследования медицинские страхи были представлены 45 раз старшими дошкольниками, что на 9 меньше, чем на констатирующем этапе исследования. Страхи, связанные с причинением физического ущерба, были выбраны 66 раз, что на 15 единиц меньше, чем на констатирующем этапе исследования. Страх смерти был выбран 49 раз, что на 9 раз меньше, чем на констатирующем этапе. Боязнь животных был выбран дошкольниками 19 раз и это на 5 единиц меньше, чем на констатирующем этапе. Страх сказочных персонажей снизился на 6 единиц и был выбран детьми 21 раз. Страх темноты и кошмарных снов выбрали 49 детей, что на 9 раз меньше, чем на констатирующем этапе. Социально-опосредованные страхи снизились на 8 единиц и составили 52 раза. Медицинские страхи были представлены старшими дошкольниками 38 раз и снизились на 6 единиц, по сравнению с констатирующим этапом.

Представим сравнительные результаты диагностики по методике «Страхи в домиках» А.И. Захарова, М.А. Панфиловой в таблице 5 и проанализируем результаты значений количества страхов у каждого респондента и сравнение его со средним значение в зависимости от возраста и пола на контрольном этапе исследования.

Таблица 5

Число страхов у детей (N=33)

Количество страхов	Процентное соотношение на констатирующем этапе	Процентное соотношение на контрольном этапе
Выше среднего уровня	94%	36%
Средний уровень	6%	30%
Ниже среднего уровня	0	34%

В таблице 5 мы видим снижение числа страхов у всех респондентов нашего исследования. У 36% детей (12 человек) старшего дошкольного возраста количество страхов снизилось в среднем на 2, но осталось выше среднего по возрасту. У 30% детей (10 человек) дошкольников количество снизилось и стало средним значением по возрасту. У 34% детей (11 человек) мы наблюдаем снижение страхов и их количество стало ниже среднего значения по возрасту.

Таким образом, в нашем исследовании были выявлены положительные результаты разработанной и апробируемой программы, согласно которым мы наблюдаем снижение уровня тревожности и количества страхов у детей старшего дошкольного возраста.

Выводы. Сопоставив результаты, которые мы получили, мы можем говорить о следующем:

1) в нашей выборке на этапе констатирующего эксперимента преобладали старшие дошкольники с высоким уровнем тревожности (45%, 27 человек), в то время как низкий уровень тревожности выявлен лишь у четвертой части респондентов (25%, 15 человек), что в целом является достаточно неблагоприятным индикатором, демонстрирующим напряжение в эмоциональной сфере дошкольников;

2) дети с низкой тревожностью демонстрируют меньшее количество страхов, а дети с высокой тревожностью – большее количество (выявленная закономерность на данным момент требует подтверждения с помощью статистических математических методов);

3) изучение представлений родителей о тревожности детей показало, что большинство матерей наблюдают у своего ребенка проявление тревожности в высокой степени (39%), в свою очередь 29% опрошенных родителей считают, что проявление тревожности у их детей выражено слабо, при этом полученные в результате опроса родителей данные в целом согласуются с диагностикой самих старших дошкольников, что дополнительно указывает на достаточно высокий процент тревожных детей;

4) разработанная и апробируемая нами программа профилактики и коррекции уровня тревожности и страхов старших дошкольников позволила снизить показатель уровня тревожности на 45% и уменьшить количество страхов. В настоящее время проводиться обработка и анализ полученных данных с помощью математических методов анализа (критерий Стьюдента, корреляционный анализ Спирмена), которые позволят сделать наше исследование более доказательным.

Итак, для решения проблемы тревожности и страхов у дошкольников важно организовать комплексный психолого-педагогический подход. Он поможет снизить высокий уровень тревожности, помочь ребенку в становлении уверенности и самостоятельности, обучить детей конструктивному взаимодействию с окружающим миром и приобрести навыки социально приемлемых способов поведения.

Литература:

1. Бреслав, Г.М. Психология эмоций: Учеб. пособие для вузов / Г.М. Бреслав. – М.: Смысл, 2007. – 544 с.
2. Вегнер, А.Л. Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков / А.Л. Вегнер. – М.: Изд-во Наука, 2000. – 125 с.
3. Гарбузов, В.И. Нервные дети учеб. / В.И. Гарбузов. – М.: Медицина, 2021. – 152 с.
4. Захаров, А.И. Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм / А.И. Захаров. – СПб.: Союз, 2020. – 144 с.

5. Иванова, А.Н. Особенность страха у дошкольников / А.Н. Иванова, М.К. Иванова // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – №5-4. – URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13904 (дата обращения: 13.10.2022)
6. Иванова, Н.В. Совместная деятельность в детско-родительских отношениях как фактор развития личности младшего школьника: теоретико-экспериментальное исследование / Н.В. Иванова, Д.Д. Яркова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, No 2. – С. 12. – DOI:10.26795/2307-1281-2024-12-2-12
7. Карабанова, О.А. Возрастная психология / О.А. Карабанова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 238 с.
8. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов / Р.В. Овчарова – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.
9. Практическая психология образования: учебное пособие. 4-е изд. / Под редакцией И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
10. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
11. Савина, Е. Тревожные дети / Е. Савина, Н. Шанина // Дошкольное воспитание. – 2006. – №4. – С. 54-62
12. Тревога. Тревожность. Явления тревожного ряда / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 2019. – 386 с.
13. Фрейд, З. Истерия и страх / З. Фрейд. – М.: Фирма СТД, 2006. – 318 с.
14. Хухлаева, О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О.В. Хухлаева // Академия; Москва; 2003. – 109 с. – ISBN 5-7695-1 238-5

Психология

УДК 159.9
кандидат психологических наук, доцент Удачина Полина Юрьевна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
студент 2 курса магистратуры Алейнова Мария Вячеславовна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

ЛОЖЬ И МАНИПУЛЯТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются ложь и манипулятивная активность как компоненты системы социально-психологической адаптации личности. Анализируются частота и особенности использования лжи и манипуляций в процессе взаимодействия индивида с социальной средой. Также в статье представлены результаты эмпирического исследования, выборку которого составили 82 студента в возрасте 18-19 лет. Полученные результаты позволили сделать вывод, что ложь может выступать как защитный механизм, направленный на сохранение позитивного образа «Я» и избегание социальной изоляции. Манипулятивное поведение рассматривается с точки зрения его восприятия как способа достижения личных целей в условиях социальной конкуренции и неопределенности, измеряется уровень макиавеллизма личности. Особое внимание уделяется рассмотрению особенностей отношения ко лжи в контексте социально-психологической адаптации личности. В исследовании использованы методики И.П. Шкуратовой («Отношение ко лжи», «Виды лжи», В.В. Знакова (русскоязычная адаптация «Шкалы макиавеллизма личности»), К. Роджерса в адаптации Т.В. Снегиревой и А.М. Прихожан («Тест социально-психологической адаптации»). Полученные результаты свидетельствуют о связи уровня и компонентов социальной адаптации личности с особенностями использования ложных и манипулятивных стратегий. Выявлено, что более активное применение манипулятивных практик способствует меньшей успешности адаптации личности. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов в контексте оптимизации адаптационных стратегий личности.
Ключевые слова: ложь, манипуляция, макиавеллизм, социально-психологическая адаптация, психологическая адаптивность, отношение ко лжи, виды лжи.
Annotation. The article examines lies and manipulative activities as components of a system of socio-psychological adaptation of an individual. It analyzes the frequency and characteristics of the use of these techniques in the process of interaction between an individual and the social environment. The article presents the results of an empirical study conducted on a sample of 82 students aged 18-19. The findings suggest that lying can serve as a protective mechanism to maintain a positive self-image and avoid social isolation. The study also examines manipulative behavior from the perspective of its role in achieving personal goals in a competitive and uncertain social context. The level of Machiavellianism is measured to understand the extent of this behavior. Special attention is given to the examination of attitudes towards lying in the context of an individual's socio-psychological adaptation. The research employs the methods of I.P. Shkuratova's research on "Attitude to Lies", "Types of Lies", V.V. Znakov's Russian-language adaptation of the "Machiavellian Personality Scale", and K. Rogers' adaptation by T.V. Snegirev and A.M. Parishioner's "Test of Socio-Psychological Adaptation" indicates that the level and components of a person's social adaptation are related to their use of false and manipulative strategies. It has been revealed that a more active use of manipulative practices contributes to a lower success rate of personality adaptation. The practical significance of this research is the potential application of its findings in optimizing individual adaptation strategies.
Key words: lying, manipulation, machiavellianism, socio-psychological adaptation, psychological adaptability, attitude to lies, types of lies.

Введение. Условия функционирования современного общества неразрывно связаны с такими процессами как постепенный рост социальной конкуренции, усложнение стратегий межличностного взаимодействия и пр., что приводит к повышению требований к способности личности к эффективной социально-психологической адаптации к стремительной трансформации всех процессов, охватывающих жизнедеятельность общества. В этом контексте особую актуальность приобретает изучение поведенческих стратегий, которые человек использует для поддержания устойчивых социальных связей и достижения личных целей. Среди таких стратегий значимое место занимают ложь и манипулятивная активность.

Наиболее распространенное восприятие манипуляции и ее структуры в отечественном научном пространстве связано с определением манипуляции как особого воздействия на психику человека, при котором реципиент, становящийся жертвой манипулятивного вмешательства, не осознает его. При этом такое воздействие приводит к возникновению у реципиента мыслей, чувств, потребностей и эмоций, которые не отражают его реальные желания и чувства, но которые выгодны манипулятору [7, С. 64]. При этом главной особенностью, отличающей манипулятивное воздействие от лжи, становится такое искажение информации, ее преподнесение в том виде и тем способом, которое приводит к тому, что манипулируемый

осознает внедренные ему желания и потребности как свои собственные, т.е. важным условием манипуляции становится сохранение иллюзии свободного выбора у реципиента манипуляции [6, С. 566]. При этом важно отметить, что ложь и манипулятивное поведение нередко рассматриваются как деструктивные формы поведения, в то время как можно обратить внимание на социальные функции, которые они выполняют [4, С. 68]. В частности, можно обратить внимание на то, что применение лжи и манипуляций могут приводить к избеганию конфликтов, способствовать сохранению позитивного самоотношения личности, формированию положительного имиджа, предотвращению социальной изоляции и т.д. [5, С. 297]. Кроме того, ложь и манипуляции могут использоваться в качестве способа взаимодействия с окружающими, необходимого для реализации ряда собственных целей и удовлетворения некоторых потребностей, что оказывается чрезвычайно значимым в контексте социальной неопределенности [1, С. 304].

Таким образом, целью исследования становится рассмотрение лжи и манипуляций в контексте социально-психологической адаптации личности. Объектом исследования является социально-психологическая адаптация личности. Предметом – особенности использования лжи и манипулятивных стратегий в процессе социально-психологической адаптации личности.

Исследование опирается на гипотезу, предполагающую, что существует связь между уровнем и компонентами психологической адаптивности личности и особенностями использования ложных и манипулятивных стратегий.

Изложение основного материала статьи. Выборку исследования составили 82 респондента в возрасте 18-19 лет из числа студентов-бакалавров первого года обучения. Обращение к данной выборке обосновывается необходимостью к осуществлению социально-психологической адаптации респондентов к функционированию в изменившихся условиях, с которым связаны окончание учебной деятельности в рамках общеобразовательного учреждения и переход к обучению в высшем учебном заведении, взаимодействие с новой социальной группой студентов, поиск своего места в коллективе и т.д., что приводит к необходимости использования комплекса адаптационных стратегий и позволяет более подробно рассмотреть особенности применения лжи и манипуляции в процессе социально-психологической адаптации.

В качестве специализированных методик исследования были использованы опросники И.П. Шкуратовой («Отношение ко лжи», «Виды лжи», В.В. Знакова (русскоязычная адаптация «Шкалы макиавеллизма личности»), К. Роджерса в адаптации Т.В. Снегиревой и А.М. Прихожан («Тест социально-психологической адаптации»). Дополнительно респондентам было предложено ответить на вопросы авторской анкеты, касающиеся особенностей и частоты использования стратегий лжи и манипуляции. Так, при ответе на вопрос «Как часто вы манипулируете?» 46,4% респондентов ответили, что делают это иногда. Редко манипулирует 27,4% опрошенных, часто – чуть меньшее количество студентов, 21,4%. 1,2% опрошенных признались, что манипулируют очень часто, а 3,6% респондентов утверждают, что никогда этого не делают.

Отвечая на вопрос «В каких случаях можно манипулировать?», 9,5% студентов сообщили, что делают это, когда хотят поиграть на чувствах другого человека. 16,7% указали, что делают это, если они правы, но оппонент с ними не соглашается. 20,2% опрошенных ответили, что манипуляции недопустимы в любом случае, но при этом основная масса респондентов (53,6%) отметили, что используют манипуляцию, когда требуется добиться какой-либо цели.

Отдельно необходимо отметить наиболее популярные способы манипуляций (вопрос позволял выбрать несколько вариантов ответа):

– уговоры, просьбы, упрашивания – 53,6% (45 чел.),
– лесть, комплименты, похвала – 53,6% (45 чел.),
– упреки – 10,7% (9 чел.),
– слезы, плаксивость – 31% (26 чел.),
– обиды – 40,5% (34 чел.),
– давление на жалость, попытка вызвать сочувствие – 35,7% (30 чел.),
– болезнь или недомогание – 21,4% (18 чел.),
– скандалы, ссоры – 16,7% (14 чел.),
– юмор – 51,2% (43 чел.),
– шантаж и торг– 10,7% (9 чел.),
– обман или желание сказать то, что хочет услышать другой человек – 48,8% (41 чел.),
– обаяние – 44% (37 чел.),
– молчание, игнорирование– 41,7% (35 чел.).

Таким образом, можно обратить внимание на то, что наиболее распространенными способами манипуляций среди студентов становятся «мягкие» способы воздействия: упрашивания, лесть, комплименты, юмор и пр. Наименее распространены упреки, шантаж, торг, скандалы и ссоры. Это позволяет предполагать, что студенты чаще стараются добиться своей цели максимально мирно, не вступая в открытую конфронтацию и не оказывая значительного давления на реципиента. Также можно предположить, что выбор более деликатных способов воздействия связан в том числе с нежеланием столкнуться с противодействием и потребностью избежать сокращения социальных контактов и некоторой социальной изоляции при слишком агрессивном воздействии.

При помощи шкалы макиавеллизма личности была определена склонность к манипулятивному поведению опрошенных. Ознакомиться с результатами можно в таблице 1.

Таблица 1

Уровень макиавеллизма личности: распределение результатов

Высокий уровень макиавеллизма личности		**Умеренный уровень макиавеллизма личности**		**Низкий уровень макиавеллизма личности**	
Сред. знач.	Станд. откл.	Сред. знач.	Станд. откл.	Сред. знач.	Станд. откл.
96,77	13,19	74,02	6,85	52,63	4,27

Можно отметить, что более половины респондентов (42 чел.) обладает умеренной склонностью к манипулированию окружающими. Доля же респондентов, обладающих высоким уровнем макиавеллизма (26 чел.), превышает количество опрошенных, обладающих низким уровнем макиавеллизма личности (14 чел.). В целом данное распределение соответствует результатам самооценки частоты обращения к манипуляциям, полученным в ходе анкетирования опрошенных.

Следует отметить, что в группах респондентов с высоким и низким уровнем макиавеллизма личности при помощи t-критерия Стьюдента были обнаружены статистически значимые различия ($t=9,1$, $p\leq0,01$), что позволяет говорить о

корректности дальнейшего разделения выборки на группы в зависимости от степени склонности к манипулятивному поведению.

При помощи методики «Отношение ко лжи» было также рассмотрено восприятие респондентами лжи со стороны окружающих. Ознакомиться с результатами можно в таблице 2.

Таблица 2

Особенности отношения ко лжи со стороны окружающих у респондентов с различным уровнем макиавеллизма

Наименование шкалы	Респонденты с высоким уровнем макиавеллизма личности		Респонденты с низким уровнем макиавеллизма личности	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Этикетная ложь	2,38	1,80	2,38	1,95
Ложь во благо	4,38	1,39	5,13	1,25
Ложь-фантазия	3,92	1,44	4,75	1,58
Ложь-оправдание	4,69	1,84	4,13	2,59
Ложь-умолчание	4,85	1,77	6,13	1,36
Ложь-сплетня	6,08	1,66	6,75	1,04
Ложь-самопрезентация	2,00	1,22	2,88	2,23
Причины лжи	8,31	1,60	7,13	2,70

Полученные данные позволили сделать несколько выводов. Так, наиболее позитивно респонденты воспринимают этикетную ложь и ложь-самопрезентацию, считая ее наиболее «безобидными» вариантами искажения действительности. При этом респонденты, обладающие низким уровнем макиавеллизма, воспринимают ложь-самопрезентацию в среднем более негативно. Вероятно, это можно объяснить тем, что респонденты, предпочитающие редко обращаться к манипуляциям, воспринимают искажение информации ради создания более позитивного образа собственного «Я» в глазах окружающих как обман и нечестность, что вызывает у них негативные эмоции.

Также следует отметить, что наиболее негативную реакцию у респондентов вне зависимости от уровня макиавеллизма их личности вызывают ложь-сплетня и ложь-умолчание, причем респонденты с низким уровнем макиавеллизма воспринимают утаивание информации более резко отрицательно, чем респонденты с высокой склонностью к макиавеллизму. Это можно объяснить тем, что люди, более склонные к манипулированию окружающими, могут чуть более снисходительно относиться к избирательному предоставлению информации со стороны окружающих, чем люди, редко использующие манипулятивные стратегии, в связи с тем, что сами могут обращаться к умолчанию. При этом обратим внимание, что статистически значимые различия в группах не обнаруживаются, что позволяет говорить о приблизительно равном отношении ко лжи среди респондентов вне зависимости от их склонности к макиавеллизму.

При помощи методики «Виды лжи» было также рассмотрено восприятие лжи респондентами и частота применения ими различных видов искажения правды. Ознакомиться с результатами можно в таблице 3.

Таблица 3

Особенности применения лжи у респондентов с различным уровнем макиавеллизма

Наименование шкалы	Респонденты с высоким уровнем макиавеллизма личности		Респонденты с высоким уровнем макиавеллизма личности		t-критерий Стьюдента, $p \leq 0,01$
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	
Этикетная ложь	5,23	1,88	4,38	3,02	0,8
Ложь во благо	5,08	2,36	3,75	2,96	1,1
Ложь-фантазия	4,85	2,23	2,25	1,83	**2,9**
Ложь-оправдание	6,08	2,72	1,88	2,10	**3,7**
Ложь-умолчание	7,38	2,69	5,25	3,11	1,7
Ложь-сплетня	5,62	2,87	3,13	2,03	2,1
Ложь-самопрезентация	5,23	2,09	2,75	1,28	**3**
Причины лжи	5,77	3,11	2,00	2,20	**3**

Примечание: жирным в таблице выделены различия, статистически значимые при $p \leq 0,01$

На основании данных, отраженных в таблице, можно сделать ряд выводов. В первую очередь можно отметить, что респонденты с высокой и низкой склонностью к манипулированию окружающими приблизительно в равной степени используют «вежливую» этикетную ложь и ложь во благо, вероятно, считая их безобидными, допустимыми и даже социально желательными. Закономерно, что чуть в большей степени, чем респонденты, обладающие низкой склонностью к макиавеллизму, студенты с высоким уровнем макиавеллизма используют ложь-умолчание и ложь сплетню, что объясняется тем, что респонденты, склонные к манипулированию, могут использовать данные виды лжи для реализации той или иной манипулятивной стратегии. При этом следует обратить внимание на то, что обнаруживаются статистически значимые различия между частотой использования лжи-фантазии ($t=2,9$, $p \leq 0,01$), лжи-оправдания ($t=3,7$, $p \leq 0,01$) и лжи-самопрезентации ($t=3$, $p \leq 0,01$) в группах, где выявлено, что данные виды искажения действительности чаще используются респондентами с высокой склонностью к манипулированию, что также соотносится с ранее сделанными выводами о том, что такие люди могут демонстрировать более снисходительное отношение к применению того или иного вида лжи окружающими, поскольку сами могут использовать их в повседневной жизни.

Интересно отметить, что выявляются статистически значимые различия по субшкале «Мотивы лжи» ($t=3$, $p \leq 0,01$) в группах, что говорит о том, что респонденты, отличающиеся высоким уровнем макиавеллизма, чаще признают за собой

использование различных видов лжи, в то время как респонденты, не склонные к манипулированию окружающими, чаще стараются избегать использования лжи в повседневной жизни.

При помощи теста К. Роджерса были рассмотрены особенности психологической адаптивности личности. Ознакомиться с результатами можно в таблице 4.

Таблица 4

Особенности психологической адаптивности респондентов с различным уровнем макиавеллизма

Наименование шкалы	Респонденты с высоким уровнем макиавеллизма личности		Респонденты с низким уровнем макиавеллизма личности		t-критерий Стьюдента, p≤0,01
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	
Интегр. показатель адаптации	54,46	11,54	70,88	14,17	**2,9**
Адаптивность	122,85	23,57	155,38	14,43	**3,5**
Дезадаптивность	103,00	32,85	68,50	42,38	2,1
Интегр. показатель самопринятия	62,77	14,74	73,88	15,51	1,5
Принятие себя	43,38	9,20	50,38	8,60	1,7
Непринятие себя	16,69	8,37	11,50	7,21	1,5
Интегр. показатель принятия других	49,31	10,99	69,50	9,94	**4,2**
Принятие других	20,46	5,68	26,25	3,01	2,6
Непринятие других	24,54	5,68	14,50	7,46	**3,5**
Интегр. показатель эмоц. комфортности	46,62	20,26	71,25	22,50	2,6
Эмоц. комфорт	18,69	5,54	27,63	4,63	**3,8**
Эмоц. дискомфорт	23,38	11,27	13,38	11,94	2,2
Интегр. показатель интернальности	59,46	15,38	74,88	15,69	1,9
Внутр. контроль	53,23	11,77	62,50	6,85	2
Внешний контроль	27,31	12,55	16,88	13,08	2,6
Интегр. показатель стремления к домин.	49,31	15,50	55,38	13,74	0,9
Доминирование	9,92	4,54	10,38	3,16	0,3
Ведомость	18,69	5,76	16,63	7,25	0,7
Эскапизм	15,15	4,78	12,00	7,69	1,2
Шкала искренности	19,92	6,12	31,00	7,09	**3,8**

Примечание: жирным в таблице выделены различия, статистически значимые при p≤0,01

На основании данных, отраженных в таблице, можно сделать ряд выводов. Так, в первую очередь необходимо обратить внимание на статистически значимые различия между интегральным показателем адаптации (t=2,9, p≤0,01) и адаптивности личности (t=3,5, p≤0,01) в группах, что свидетельствует о том, что респонденты, обладающие низкой склонностью к манипуляции, обладают более высокой адаптивностью личности, что способствует их более успешному и быстрому вхождению в коллектив и позволяет более эффективно приспосабливаться к новым обстоятельствам. Вместе с тем интересно отметить, что в группах не обнаруживаются статистически значимые различия по шкале дезадаптивности, что позволяет предполагать, что склонность к манипуляции окружающими не свидетельствует о высокой степени дезадаптивности личности. Также стоит обратить внимание на то, что респонденты с высоким уровнем макиавеллизма обладают меньшими показателями принятия других (t=4,2, p≤0,01) и чаще отличаются непринятием других (t=3,5, p≤0,01), что может говорить о большей конфликтности личности и свидетельствовать о некоторых сложностях с интеграцией в новый коллектив и новые условия жизнедеятельности. Эмоциональный комфорт, говорящий о спокойствии и уверенности в себе, также оказывается выше у респондентов с меньшими значениями макиавеллизма личности (t=3,8, p≤0,01), что может говорить о том, что респонденты с высоким уровнем макиавеллизма могут испытывать более высокий уровень стресса, тревогу, беспокойство, подавленность, вызванные необходимостью адаптации к новым условиям жизнедеятельности.

Отдельно следует рассмотреть результаты, полученные по субшкале искренности (t=3,8, p≤0,01). Результаты респондентов с высокой склонностью к макиавеллизму оказываются более искренними и достоверными, чем у респондентов с низкой склонностью к макиавеллизму. Несмотря на то, что ни один из опрошенных не продемонстрировал значения, говорящие о сомнениях в достоверности полученных результатов, данный факт можно расценивать как стремление людей с низкой склонностью к макиавеллизму давать более социально приемлемые, желательные ответы.

Дополнительно был проведен корреляционный анализ, позволяющий обратить внимание на особенности применения лжи и манипуляций в контексте социально-психологической адаптации личности. Ознакомиться с результатами можно в таблице 5.

Таблица 5

Корреляционный анализ связей психологической адаптивности личности, применения различных видов лжи и манипуляции

Наименование шкалы		Виды лжи								Шкала макиав.
		Этик. ложь	Ложь во благо	Ложь-фантаз.	Ложь-оправд.	Умолч.	Сплетня	Самопр.	Мот. лжи	
Тест социально-психологической адаптации	Интегр. показатель адаптации	-0,296	-0,258	-0,133	**-0,440**	-0,138	0,003	-0,229	**-0,368**	**-0,366**
	Адаптивность	-0,035	-0,279	-0,075	**-0,336**	-0,031	0,023	-0,194	-0,248	-0,298
	Дезадаптивность	**0,387**	0,179	0,107	**0,359**	0,183	-0,010	0,151	**0,343**	**0,315**
	Интегр. показатель самопринятия	-0,288	-0,119	-0,042	**-0,301**	-0,105	0,180	-0,129	-0,246	-0,130
	Принятие себя	-0,130	-0,186	0,043	**-0,149**	0,048	0,214	-0,064	-0,119	-0,082
	Непринятие себя	**0,333**	0,080	0,054	**0,311**	0,173	-0,150	0,108	0,274	0,152
	Интегр. показатель принятия других	-0,131	**-0,344**	-0,199	**-0,455**	**-0,417**	-0,198	**-0,307**	**-0,475**	**-0,529**
	Принятие других	0,088	-0,261	-0,153	**-0,347**	-0,161	-0,210	-0,188	-0,288	**-0,422**
	Непринятие других	0,242	0,256	0,168	**0,378**	**0,457**	0,131	0,263	**0,442**	**0,430**
	Интегр. показатель эмоц. комфортности	**-0,329**	-0,206	-0,150	**-0,330**	-0,125	0,072	-0,213	-0,283	**-0,326**
	Эмоц. комфорт	-0,203	**-0,313**	-0,174	-0,268	-0,144	0,074	-0,254	-0,289	**-0,346**
	Эмоц. дискомфорт	**0,300**	0,107	0,088	0,242	0,104	-0,089	0,109	0,231	**0,260**
	Интегр. показатель интернальности	-0,249	-0,258	-0,112	**-0,477**	-0,003	0,006	-0,155	-0,239	**-0,362**
	Внутр. контроль	0,090	-0,219	-0,083	**-0,310**	0,096	-0,060	-0,107	-0,100	-0,204
	Внешний контроль	**0,337**	0,190	0,066	**0,339**	0,090	-0,061	0,098	0,231	**0,326**
	Интегр. показатель стремления к домин.	-0,145	-0,220	0,138	-0,221	-0,050	0,105	-0,189	-0,239	-0,074
	Доминирование	0,079	-0,166	0,170	-0,120	-0,039	0,242	-0,065	-0,099	0,031
	Ведомость	**0,332**	0,130	-0,070	0,142	-0,004	0,084	0,165	0,219	0,092
	Эскапизм	**0,420**	0,044	**0,307**	**0,345**	0,259	0,136	0,061	0,260	0,261
	Шкала искренности	0,008	-0,110	**-0,371**	**-0,481**	-0,156	-0,286	-0,265	-0,256	**-0,608**

Примечание: жирным в таблице выделены корреляционные связи, значимые при p≤0,01

Следует обратить особое внимание на несколько наиболее важных корреляционных связей. Так, склонность личности к макиавеллизму отрицательно связана с интегральным показателем адаптивности личности (-0,336 p≤0,01), но положительно связана с дезадаптивностью (0,315, p≤0,01), что позволяет предполагать, что повышенная манипулятивная активность может отрицательно сказываться на способности личности к адаптации к меняющимся условиям жизнедеятельности. Аналогичный вывод можно сделать в связи с обнаружением отрицательной связи между использованием такого вида лжи как ложь-оправдание и адаптивности личности (-0,336, p≤0,01), что может свидетельствовать о том, что студенты, которым часто приходится прибегать к искажению информации для оправдания могут испытывать проблемы с доверием, с самопринятием (-0,301, p≤0,01), с принятием других (-0,455, p≤0,01), достижением эмоционального комфорта (-0,330, p≤0,01) и пр. Это может свидетельствовать о том, что частое использование лжи в целом может рассматриваться как элемент деструктивного поведения, способствующего снижению адаптивности личности. Интересно, что частое использование этикетной лжи оказывается связано с ростом дезадаптивности (0,387, p≤0,01) и непринятия себя (0,333, p≤0,01), ведомостью (0,332, p≤0,01) и эскапизмом (0,420, p≤0,01), что позволяет предполагать, что излишнее вежливое искажение информации может граничить с лестью и говорить о наличии внутреннего конфликта, нарушающего способность личности к адаптации к меняющимся условиям и трудностям с поиском способов найти свое место в новом коллективе, что стимулирует попытки налаживания межличностных отношений при помощи «угождающего» поведения и стремление сбежать от реальности в случае недостижения поставленной цели.

Кроме того, обнаруживается, что с ростом уровня макиавеллизма личности (0,430, p≤0,01) и частотой применения лжи-умолчания (0,457, p≤0,01) возрастает непринятие других. Данное наблюдение можно объяснить тем, что респонденты, отличающиеся склонностью к манипуляциям окружающими и утаиванием информации, скрытностью, могут испытывать проблемы с доверием и сложности с налаживанием межличностных связей.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что была подтверждена основная гипотеза исследования и выявлена связь между компонентами психологической адаптивности личности, макиавеллизмом личности и предпочитаемыми видами лжи. Обнаружено, что высокая склонность к макиавеллизму отрицательно связана с интегральным показателем адаптивности, что может приводить к затруднениям в социально-психологической адаптации личности, склонной к манипулированию окружающими.

Практическая ценность исследования заключается в том, что его результаты могут найти применение в контексте оптимизации адаптационных стратегий личности, в частности, при разработке программ индивидуального или группового психологического консультирования, при подготовке программ внеучебной работы со студентами, направленной на повышение адаптивности личности и рост эффективности прохождения процесса адаптации личности к изменяющимся условиям, связанным с переходом на новую ступень обучения.

Литература:
1. Дикая, Л.Г. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.
2. Акименко, А.К. Стратегии адаптивного поведения студенческой молодежи и их характеристика / А.К. Акименко // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – № 6. – С. 63-74
3. Чухрова, М.Г. Лживость как компонент симптомокомплекса коммуникативных особенностей личности / М.Г. Чухрова, О.А. Белобрыкина, В.В. Колыхневич // Мир науки, культуры, образования. Психологические науки. – 2012. – № 3. – С. 186-189
4. Иргит, Е.Л. Влияние лжи на формирование нравственности детей подросткового возраста / Е.Л. Иргит, С.В. Кальсина // Тувинский государственный университет. – 2020. – № 6. – С. 68-74
5. Вихман, А.А. Связь приемлемости способов введения в заблуждение с личностными чертами и стратегиями социального поведения / А.А. Вихман // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2021. – № 3 (31). – С. 294-301
6. Гончаренко, Е.В. Ложь как биопсихосоциальный феномен. Способы симуляции подростков в клинической практике / Е.В. Гончаренко, С.Б. Тайсаева Ж.М. Цоцонава, Н.Ю. Полумордвинова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 3 (205). – С. 564-569
7. Гайнуллина, С.М. Личностные особенности студентов, имеющих различные показатели по результатам психологического измерения лжи и лживости / С.М. Гайнуллина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2024. – № 11. – С. 63-70

Психология

УДК 159.9
кандидат психологических наук,
доцент Удачина Полина Юрьевна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
кандидат психологических наук,
доцент Марьяненко Дарья Александровна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

СВЯЗЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ УСПЕХЕ И УРОВНЯ САМООЦЕНКИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются и анализируются особенности представлений об успехе у современных подростков, а также анализируется связь представлений об успехе с самооценкой личности. Актуальность исследования объясняется возникновением условий стремительных социальных изменений, информационной перегрузки и появления новых моделей успеха (финансового, социального, медийного), к которым подростки, сталкивающиеся с влиянием внешних стандартов, становятся особенно уязвимыми. В связи с этим уделено внимание изучению категорий успеха у старших подростков. Выявлено, что подростки с любым уровнем самооценки вне зависимости от пола связывают успех с такими традиционными категориями как выстраивание гармоничных семейных и любовных отношений, а также с карьерными достижениями и пр. Дополнительно рассмотрены особенности восприятия успеха у подростков с разными уровнями самооценки. Выявлено, что подростки с более высоким уровнем самооценки чаще понимают успех как удовлетворенность результатами своей деятельности, как саморазвитие и самосовершенствование, достижение целей. Подростки с низкой самооценкой отличаются более фаталистичным отношением к успеху, во многом оценивая его с позиции удачи и везения. Эмпирически выявлена связь между уровнем самооценки подростков и степенью выраженности мотивации достижения успеха и боязни неудач. Определено, что подростки с низкой самооценкой в большей степени ориентированы на избегание ошибок в учебной или профессиональной деятельности. При этом зависимость между уровнем мотивации избегания неудач и мотивации достижения успеха не была выявлена. Это позволяет сделать вывод, что высокий уровень мотивации избегания неудач не свидетельствует о низкой мотивации достижения успеха у подростков.
Ключевые слова: успех, представления об успехе, самооценка, уровень самооценки, адекватная самооценка, подростковый возраст, мотивация достижения.
Annotation. The article examines and analyzes the characteristics of contemporary adolescents' perceptions of success, as well as explores the relationship between these perceptions and their self-esteem. The relevance of the study is explained by the emergence of conditions such as rapid social changes, information overload, and the appearance of new models of success (financial, social, and media-related), to which adolescents, increasingly influenced by external standards, are particularly vulnerable. In this context, special attention is given to studying the categories of success among older adolescents. It was found that adolescents, regardless of their level of self-esteem or gender, associate success with traditional categories such as building harmonious family and romantic relationships, as well as achieving career goals, among others. Additionally, the article explores the differences in how success is perceived by adolescents with varying levels of self-esteem. The findings indicate that adolescents with higher self-esteem more often define success as satisfaction with their own achievements, self-development, self-improvement, and goal attainment. Conversely, adolescents with lower self-esteem tend to have a more fatalistic attitude toward success, often viewing it as a matter of luck or chance. Empirical data revealed a connection between adolescents' self-esteem levels and the degree of their achievement motivation and fear of failure.
Key words: success, ideas about success, self-esteem, self-esteem level, adequate self-esteem, adolescence, achievement motivation.

Введение. Происходящий сегодня процесс стремительных социальных изменений, информационной перегрузки и появления новых моделей успеха приводит к актуализации проблемы восприятия категорий успеха у современного человека, а также стремления личности к достижению успеха. Сегодня можно говорить о том, что успех нередко ассоциируется со стремлением завоевать определенное положение в обществе, подчеркнуть свой статус, улучшить материальное благосостояние, достичь самореализации в различных сферах собственной жизни [3, С. 149]. Иначе говоря, потребность в достижении успеха, характерная для большинства современных людей, становится чрезвычайно острой. При этом представления об успехе становятся важным фактором, определяющим мировоззрение личности, ее самооценку, определяют уровень профессиональных и иных притязаний. В этой связи важно обратить внимание на то, что текущая «гонка за успехом» оказывает влияние и на подростков: находясь в процессе поиска собственной идентичности, активного

развития, личностного преобразования, подростки, сталкиваясь с господствующими в обществе стереотипами и стандартами, могут формировать самые разные представления об успехе, определять атрибуты успеха и ценности, к которым требуется стремиться. Вместе с тем лабильная психика подростков, сталкиваясь с агрессивным воздействием со стороны средств массовой коммуникации, нередко не может противостоять навязыванию взглядов и ценностей, сформированных под воздействием новых веяний и трендов. Это в свою очередь может приводить к сложностям формирования позитивного самоотношения подростков, трудностям в объективной оценке собственной успешности в различных сферах жизни, а также в субъективном переживании и интерпретации собственных достижений, выстраивании планов на будущее, позитивно или негативно оценивая возможности их реализации, и т.д.

Таким образом, целью исследования становится рассмотрение представлений современных подростков об успехе, а также выявление связей между представлениями об успехе и самооценкой подростков.

В рамках исследования была выдвинута гипотеза, предполагающая, что существует связь между социальными представлениями подростков об успехе и их самооценкой.

Изложение основного материала статьи. Выборку исследования составили 69 подростков в возрасте 15 и 16 лет (из них 33 юноши и 36 девушек), являющиеся обучающимися девятых классов. Исследование проводилось при помощи ряда специализированных методик, среди которых: опросник «Представления подростков об успехе» Д.А. Бухаленковой и О.А. Карабановой, опросник «Значимость сфер жизни» Д.А. Бухаленковой, методики диагностики личности Т. Элерс, а также опросник самооценки С.В. Ковалева, адаптированный специально для исследования самооценки старших подростков.

При помощи методики С.В. Ковалева было определено, что в выборке преобладают низкие и крайне низкие значения самооценки (45%). Средние, адекватные значения самооценки характерны для 33% обучающихся, а высокой самооценкой (в данном случае под высокой следует понимать неадекватно завышенную самооценку) обладают 22% опрошенных. При этом рассмотрение результатов тестирования в гендерном разрезе позволяет обратить внимание на то, что адекватная самооценка характерна для 42% юношей и только для 25% девушек. Заниженной самооценкой обладают 45% юношей и 44% девушек, а завышенной обладают только 13% юношей и 31% девушек. Это позволяет говорить о том, что в целом для выборки юношей более характерен адекватный уровень самооценки и ее более выраженная стабильность: об этом свидетельствует и то, что более детальное рассмотрение анкет позволяет говорить преимущественно о небольшом завышении или занижении показателей, не приближенных к критично высоким или низким значениям. В то же время показатели самооценки девушек говорят о ее полярности и преобладании либо завышенной, либо заниженной (вплоть до критичных значений) самооценки. Это можно объяснить большей эмоциональной лабильностью и чувствительностью девушек, влиянием идеализации женского образа в медиа, противоречивостью требований к девушкам, повышенной ролью внешней оценки в подростковом возрасте и т.д. [5, С. 510]. Также отметим, что расчет t-критерия Стьюдента подтвердил наличие статистически значимых различий между характеристиками самооценки подростков с высокими и низкими значениями ($t=15,3$, $p\leq0,01$), что позволяет обратить особое внимание на группы подростков с разными показателями самооценки.

Тестирование по методике Д.А. Бухаленковой «Значимость сфер жизни» предполагало ранжирование подростками семи сфер жизни от наиболее значимой (1) до наименее значимой (7): учеба или работа; материальная обеспеченность; дружба; любовь и семья; общественное признание и известность; хобби; личностный рост и саморазвитие. Ознакомиться с распределением ценностей в группах подростков с разным уровнем самооценки можно в таблице 1.

Таблица 1

Ранговые шкалы значимости сфер жизни у подростков с разным уровнем самооценки

Ранг	Высокая самооценка	Сред. знач.	Низкая самооценка	Сред. знач.	Средняя самооценка	Сред. знач.
1	Любовь, семья	1,13	Любовь, семья	1,16	Любовь, семья	1,03
2	Саморазвитие и самосоверш.	2,93	Материальная обеспеченность	2,65	Дружба	2,90
3	Материальная обеспеченность	4,20	Учеба / работа	3,26	Саморазвитие и самосоверш.	3,53
4	Дружба	4,27	Дружба	4,22	Учеба / работа	3,97
5	Хобби	4,47	Саморазвитие и самосоверш.	4,48	Материальная обеспеченность	4,33
6	Признание	4,60	Хобби	5,74	Хобби	5,20
7	Учеба / работа	6,40	Признание	6,39	Признание	6,97

Данные таблицы позволяют сделать вывод, что значимость сфер жизни у подростков с разными уровнями самооценки будет отличаться. Так, например, подростки с высоким уровнем самооценки более высоко оценивают значимость саморазвития и самосовершенствования, в то время как подростки с низкой самооценкой больше внимания уделяют внешним атрибутам успешности, например, материальной обеспеченности. Подростки с адекватной самооценкой крайне высоко оценивают дружбу. Интересно отметить, что подростки с низкой и средней самооценкой считают наименее значимым признание и популярность, в то время как подростки с высокой самооценкой придают данной сфере жизни более высокое значение.

Важно обратить внимание, что традиционная ценность любви и семьи оценивается подростками чрезвычайно высоко и практически у всех опрошенных выделяется как наиболее значимая сфера жизни. Это позволяет сделать вывод, что данная ценность будет являться универсальной для подростков вне зависимости от уровня их самооценки.

Исследование представлений об успехе у подростков по методике Д.А. Бухаленковой и О.А. Карабановой продемонстрировало следующие результаты, которые наглядно отражены в таблице 2.

Таблица 2

Особенности представления об успехе у подростков с разным уровнем самооценки

Ранг	Характеристика понятия «успех»	Средняя самооценка		Высокая самооценка		Низкая самооценка		t, p≤0,01
		Сред. знач.	Станд. отклон.	Сред. знач.	Станд. отклон.	Сред. знач.	Станд. отклон.	
1	Удовлетворенность результатами работы	3,52	0,73	3,87	0,35	3,55	0,57	2
2	Чувство заслуженного счастья, радости	1,91	0,90	2,20	0,94	2,77	0,99	1,9
3	Личностный рост, самосоверш.	3,43	0,79	3,73	0,70	2,81	0,95	**3,3**
4	Достижение поставленных целей	3,30	0,82	3,53	0,64	2,87	1,18	2
5	Признание	2,96	0,82	3,93	0,26	2,81	0,65	**6,4**
6	Преодоление препятствий	3,04	0,93	3,27	0,70	2,10	0,87	**4,5**
7	Воплощение себя в результатах деятельности	2,48	1,16	2,00	1,07	3,10	0,79	**3,9**
8	Удовлетворенность процессом деятельности	2,17	0,78	1,73	0,59	2,26	0,86	2,2
9	Счастье	2,65	1,11	1,90	1,01	2,94	1,00	**3,6**
10	Популярность, известность	2,87	0,81	3,33	0,72	2,00	0,89	**5**
11	Везение, удача	2,52	0,79	1,80	1,01	2,90	0,70	**4,3**

Примечание: жирным в таблице выделены статистически значимые различия в группах подростков с высокой и низкой самооценкой

Данные таблицы позволяют сделать ряд выводов. Так, например, можно обратить внимание, что сравнение средних значений по ряду категорий успеха позволяет говорить о схожести восприятия некоторых атрибутов успешности у подростков с разным уровнем самооценки. Например, подростки приблизительно одинаково оценивают успех с позиции удовлетворенности процессом или результатом какой-либо деятельности (например, учебы, хобби, профессиональной деятельности и т.д.). Также подростки приблизительно в равной степени оценивают успех как достижение поставленных целей. Важно отметить, что статистически значимые различия по данным субшкалам не были обнаружены.

Вместе с тем можно обратить внимание на некоторые различия в представлениях об успехе у подростков с разным уровнем самооценки. Так, например, школьники с адекватной самооценкой в первую очередь ассоциируют успех с удовлетворенностью результатами работы (3,52), личностным ростом (3,43) и достижением поставленных целей (3,30). Подростки с высокой самооценкой отмечают, что понимают успех как признание (3,93), удовлетворенность результатами работы (3,87) и саморазвитие (3,73). Подростки с низкой самооценкой считают, что успех в первую очередь представляет собой удовлетворенность результатами своей работы (3,55), воплощение себя в результатах своей деятельности (3,10) и счастье (2,94).

Отдельно необходимо обратить внимание на обнаруженные статистически значимые различия между категориями, с которыми подростки ассоциируют успех, в группах респондентов с высокой и низкой самооценкой. Так, были выявлены различия по таким категориям восприятия успеха как личностный рост и самосовершенствование ($t=3,3$, $p\leq0,01$), преодоление препятствий ($t=4,5$, $p\leq0,01$), воплощение себя в результатах собственной деятельности ($t=3,9$, $p\leq0,01$), счастье ($t=3,6$, $p\leq0,01$), популярность ($t=5$, $p\leq0,01$), везение ($t=4,3$, $p\leq0,01$). Это позволяет сделать вывод, что подростки с низкой самооценкой в большей степени воспринимают успех как достижение ощущения счастья, а также считают, что успех часто становится результатом везения. При этом для них в меньшей степени успех связан с внутренним развитием и самосовершенствованием. Преодоление трудностей с большей долей вероятности для них воспринимается как «удар судьбы», а не как способ достижения успеха, что характерно для подростков с более высокой самооценкой. Наиболее значимые различия обнаруживаются по шкале признания ($t=6,4$, $p\leq0,01$), что позволяет утверждать, что признание собственных достижений хотя и является приятным для подростков с низкой самооценкой, но не является целью и не становится обязательным атрибутом успеха. В ходе личной беседы было выявлено, что подростки с низкой самооценкой нередко предпочитают «тихое счастье» как мерило успеха, в то время как подростки с высокой самооценкой в большей степени воспринимают успех как всестороннее развитие, популярность, востребованность и продуктивность во всех сферах жизни, включая общественное признание.

При помощи тестов Т. Элерс удалось определить степень мотивации достижения и избегания неудач у подростков с разным уровнем самооценки. Ознакомиться с результатами можно в таблице 3.

Таблица 3

Разница в мотивации достижения успеха и избегания неудач у подростков с разным уровнем самооценки

Характеристика понятия «успех»	Средняя самооценка		Высокая самооценка		Низкая самооценка		t, p≤0,01
	Сред. знач.	Станд. отклон.	Сред. знач.	Станд. отклон.	Сред. знач.	Станд. отклон.	
Мотивация достижения успеха	18,83	2,74	20,00	2,70	14,23	2,81	**6,6**
Мотивация избегания неудач	13,78	3,13	11,67	2,44	19,84	3,05	**9,1**

Примечание: жирным в таблице выделены статистически значимые различия в группах подростков с высокой и низкой самооценкой

Тестирование по методикам мотивации достижения успеха и избегания неудачи Т. Элерс позволило выяснить, что подростки с высокими значениями самооценки обладают более высокой ориентацией на достижение поставленной цели, в то время как подростки с низкой самооценкой чаще руководствуются стремлением избежать ошибки и неудачи. В свою очередь можно отметить, что данный факт может негативно сказываться на целеполагании подростков с низкой самооценкой и приводить к трудностям в объективном оценивании собственных достижений и снижению уровня притязаний в связи со слабой мотивацией достижения успеха. При помощи t-критерия были выявлены статистически значимые различия в группах подростков с высокой и низкой самооценкой, что позволяет предполагать, что формирование позитивного самоотношения и высокой самооценки может благоприятно сказываться на структуре мотивационной сферы личности и способствовать преодолению страха совершения ошибки как одного из ключевых аспектов мотивации деятельности личности.

Дополнительно был проведен корреляционный анализ, который позволил определить наличие связей между представлениями подростков об успехе и их самооценкой. Ознакомиться с результатами можно в таблице 4.

Таблица 4

Корреляционный анализ представлений об успехе, мотивации достижения успехов и боязни неудач с самооценкой подростков

Методики исследования		Тест самооценки С.В. Ковалева
«Представления об успехе подростков», Д.А. Бухаленкова, О.А. Карабанова	Везение, удача	**0,402**
	Популярность	**-0,530**
	Признание авторитетными людьми	**-0,312**
	Достижение поставленных целей	-0,173
	Удовлетворенность процессом деятельности	**0,311**
	Удовлетворенность результатами работы	-0,171
	Заслуженная радость	**0,373**
	Преодоление препятствий	**-0,451**
	Самосовершенствование	-0,293
	Воплощение себя в результатах	**0,387**
	Счастье	**0,334**
«Значимость сфер жизни», Д.А. Бухаленкова	Учеба/работа	-0,090
	Материальная обеспеченность	0,005
	Дружба	-0,266
	Любовь	-0,157
	Признание	**0,597**
	Хобби	**-0,415**
	Саморазвитие и самосовершенствование	0,098
Тесты Т. Элерс	Мотивация к достижению цели	**-0,637**
	Мотивация к избеганию неудачи	**0,744**

Примечание: жирным в таблице выделены корреляционные связи, значимые при p≤0,05

Данные, представленные в таблице, позволяют сделать несколько выводов. Так, обнаруживается значительное количество связей между представлениями подростков об успехе и уровнем их самооценки. Обратим внимание, что опросник самооценки С.В. Ковалева предполагает, что более высокие значения, полученные в результате тестирования,

свидетельствуют о низкой самооценке подростка: это уточнение необходимо для верной интерпретации выявленных корреляционных связей.

Так, определено, что более низкие значения самооценки связаны с восприятием подростками успеха как результата везения (0,402, p≤0,05). Это позволяет говорить о том, что подростки с низкой самооценкой в меньшей степени нацелены на постановку и прикладывание усилий для достижения желаемого результата, и нередко предпочитают «плыть по течению», считая успех зачастую «волей случая». При этом сам успех они чаще воспринимают как ощущение счастья в жизни (0,334, p≤0,05). Также выявлена связь между самооценкой подростков и такими категориями восприятия успеха как удовлетворенность процессом деятельности (0,311, p≤0,05), заслуженная радость (0,373, p≤0,05), воплощение себя в результатах собственной деятельности (0,387, p≤0,05). Это позволяет сделать вывод, что подростки с низкими значениями самооценки одновременно с представлениями о том, что успех представляет собой результат везения, воспринимают его также и как результат собственных усилий. При этом можно обратить внимание на то, что удовлетворенность результатами работы не коррелирует с самооценкой подростков, что позволяет говорить о том, что опрошенные чаще воспринимают успех не с точки зрения довольства результатами своего труда, а с точки зрения того, что сам процесс деятельности должен доставлять удовольствие, что позволяет избежать дополнительного стресса и сопротивления при осуществлении той или иной деятельности.

Также отметим, что подростки, обладающие более высокой самооценкой, чаще ассоциируют успех с популярностью (-0,530, p≤0,05), общественным признанием (-0,312, p≤0,05) и преодолением препятствий (-0,431, p≤0,05). Это позволяет говорить о том, что подростки с высокой самооценкой не боятся трудностей, готовы прикладывать усилия, чтобы достичь желаемого результата. Преодоление препятствий дает им возможность субъективно повысить ценность и значимость достижения. Вместе с тем они не боятся популярности и считают, что успех почти всегда должен быть связан с признанием этого успеха другими людьми. Эти результаты подтверждают ранее сделанные выводы и наглядно демонстрируют различия в восприятии успеха современными подростками с разными уровнями самооценки.

Также отметим дополнительно, что выявлена связь между уровнем самооценки подростков и степенью выраженности мотивации достижения успеха и боязни неудач. Определено, что подростки с низкой самооценкой в большей степени ориентированы на избегание ошибок в учебной или профессиональной деятельности. При этом зависимость между уровнем мотивации избегания неудач и мотивации достижения успеха не была выявлена. Это позволяет сделать вывод, что высокий уровень мотивации избегания неудач не свидетельствует о низкой мотивации достижения успеха у подростков.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что была подтверждена основная гипотеза исследования и выявлена связь между самооценкой и ее компонентами и представлениями современных подростков об успехе. В частности, выявлено, что подростки с более высокими значениями самооценки чаще соотносят успех с саморазвитием, что говорит об их ориентации на внутреннее развитие, в то время как подростки с более низкими значениями самооценки демонстрируют ориентацию на внешние признаки успеха, например, материальное благополучие.

Кроме того, полученные эмпирические данные позволяют наметить перспективы дальнейшего расширения темы исследования. Так, научный и практический интерес представляет изучение таких дополнительных аспектов темы как как влияние семейных установок и родительских моделей успеха на формирование представлений подростков об успехе; роль социальных сетей и медиа в конструировании идеалов успешности; связь между представлениями об успехе и уровнем академической мотивации; а также особенности восприятия успеха у подростков в зависимости от культурных и региональных различий. Дополнительным направлением может стать исследование динамики изменений представлений об успехе в процессе взросления и социализации.

Результаты исследования могут найти практическое применение в рамках психологического консультирования по вопросам формирования позитивного самоотношения подростков, а также в рамках педагогической (включая внеучебную работу со школьниками) деятельности, направленной на формирование представлений личности об окружающей действительности, включая рассмотрение различных категорий восприятия успеха.

Литература:

1. Алексейченко, Н.В. Влияние занятий спортом на самооценку подростка и мотивацию достижения / Н.В. Алексейченко // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – Новосибирск: Изд-во ЧУДПО Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2021. – С. 56-62
2. Бухаленкова, Д.А. Представления об успехе в подростковом возрасте: диссертация … канд. психол. наук: 19.00.13 / Бухаленкова Дарья Алексеевна. – Москва, 2018. – 153 с.
3. Бухаленкова, Д.А. Особенности самооценки у подростков с разным пониманием успеха / Д.А. Бухаленкова, О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 3. – С. 148-157
4. Гуз, И.С. Гендерные различия мотивации достижения в юношеском возрасте / И.С. Гуз // Молодой ученый. – 2023. – № 41 (488). – С. 81-82
5. Деговцев, Н.С. Средовые и внутриличностные предикторы становления самооценки в подростковом возрасте / Н.С. Деговцев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 5 (219). – С. 508-514
6. Исмаилов, Д.А. Мотивация достижения успеха у подростков с разным уровнем самооценки / Д.А. Исмаилов // Молодой ученый. — 2023. — № 48 (495). — С. 259-261.
7. Лесникова, А. А. Самооценка и ее роль в формировании личности / А. А. Лесникова, С. Г. Куприянова // Молодой ученый. – 2021. – № 5 (46). – С. 88-90
8. Попова, О.О. Исследование самооценки в зависимости от гендерных особенностей у младших подростков / О.О. Попова // Молодой ученый. – 2022. – № 11 (406). – С. 204-206

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдулжалилова Хадижат Исмаиловна Саламова Заира Магомедгаджиевна Азизханова Анжела Эмирсултановна	АКТИВИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	4
Абоимова Ирина Сергеевна Степанцова Екатерина Викторовна	О РАЗРАБОТКЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОТКРЫТЫХ ПРОСТРАНСТВ ВУЗОВ	8
Аетдинова Расуля Рифкатовна	ПОВЫШЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНЖЕНЕРНЫХ ШКОЛ	11
Аллакин Юрий Александрович Назарова Ольга Михайловна	ПРОБЛЕМЫ РАННЕЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	14
Аргунова Нина Васильевна Попова Алена Михайловна	МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ СИСТЕМ ЛИНЕЙНЫХ УРАВНЕНИЙ	18
Аргунова Нина Васильевна Попова Алена Михайловна	ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В КУРСЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ	21
Арскиева Залия Абасовна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПТИМИЗМ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ	24
Артюхина Мария Сергеевна Артюхин Олег Игоревич Губанова Ольга Михайловна	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОБОТОТЕХНИКЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	27
Асильдерова Мадина Магомедовна	ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	31
Асхадуллина Наиля Нургаяновна Талышева Ирина Анатольевна	СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ	34
Баталова Елена Валентиновна Васюхневич Ирина Александровна Меньщикова Евгения Геннадьевна	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ЛАТИНСКОГО ГЛАГОЛА ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА АФОРИЗМОВ	37
Бахлова Наталья Анатольевна Машонский Сергей Дмитриевич Сорокин Максим Викторович	3D-МОДЕЛИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КАК ГОТОВНОСТЬ ШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ВНЕДРЕНИЮ ИННОВАЦИЙ	41
Баширова Халимат Абдулкадыровна Магомедова Майсарат Амирдибировна Рагимова Виктория Махмудовна	ПРИМЕНЕНИЕ СРС НА ОСНОВЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	44
Bykova Liliya Marsovna Plisov Evgeny Vladimirovich Belova Ekaterina Evgenyevna	STUDENTS' PERCEPTION OF SCREENCAST FEEDBACK IN FOREIGN LANGUAGE WRITING INSTRUCTION	48
Ведерникова Светлана Николаевна Александрова Наталья Сергеевна	ОБ АКСИОЛОГИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	50
Везетиу Екатерина Викторовна	ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРИОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УЧЕБЕ В ВУЗЕ	53
Везетиу Ксения Петровна Вовк Екатерина Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	55
Вовк Екатерина Владимировна	ВОЗМОЖНОСТИ МУЛЬТИМЕДИА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ	58
Володина Ольга Васильевна	ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ	61
Габеркорн Ирина Ивановна Столярук Анна Андреевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГОВ	64

Глузман Александр Владимирович Глузман Алина Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛЬНО-ДРАМАТИЧЕСКОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ	67
Глузман Неля Анатольевна Кувшинова Анастасия Сергеевна	САМОМЕНЕДЖМЕНТ И ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ РУКОВОДИТЕЛЯ И РАБОТНИКА СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗМЕРЕНИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	71
Горбунова Валерия Романовна	АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	75
Горбунова Наталья Владимировна	СУЩНОСТЬ И ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ МЕДИАСРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	78
Горшенина Светлана Николаевна Адамян Милана Феликсовна	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ВЗАИМОДЕЙСВТИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОДРОСТКОВ	81
Горячева Ольга Александровна Мишина Ольга Степановна Коротков Олег Владимирович	РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ	83
Гурьянчева Екатерина Николаевна Чеберева Ольга Николаевна Яковлева Светлана Игоревна	ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ВИЗУАЛЬНОЙ АЙДЕНТИКИ ДЕТСКОГО РАЗВИВАЮЩЕГО ЦЕНТРА	87
Давкуш Наталия Валериевна Гренадерова Елена Александровна	РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИИ С БАСНЯМИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	90
Джаубаева Фаина Ибрагимовна Елдарова Ольга Кичибатыровна	НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЯМ НА ТИПОВЫЕ ТЕМЫ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ	93
Еремина Дарья Александровна Медведева Елена Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ ВОССТАНОВЛЕНИЯ РЕЧИ ПРИ МОТОРОЙ АФАЗИИ	96
Жулина Елена Викторовна Лебедева Ирина Владимировна Ворошилова Алина Алексеевна	ПРИМЕНЕНИЕ ГРАФИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	99
Зайцева Марина Александровна Макеев Василий Олегович	ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКЕ: АНАЛИЗ АУДИТОРИИ ПОДКАСТОВ	102
Зотова Татьяна Александровна Яночкина Светлана Анатольевна	К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СТУДЕНТА: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	106
Зыков Игорь Евгеньевич	ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА БИОЛОГИИ	109
Ивлев Владимир Викторович Хитрова Анна Викторовна	СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У РОДИТЕЛЕЙ (ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ) ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	113
Ивлева Яна Анатольевна Харченко Иван Григорьевич	ГАЗЕТЫ 2000-Х – 2010-Х ГГ. О РАЗВИТИИ ЕВПАТОРИЙСКОГО ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНЫХ НАУК	116
Каландырец Юлия Андреевна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ	119
Карнаухова Яна Борисовна Пилипчук Лариса Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ СМЫСЛОВОГО ЗНАЧЕНИЯ ТЕКСТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	123
Картавая Юлия Константиновна Семенченко Александр Сергеевич	ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	126

Керимова Насиба Магомедтагировна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	129
Кириллова Мария Александровна Саватеева Оксана Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ АНТРОПОНИМОВ	133
Кислова Оксана Николаевна Сизова Ольга Алексеевна Казанцева Галина Алексеевна	ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ОПЕРНОГО ТВОРЧЕСТВА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ	136
Клыпа Ольга Викторовна Хвостикова Полина Константиновна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЦЕРЕБРАЛЬНО-ОРГАНИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ	138
Коваленко Екатерина Дмитриевна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	140
Кокшарова Елена Александровна Бужинская Надежда Владимировна Гребнева Дарья Михайловна	РАЗРАБОТКА КОМПОНЕНТА ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО НАЛОГОВОМУ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ	143
Колесова Оксана Вячеславовна Гуцу Елена Генадьевна Деменева Надежда Николаевна	ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ГРУПП ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ	146
Колосова Наталия Николаевна Квашнин Егор Валерьевич	МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	149
Котова Ольга Валерьевна Рябкова Елена Анатольевна Солодеева Алина Сергеевна	АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРАДИЦИОННОЙ И БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМ ОЦЕНИВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	152
Крамарухин Виктор Владимирович Павленкович Ольга Борисовна	АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ, МЕТОДЫ И УПРАЖНЕНИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ	155
Красникова Татьяна Викторовна Туренко Виктория Владимировна	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ ГРУППЫ РИСКА	158
Крылова Татьяна Валентиновна Жулькова Юлия Николаевна Челнокова Елена Александровна	АНАЛИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ВНЕДРЕНИЯ БЕРЕЖЛИВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	161
Кряжева Елена Вячеславовна Виноградская Марина Юрьевна Салдаева Анастасия Александровна	АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ	163
Кузнецова Алена Дмитриевна	РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	167
Кузьмин Роберт Алексеевич Пронина Наталья Сергеевна Клюева Марина Игоревна	КОЛЛАЖ КАК ВИД АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	170
Куликов Андрей Сегеевич	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	173
Кураева Джульетта Анатольевна Чавыкина Ульяна Григорьевна Принцева Ирина Дмитриевна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ	176
Курмаева Ирина Ильдаровна	СМАРТ-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УНИВЕРСИТЕТЕ	178

Лапшова Анна Владимировна Земляницына Елена Александровна Гришина Ольга Александровна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МАГИСТРАНТОВ В ВУЗЕ	181
Лепшокова Елизавета Ахияевна Карасова Светлана Яхьяевна	ИНТЕГРАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ АСПЕКТОВ В ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	184
Мазанюк Елена Федоровна	РОЛЬ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	186
Макаренко Юлия Владимировна Дергачёва Полина Алексеевна	СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИНТЕГРАЦИИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС»	189
Макаренко Юлия Владимировна Крафт Анастасия Вадимовна	ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	192
Малова Ольга Вадимовна Слисаренко Александра Сергеевна	РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ	195
Мальцева Светлана Михайловна Решетников Артём Андреевич Суровегина Екатерина Сергеевна	ФАКТОРЫ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ	198
Мальцева Светлана Михайловна Шамсутдинова Алсу Шамильевна Гришанов Сергей Олегович	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СИСТЕМЕ ФИНАНСОВОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	202
Мегрикян Ирина Геннадьевна Жарова Нина Романовна	ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	205
Меджитова Райме Исметовна Меджитова Севиля Ибрагимовна	ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАРАИМСКИХ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕСТВ ТАВРИЧЕСКОЙ ГУБЕРНИИ	209
Миронова Светлана Петровна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИОННОЙ ЯПОНСКОЙ КУЛЬТУРЫ	211
Морозова Татьяна Евгеньевна Каштанова Светлана Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	215
Мырза Николай Николаевич	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	218
Набиулина Нина Геннадьевна Шабаева Гузель Фагимовна Саитова Лира Рашитовна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ПРОФЕССИОНАЛИТЕТ» В СИСТЕМЕ КОЛЛЕДЖ-ВУЗ-ПРОИЗВОДСТВО	221
Нестерова Светлана Александровна	ВАЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	224
Новик Вероника Юльевна	РЕСУРСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ВТОРОМ КУРСЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	228
Павлова Анна Сергеевна Миронова Ангелина Валерьевна Рыкова Елена Алексеевна	ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ	231
Панов Николай Александрович Старченко Дмитрий Игоревич	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТЕХНИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИКТ	234
Панцева Елена Юрьевна Кислякова Ольга Петровна Хазова Алёна Александровна	МЕТОДЫ АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТА И ФОРМУЛИРОВКИ ВЫВОДА	238

Панченко Наталья Николаевна Журавлев Валерий Евгеньевич	«ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ» КАК КАТЕГОРИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	241
Паршута Ольга Андреевна Павленкович Ольга Борисовна	МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ И АУДИАЛЬНАЯ СРЕДА В ПЛЕНЭРНОЙ ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	244
Pasechkina Tatyana Nikolaevna	METHODS AND PROCEDURES FOR ASSESSING THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCIES IN UNIVERSITY STUDENTS	247
Прохорова Мария Петровна Седых Иван Вячеславович	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	251
Прохорова Мария Петровна Шкунова Анжелика Аркадьевна Булганина Светлана Викторовна	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА	254
Рахманова Алсу Рамилевна Салимуллина Елена Викторовна	МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ШКОЛЫ: ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В МУНИЦИПАЛЬНОМ РАЙОНЕ НА ПРИМЕРЕ ЕЛАБУЖСКОГО ИНСТИТУТА КФУ	257
Рудакова Ольга Александровна	АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА	260
Рыбалкин Дмитрий Александрович Романюк Оксана Николаевна	РОЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ	263
Семёнов Сергей Александрович Карелкин Евгений Николаевич Конычев Александр Алексеевич	АЛГОРИТМ ОСВОЕНИЯ УДАРНЫХ ТЕХНИК В ПРАКТИЧЕСКОМ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СЛУЖЕБНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА» КУРСАНТАМИ И СЛУШАТЕЛЯМИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД РОССИИ	268
Сенник Анастасия Олеговна Пушкарева Инна Николаевна	ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ДВИГАТЕЛЬНЫЕ АКТИВНОСТИ С ВКЛЮЧЕНИЕМ ТАНЦЕВАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ	271
Симоненко Валерий Валерьевич	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА	274
Скрябина Татьяна Олеговна Набойщиков Ярослав Антонович	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ФЕОФАНА ПРОКОПОВИЧА	276
Сорвачева Ирина Дмитриевна Чернецкая Елизавета Андреевна	СПЕЦИФИКА ВЫЯВЛЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	279
Стафеева Анастасия Владимировна Курятников Дмитрий Станиславович Степурко Александр Анатольевич	ОСОБЕННОСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОК, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ХОККЕМ В СПОРТИВНОМ КЛУБЕ ВУЗА	282
Тимохина Татьяна Владимировна Акынжанова Алма Акынжановна Тен Аксана Валериевна	РОЛЬ ИИ В ПОВЫШЕНИИ ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	284
Федоров Олег Дмитриевич	АЛЬТЕРНАТИВЫ ПРЕДМЕТНОСТИ В ШКОЛЬНОМ КУРРИКУЛУМЕ	287
Фефелова Олеся Евгеньевна Базарнова Надежда Дмитриевна Беляева Татьяна Константиновна	ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	291
Филенко Роман Евгеньевич	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО» ПРОФИЛЯ «АНИМАЦИЯ»	294

Фролова Светлана Владимировна Аксенов Сергей Иванович Фефелова Олеся Евгеньевна	АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ТИП ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВЕКОВ	296
Фролова Светлана Владимировна Секретов Егор Андреевич Ярихович Людмила Андреевна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ НАЧАЛА XX ВЕКА И МИССИЯ УЧИТЕЛЯ	299
Харламова Юлия Сергеевна	АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ	301
Хижная Анна Владимировна Мальцева Светлана Михайловна Липатова Татьяна Борисовна	ВЛИЯНИЕ ВНЕУЧЕБНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОДУКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ	305
Чаловская Оксана Викторовна Якушева Галина Ивановна	ТЕХНОЛОГИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ	307
Челнокова Елена Александровна Крылова Татьяна Валентиновна Жулькова Юлия Николаевна	РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	310
Черкасова Марина Николаевна	ДЕМОГРАФИЧЕСКИЙ БОНУС АФРИКИ: ВЫЗОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЭКОНОМИКИ РЕГИОНА	313
Чистоградова Ольга Александровна	ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ	317
Чистоградова Ольга Александровна Григорьева Елизавета Олеговна	ВЫЗОВЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	319
Чотчаева Чолпан Биляловна Хубиева Лаура Муратовна Джанкезова Светлана Борисовна	ОБУЧЕНИЕ БИОЛОГИИ КАК ПРОЦЕСС ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	322
Чуносов Михаил Александрович	КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ	324
Шахмаева Ксения Евгеньевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	327
Швайкина Нина Сергеевна Баканова Ирина Геннадьевна Дудович Дарья Леонидовна	ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОЗДАНИИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	330
Швайкина Нина Сергеевна Волова Виктория Михайловна Баканова Ирина Геннадьевна	ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КАК СРЕДСТВА АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ	333
Шейко Галина Александровна Казаченко Наталья Александровна	ЭВОЛЮЦИЯ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ПЛАКАТА СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ У МОЛОДЕЖИ	336
Шестакова Лидия Геннадьевна Марданова Эсбет Мурадалиевна	ФОРМИРОВАНИЕ У ПЕДАГОГОВ СПОСОБНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	339
Шимичев Алексей Сергеевич Королева Елена Владимировна Чарчоглян Татьяна Геннадьевна	ВИДЕОКОНТЕНТ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	343
Шипилова Евгения Валерьевна Кабушко Анна Юрьевна Борозенец Дмитрий Васильевич	ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СТИМУЛЯЦИИ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	346

Шипицина Марина Олеговна Голубчикова Марина Геннадьевна	ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАНИЮ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	349
Ширяев Павел Олегович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СПОРТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В КИТАЕ	352
Шобонов Николай Александрович Григорьев Никита Григорьевич	АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	356
Шустов Андрей Эдуардович Бисалиев Рафаэль Валерьевич	СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПРИ ТРАДИЦИОННОМ И ОНЛАЙН ОБУЧЕНИИ	360
Югова Мария Анатольевна Павлова Светлана Викторовна	ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	366
Юнусова Саида Абдулбасировна	ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДИСТАНЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	369
Яковлев Олег Дмитриевич Бисалиев Рафаэль Валерьевич	АНАЛИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦОИ И МЕТОДИК В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ СПО	373
Яковлева Елена Владимировна Лукаш Сергей Николаевич	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ К.И.ПОДЫМЫ	377
Якунчев Михаил Александрович Маркинов Иван Федорович Семенова Наталья Геннадьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЪЕКТОВ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	381
Якушева Галина Ивановна Чаловская Оксана Викторовна	РЕАЛИЗАЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	383
Янковская Людмила Васильевна Терентьев Юрий Юрьевич	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МАРКЕТИНГА ВПЕЧАТЛЕНИЙ В ПРОДВИЖЕНИИ ТРАДИЦИОННЫХ ВИДОВ СПОРТА	386
Яновская Галина Самойловна	ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ПЛАТФОРМА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ	389
ПСИХОЛОГИЯ		
Бахлова Наталья Анатольевна Машонский Сергей Дмитриевич Михеева Дарья Олеговна	СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	392
Беднарская Галина Гиниятулловна	РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧЕРЕЗ РАСШИРЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОЛЯ СТУДЕНТА	395
Беленкова Лариса Юрьевна Басангова Булгана Мазановна Григораще́нко-Алиева Надежда Мансумовна	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С ОГРАНИЧЕНИЕМ ЗДОРОВЬЯ	399
Беленкова Лариса Юрьевна Лебедева Елена Эдуардовна	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ДЦП	402
Глузман Александр Владимирович Авдеева Ирина Николаевна	ПСИХОДРАМАТИЧЕСКАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ В ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	405
Гончарова Наталья Андреевна Насамбаева Мария Владиславовна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА И ТИПА МОТИВАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ	409

Гуцу Елена Генадьевна Колесова Оксана Вячеславовна Маясова Татьяна Викторовна	АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	413
Казберов Павел Николаевич	СИСТЕМНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ В ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	416
Калашникова Ольга Владиславовна	СОЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИЯ В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТОВ, СТРАДАЮЩИХ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ	418
Камаева Жанна Михайловна	ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	421
Квасов Максим Евгеньевич Квасова Анастасия Игоревна Козьяков Роман Валерьевич	ОСОБЕННОСТИ ВЫГОРАНИЯ КИБЕРСПОРТСМЕНОВ: ФАКТОРЫ РИСКА И МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ	424
Конева Ирина Алексеевна Захарова Эльвира Алексеевна	ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	428
Кочнева Елена Михайловна Арсакова Юлия Евгеньевна	КРИЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	432
Куимова Наталья Николаевна Дойникова Алла Николаевна	СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	435
Кусакина Елена Аркадьевна	КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ-КИНОЛОГОВ СИЛОВЫХ ВЕДОМСТВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	438
Лебедева Оксана Валерьевна Лебедев Кирилл Романович Финъка Дарья Сергеевна	ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ	442
Малютина Татьяна Владимировна Лонская Лариса Владимировна Абраменко Александр Анатольевич	ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА	445
Марьяненко Дарья Александровна Удачина Полина Юрьевна Алемасов Александр Валерьевич	СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И САМООЦЕНКА СТУДЕНТОК ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ	447
Морозова Людмила Борисовна Лебедева Екатерина Викторовна	ГОРЕ КАК ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ: ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ РЕАКЦИЙ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПРИ УТРАТЕ	451
Назарова Ольга Михайловна Сайфетдинова Марьям Кяримовна Аллакин Юрий Александрович	МОТИВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОТРУДНИКА КАК РЕСУРС УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	454
Пономарёва Елена Юрьевна	АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	457
Рассказова Ирина Николаевна	САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ И ЖИЗНЕННАЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	460
Семенова Файзура Ореловна Аппакова Фатима Энгельсовна	РОДИТЕЛЬСКИЙ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ: ПОНЯТИЕ, ФЕНОМЕНОЛОГИЯ, ОСОБЕННОСТИ	463
Султанова Ирина Викторовна Везетиу Екатерина Викторовна	ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРОЦЕСС ПСИХИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ	466
Сычева Инна Васильевна Трунова Марина Васильевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ ИХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА	469

Талипова Олеся Азатовна
Иванова Наталия Васильевна
КОММУНИКАТИВНЫЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ И ТИП РОДИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ **472**

Трихичева Юлия Владимировна
Никитина Александра Александровна
ПРОФИЛАКТИКА ТРЕВОЖНОСТИ И СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА **476**

Удачина Полина Юрьевна
Алейнова Мария Вячеславовна
ЛОЖЬ И МАНИПУЛЯТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ **480**

Удачина Полина Юрьевна
Марьяненко Дарья Александровна
СВЯЗЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ УСПЕХЕ И УРОВНЯ САМООЦЕНКИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ **485**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 88. Часть 1.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 29.08.2025. Сдано в набор 08.09.2025. Дата выхода 30.09.2025
Формат 205х285. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 57,63.
Тираж 500 экз. Свободная цена.