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

89 (2)

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 октября 2025 года (протокол № 7)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2025. – Вып. 89. – Ч. 2. – 500 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
старший преподаватель, кафедра И-11 «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей» Абрамова Ольга Владимировна
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва);
студентка Козина Екатерина Михайловна
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ФОРМУЛ НА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЯХ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема повышения эффективности подготовки студентов технических вузов к участию в международных научных конференциях. При этом акцентируется внимание на развитии навыков иноязычной коммуникации в области математического моделирования. Анализируется роль soft skills. Сюда входит владение иностранным языком. Относится умение представлять сложные технические концепции, в контексте современных требований к выпускникам инженерных специальностей. Подчеркивается значимость студенческих научно-практических конференций как эффективного инструмента индивидуализации обучения. Soft skills способствует формированию навыков самостоятельной исследовательской работы, развивает способности к эффективной коммуникации в профессиональной среде. Особое внимание уделяется специфике обучения английскому языку в технических вузах, где часто наблюдается недостаток внимания к специализированной лексике и научному стилю речи, особенно применительно к математике. Анализируется опыт проведения экспериментальной конференции, на которой студенты представляли доклады, основанные на фундаментальных математических формулах, что позволило укрепить их аналитические навыки. В том числе было продемонстрировано практическое применение численных методов в аэрокосмическом проектировании. Авторами представлены результаты опроса участников конференции, отражающие их оценку полезности мероприятия, уровня понимания докладов на иностранном языке и выявленные трудности. На основе проведенного исследования представлены методические рекомендации по обучению студентов технических вузов эффективному представлению математических концепций на английском языке. Перечисленное будет способствовать их успешной интеграции в международное научное сообщество. Также данные концепции способствуют повышению конкурентоспособности на рынке труда. Это окажет им большую помощь в дальнейшей жизни.

Ключевые слова: высшее образование, soft skills, иноязычная коммуникация, технический вуз, студенческая конференция, английский язык, научный стиль, практическое применение, математическое моделирование, профессиональная подготовка.

Annotation. This article examines the pressing issue of improving the effectiveness of technical university students' preparation for participation in international scientific conferences. Emphasis is placed on developing foreign language communication skills in the field of mathematical modeling. The role of soft skills is analyzed, including proficiency in a foreign language and the ability to present complex technical concepts in the context of modern requirements for engineering graduates. The importance of student scientific and practical conferences as an effective tool for individualizing learning is emphasized. Soft skills contribute to the development of independent research skills and develop the ability to communicate effectively in a professional environment. Particular attention is paid to the specifics of English language teaching in technical universities, where there is often a lack of attention to specialized vocabulary and scientific style of speech, especially with regard to mathematics. The article analyzes the experience of an experimental conference at which students presented reports based on fundamental mathematical formulas, which helped strengthen their analytical skills. In particular, the practical application of numerical methods in aerospace design was demonstrated. The authors present the results of a survey of conference participants, reflecting their assessment of the usefulness of the event, their level of comprehension of foreign-language presentations, and the difficulties they identified. Based on this research, methodological recommendations are presented for teaching technical university students how to effectively present mathematical concepts in English. This will facilitate their successful integration into the international scientific community. These concepts will also enhance their competitiveness in the labor market, which will be of great assistance later in life.

Key words: higher education, soft skills, foreign-language communication, technical university, student conference, English language, scientific style, practical application, mathematical modeling, professional training.

Введение. Современная система высшего образования претерпевает значительные изменения, обусловленные глобальными вызовами, технологическим прогрессом и трансформацией рынка труда. В этой связи, перед высшими учебными заведениями стоит задача не только адаптироваться к новым условиям, но и обеспечить устойчивую эффективность подготовки будущих специалистов, способных успешно интегрироваться в профессиональную деятельность и эффективно решать сложные задачи. Традиционный акцент на развитии «hard skills» (профессиональных компетенций) остается безусловно важным, однако, все более очевидной становится необходимость развития «soft skills», к которым относятся коммуникативные навыки, навыки командной работы, критическое мышление и креативность [5, С. 78]. В сегодняшнем мире знание иностранных языков превратилось в ключевой культурный и социально-экономический фактор, имеющий огромную значимость для современного общества [9, С. 46]. Таким образом, приоритетной целью современного образования становится формирование у студентов компетенций, позволяющих эффективно осуществлять иноязычную коммуникацию в международном контексте. Развитие таких навыков, в свою очередь, способствует укреплению и расширению международных связей в разнообразных областях профессиональной деятельности [1, С. 437].

Студенческая научно-практическая конференция по праву рассматривается как ценный инструмент индивидуализации обучения английскому языку[6, С. 143].

Участие в научных конференциях на иностранном языке предоставляет студентам ценный опыт коммуникации в профессиональной среде, обмена знаниями и представления результатов собственных исследований [3, С. 107-117]. Однако, специфика технического образования, подразумевающая активное использование математического аппарата, зачастую требует от студентов дополнительных навыков для эффективной презентации математических концепций на иностранном языке. [10, С. 206-210]. Одной из первостепенных задач преподавателя иностранного языка в техническом вузе является формирование у студентов понимания важности и практической необходимости изучения иностранного языка. Он должен восприниматься не просто как отдельная дисциплина, а как неотъемлемая часть профессионального становления, инструмент для расширения горизонтов знаний в различных сферах науки и техники [4, С. 187-191].

Освоение языка специальности и специфики научного стиля речи начинается на этапе подготовки и является непрерывным процессом на протяжении всего периода обучения студентов технических специальностей в университете [8, С. 5]. Традиционные методики обучения английскому языку в технических вузах часто концентрируются на общеупотребительной лексике и грамматике, недостаточно внимания уделяя специализированному языку математики и особенностям его использования в контексте научной коммуникации. Это создает определенные трудности для студентов при подготовке и представлении научных докладов на англоязычных конференциях, особенно при необходимости объяснения математических формул и моделей [2, С. 4-11].

Изложение основного материала статьи. В рамках проведения конференции приняли участие студенты различных институтов и кафедр Московского Авиационного Института, что отражает широкий спектр научных интересов и междисциплинарный характер. С докладами выступали представители Института № 6 «Аэрокосмический», Института № 2 «Авиационные, ракетные двигатели и энергетические установки», Института № 1 «Авиационная техника», а также Института № 7 «Робототехнические и интеллектуальные системы». Выступающие студенты обучаются на курсах 1, 2 и 3 бакалавриата, базового высшего и специалитета, а также в магистратуре и аспирантуре.

Общее число участников составило 120 студентов, что свидетельствует о высокой заинтересованности молодежи в научных исследованиях и развитии технологий. В рамках конференции был проведён опрос среди всех участников, позволяющий получить ценную обратную связь. Такое массовое участие дает возможность подчеркивать актуальность и значимость мероприятия для развития научного и технического потенциала будущих профессионалов.

Актуальность данного исследования обусловлена возрастающими требованиями к профессиональной подготовке выпускников технических вузов, необходимости формирования у них навыков эффективной коммуникации в международной научной среде.

Несмотря на признание важности исследовательской деятельности в формировании профессиональных навыков, ее интеграция в учебный процесс зачастую носит фрагментарный характер. Студенты, особенно на неязыковых специальностях, могут испытывать затруднения в применении полученных знаний для решения практических задач и проведения самостоятельных исследований. Это обусловлено как недостаточной методической разработанностью данного направления, так и отсутствием четких ориентиров и мотивации для проведения самостоятельных исследований [7, С. 107-113].

Проблема заключается в недостаточном внимании к развитию навыков презентации математических формул на английском языке в рамках традиционных программ языковой подготовки.

Студенты зачастую испытывают трудности при:

• Переводе и интерпретации математической символики на английский язык.

• Объяснении математических концепций простым и понятным языком для аудитории.

• Ответе на вопросы, касающиеся математических аспектов исследования.

• Использовании правильной терминологии и грамматических конструкций при описании математических выражений.

В этой статье рассматривается важная роль математического моделирования в образовании в области аэрокосмической техники через призму студенческой научной конференции на английском языке. Уделяя особое внимание применению базовых уравнений (Эйлера, Навье-Стокса и др.), мы анализируем, как технические университеты могут сочетать теоретические знания с практическим решением задач. На конференции были представлены презентации студентов, основанные на формулах, демонстрирующие, как абстрактная математика воплощается в реальных аэрокосмических решениях.

Современное инженерное образование требует погружения в учебный процесс, сочетающего теорию в стенах ВУЗа с промышленным применением. В 2025 году на ежегодной конференции кафедры иностранного языка по инновационным технологиям 21-ого века был принят экспериментальный формат: все презентации студентов должны были основываться на фундаментальных вычислительных формулах, а объединяющей основой служили уравнения математического анализа.

Этот подход был направлен на:

1. Укрепление аналитических навыков с помощью практического применения формул.
2. Демонстрацию практической мощи численных методов в аэрокосмическом проектировании.
3. Способствование междисциплинарной связи между лингвистической и инженерной науками через математику.

Результаты и обсуждения. Все участники отметили высокую полезность конференции, особенно выделив возможность погрузиться в атмосферу профессионального сообщества (31.4%) и получить новую информацию (28.6%). При этом 25.7% участников указали на углубление понимания технических проблем, что подтверждает практическую направленность мероприятия (таблица1).

Таблица 1

Полезность конференции

Характеристика	Значение(%)
Погрузиться в атмосферу профессионального сообщества	31.4%
Получить новую информацию	28.6%
Углубление понимания технических проблем	25.7%

Актуальность докладов была оценена крайне высоко: 39.3% участников отметили их научную и практическую значимость, а 37.5% подчеркнули важность представленных данных. Лишь 1.8% опрошенных посчитали доклады неактуальными, что свидетельствует о тщательном отборе тем (Рисунок 1).

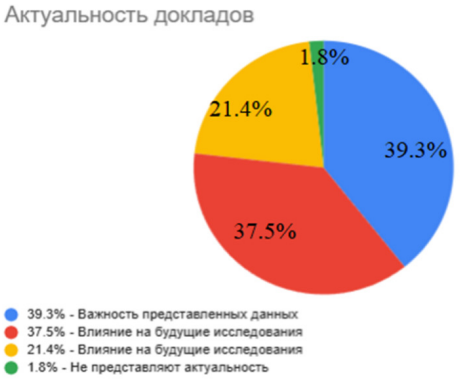


Рисунок 1. Диаграмма актуальность докладов

Особый интерес вызвали доклады с математическими моделями: 43.8% участников оценили их исследовательскую актуальность, а 29.2% отметили значимость поставленных целей. При этом 25% указали на важность наличия экспериментальной части, что стоит учесть при планировании будущих мероприятий (Рисунок 2).

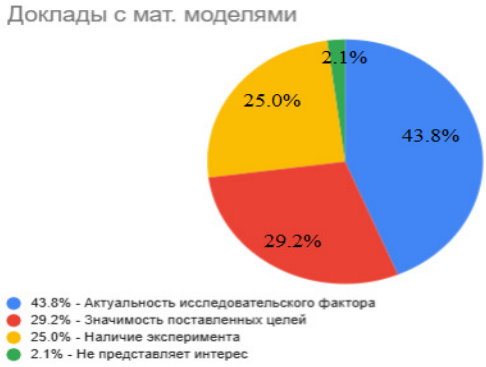


Рисунок 2. Диаграмма доклады с математическими моделями

Понимание докладов на иностранном языке оказалось на высоком уровне: 40% участников поняли большую часть материала, а 37.1% разобрались полностью. Однако 17.1% усвоили информацию лишь частично, а 5.7% не поняли ее вовсе.

Таблица 2

Полезность конференции

Характеристика	Значение(%)
Понял большую часть	40.0%
Понял весь доклад	37.1%
Понял частично	17.1%
Не понял вовсе	5.7%

Это коррелирует с данными о трудностях: 51.2% участников столкнулись с проблемами в восприятии технической терминологии.

Подавляющее большинство (87.9%) согласились, что конференция расширила их профессиональный кругозор. При этом 39.7% приобрели навыки интеграции знаний из разных областей, а 30.2% улучшили коммуникативные способности (Рисунок 3).



Рисунок 3. Диаграмма приобретенных навыков

Выводы. Для эффективной реализации предлагаемого подхода рекомендуется:

• Начинать обучение с базовых математических терминов и символов, постепенно переходя к более сложным концепциям.

• Использовать визуальные средства, такие как графики, диаграммы и анимации, для наглядного представления математических моделей.

• Организовывать дискуссии и дебаты на английском языке по темам, связанным с математикой и техникой.

• Поощрять студентов к самостоятельному изучению специализированной литературы на английском языке.

• Предоставлять студентам возможность выступать на внутривузовских конференциях с докладами на английском языке.

Предлагаемый инновационный подход к обучению английскому языку студентов технических вузов, ориентированный на активное использование математического аппарата в контексте англоязычных научных конференций, позволяет значительно повысить уровень их профессиональной компетентности и конкурентоспособности на международном рынке труда. Интеграция математического контента в процесс языковой подготовки, разработка специализированных учебных материалов, моделирование выступлений и анализ аутентичных научных докладов являются ключевыми элементами этого подхода. Реализация предлагаемых методических рекомендаций позволит студентам уверенно представлять свои исследования на англоязычных конференциях, эффективно общаться с зарубежными коллегами и вносить значительный вклад в развитие науки и техники. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку и апробацию специализированных программ обучения английскому языку для студентов различных технических специальностей, а также на оценку эффективности предлагаемого подхода на основе результатов участия студентов в научных конференциях на иностранном языке.

Литература:

1. Абдульманова, М.Э. Обучение студентов выступлению с презентацией как форме профессиональной коммуникации / М.Э. Абдульманова // XXIV Туполевские чтения (школа молодых ученых). – 2019. – № 6. – С. 436-439

2. Абрамова, О.В. Развитие языковых навыков студентов технических специальностей через участие в студенческих научно-практических конференциях на иностранном языке / О.В. Абрамова, А.М. Петрухина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 4-11

3. Алиева, П.Ш. Психологические аспекты коммуникативного обучения иностранным языкам студентов и аспирантов / П.Ш. Алиева // Вестник Московского государственного университета технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет). Серия: Общественные науки. – 2024. – № 1. – С. 107-117

4. Бабанова, С.Ю. Научно-техническая конференция на иностранном языке как заключительный этап изучения иностранного языка в техническом вузе / С.Ю. Бабанова, И.Л. Валицкая // Гуманитарный научный вестник. – 2022. – № 5. – С. 187-191

5. Игнатова, С.С. Навык публичного выступления на иностранном языке студентов неязыковых специальностей: проблемы и перспективы развития / С.С. Игнатова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 5. – 78 с.

6. 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

7. Паршин, И.А. Использование мотивации для изучения иностранных языков в техническом вузе / И.А. Паршин // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 1. – 46 с.

8. Туана, Е.Н. Обучение иностранных магистрантов технических специальностей устному научному монологическому высказыванию / Е.Н. Туана, С.А. Губарева // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 5. – 5 с.

9. Черновец, Е.Г. Работа по организации студенческих конференций на иностранных языках в неязыковых вузах / Е.Г. Черновец, Е.И. Чиркова // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 12-2(153). – С. 107-113

10. Яновская, Г.С. Подготовка успешной презентации на студенческой научно-практической конференции для студентов инженерных специальностей / Г.С. Яновская // Современный ученый. – 2019. – № 3. – С. 206-210

УДК 371.134
заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности, физической культуры и методики преподавания безопасности жизнедеятельности, доктор педагогических наук, доцент Акимова Любовь Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
профессор кафедры безопасности жизнедеятельности, физической культуры и методики преподавания безопасности жизнедеятельности, доктор биологических наук, доцент Сафонова Виктория Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССНОЙ МОДЕЛИ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы возрастает на фоне возрастающих рисков безопасности личности, семьи, общества и государства, комплексной безопасности образовательных организаций, что требует разработки соответствующей технологии и модели ее внедрения в практику высшей школы. В статье обоснованы структура и содержание процессной модели внедрения технологии подготовки педагогов к обеспечению безопасности в профессиональной деятельности, сконструированной в контексте исследованных экзистенциально-гуманистических, нормативно-регуляторных, организационно-педагогических предпосылок исследуемой проблемы. Экзистенциально-гуманистические предпосылки определены соответственно социальному заказу к готовности современного педагога реализовать в профессиональной деятельности национальные идеалы и принципы устойчивого развития в информационном, техногенном, природном, социальном аспектах. Нормативно-регуляторные предпосылки определены в контексте своевременности подготовки педагога к обеспечению безопасности в профессиональной деятельности вне зависимости от профиля преподаваемых дисциплин относительно требований нормативных документов педагогического образования. Организационно-практические предпосылки отражают необходимость обновления педагогического инструментария воспроизводства педагога новой формации, подготовленного к решению профессиональных задач в условиях рисков различного происхождения, в том числе на основе прогнозного видения осуществления педагогического труда и действий в условиях чрезвычайных ситуаций. Авторская процессная модель представлена совокупностью методологического, содержательного и результативного блоков. Методологический блок выключает в себя цель, научные подходы и соответствующие им принципы, идеи культурооориентированного профессионального образования в области безопасности профессиональной (педагогической) деятельности, экзистенциально-смысловые ориентиры и организационно-деятельностные конструкты подготовки педагогов к обеспечению безопасности в профессиональной деятельности. Содержательный блок представлен совокупностью обоснованных этапов в рамках технологических направлений, обеспечиваемых организационно-педагогическими условиями достижения результативности исследуемого процесса. Результативный блок формирует представления о компонентах, критериях, показателях, диаг ностическом инструментарии готовности педагогов к обеспечению безопасности в профессиональной деятельности.
Ключевые слова: педагог, обеспечение безопасности, профессиональная деятельность, модель.
Annotation. The relevance of the problem under study is increasing against the background of increasing risks to the security of individuals, families, society and the state, and the integrated security of educational organizations, which requires the development of appropriate technology and a model for its implementation in higher school practice. The article substantiates the structure and content of the process model for the introduction of technology for teacher training to ensure safety in professional activities, designed in the context of the studied existential-humanistic, regulatory, organizational and pedagogical prerequisites of the problem under study. The existential-humanistic prerequisites are determined according to the social order for the readiness of a modern teacher to realize national ideals and principles of sustainable development in information, man-made, natural, and social aspects in professional activity. Regulatory prerequisites are defined in the context of the timeliness of teacher training to ensure safety in professional activities, regardless of the profile of the subjects taught in relation to the requirements of regulatory documents of teacher education. Organizational and practical prerequisites reflect the need to update the pedagogical tools for the reproduction of a teacher of a new formation, ready to solve pedagogical problems in dynamically changing situations of uncertainty, risk-taking in modern society and education, anticipating the results of his pedagogical work in the context of public benefit and personal self-efficacy. The author's process model is represented by a set of methodological, meaningful and effective blocks. The methodological block includes the purpose, scientific approaches and their corresponding principles, ideas of culturally oriented professional education in the field of safety of professional (pedagogical) activities, existential and semantic guidelines and organizational and activity constructs of teacher training to ensure safety in professional activities. The content block reflects the stages, technological directions, organizational and pedagogical conditions of teachers' training to ensure safety in professional activities. The effective block forms ideas about the components, criteria, indicators, diagnostic tools of teachers' readiness to ensure safety in their professional activities.
Key words: teacher, security, professional activity, model.

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-03-2025-054/7 по теме «Технология подготовки педагогов к обеспечению безопасности в профессиональной деятельности»

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью достижения результативности позитивных изменений в готовности педагогов к обеспечению безопасности в профессиональной деятельности.

Цель исследования – научно обосновать структуру и содержание процессной модели внедрения технологии подготовки педагогов к обеспечению безопасности в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Основу определения структуры и содержания процессной модели внедрения технологии подготовки педагогов к обеспечению безопасности в профессиональной деятельности составляют экзистенциально-гуманистические, нормативно-регуляторные, организационно-педагогические предпосылки.

Экзистенциально-гуманистические предпосылки представлены:

а) возрастанием роли Человека в реализации педагогами возможностей обеспечения безопасности в профессиональной деятельности, неотделимой от обеспечения безопасности общества и государства;

б) взаимосвязью профилактики деструктивного поведения, общения и деятельности с воспитанием культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся, реализуемой в профессиональной деятельности педагога.

В экзистенциально-гуманистическом плане выделенная проблема отвечает социальному заказу к готовности современного педагога реализовать в профессиональной деятельности национальные идеалы и принципы устойчивого развития в информационном, техногенном, природном, социальном аспектах (Л.А. Акимова [4]).

Востребована реализация общенациональной идеи образования для устойчивого развития, ориентированного на трансляцию социально-значимых ценностей культуры здорового и безопасного образа жизни для различных категорий граждан нашей страны. В этой связи в числе основополагающих функций современного педагога – профилактика потребительского образа жизни детей и молодежи, препятствующая возникновению ассоциальных явлений в детской и молодежной среде и защита обучающихся в условиях возникновения чрезвычайных ситуаций (Л.А. Акимова [3]).

Нормативно-регуляторные предпосылки основаны на:

а) правовом регулировании охраны жизни и здоровья обучающихся в системе образования;

б) нормативных требованиях к педагогу по «проектированию безопасной образовательной среды, созданию и поддержанию безопасных условий жизнедеятельности, в том числе в профессиональной деятельности» [18] как профессиональной функции.

В нормативно-регуляторном плане потребность образовательной практики высшей школы в конструирования авторской процессной модели «определяется приоритетными требованиями нормативных документов по повышению качества подготовки педагогических кадров, способных к «созданию и поддержанию безопасных условий жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов» (ФГОС ВО

Педагогическое образование [17]), участию в проектировании безопасной образовательной среды и формированию культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся» (Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [18])» (Акимова Л.А. [2]).

Организационно-педагогические предпосылки представлены:

а) обновлением образовательных ресурсов высшей школы, создающих возможность для реализации инновационных культурориентированных профессионально-образовательных практик;

б) развитием вариативных форм взаимодействия педагогического сообщества по освоению и совершенствованию педагогом готовности к обеспечению безопасности в профессиональной деятельности» (Л.А. Акимова [2]).

Для достижения оптимальной результативности исследуемого процесса необходима реализация обновленных педагогических средств подготовки педагогических кадров, способных к решению профессиональных задач по своевременной минимизации рисков и опасностей жизни и здоровью обучающихся, в том числе в условиях террористической опасности (БПЛА, ситуациях «стрелок в школе», подлог взрывного устройства и др.). Требуется разработка дополнительных образовательных программ профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров по обеспечению безопасности в образовательных организациях, в том числе, в реализации предметной области «Основы безопасности и защиты Родины» (ФГОС общего образования (ФГОС общего образования [23]).

В совокупности выделенные предпосылки определяют целесообразность обновления целевых, содержательных, технологических, диагностических, управленческих аспектов исследуемого процесса для:

– развития у педагогов ориентации на безопасность как общечеловеческой и национальной ценности;

– формирования высоких гуманистических идеалов обеспечения безопасности;

– укрепления и совершенствования здоровья педагогов как базиса субъекта безопасности;

– активизации стремления педагогов к обеспечению безопасной образовательной среды и формированию здорового и безопасного образа жизни обучающихся.

Работа вуза по решению исследуемой проблемы нуждается в содружестве научных и творческих коллективов, клубов, кружков, спортивных секций по организации и осуществлению профилактических мероприятий (творческих фестивалей, смотров, конкурсов, акций, инициатив здоровьесозидающей направленности различного формата). Это обеспечивает осознание ценности безопасности как личностно-значимой для успешного саморазвития и самореализации во всех сферах жизнедеятельности на основе здоровьесообразного содержания, технологического и диагностического обеспечения.

В этой связи проектирование и реализация программного и учебно-методического обеспечения исследуемого процесса должны быть осуществлены на основе педагогического моделирования (Яковлев Е.В.[24]) для отражения логики его этапов, отражая целеполагание, предшествующие, сопутствующие и перспективные взаимосвязи, содержательное наполнение исследуемого процесса для достижения результативности, сообразной потребностям образовательной практики к личностным качествам педагога.

Методологический блок определяет концептуальные рамки реализуемого исследования:

– цель: обеспечить внедрение технологии подготовки педагогов к обеспечению безопасности в профессиональной деятельности;

– в качестве методологических подходов к исследуемому процессу реализованы: аксиологический подход (Н.А. Асташова [6], А.В. Кирьякова [13], В.А. Сластенин [22]), обеспечивающий ценностное ориентирование педагогов на обеспечение безопасности в профессиональной деятельности; деятельностный подход (В.А. Беликов [10], А.Н. Леонтьев [15], С.Л. Рубинштейн [21]), направляющий на обогащение и плодотворное использование ресурсов вуза для гибкого реагирования на перманентно возникающие риски безопасности личности, общества и государства; интегративный подход (В.В. Краевский [14], А.В. Петровский [16], Л.Ф. Гайсина [12]), обеспечивающий взаимодействие участников образовательных отношений, ответственных за обеспечение безопасности личности, общества и государства;

– в рамках аксиологического подхода выделен принцип гуманистической направленности (В.И. Андреев [5], Е.Е. Афонина [7], В.П. Бездухов [9]); деятельностного подхода – принцип неделимой безопасности (Ф. Бафоев, А. Мирзаходжаев, А. Мирзаев [8]), интегративного подхода – принцип соуправления и соразвития (Л.С. Романова, А.В. Золтуев [19]);

– обоснованы идеи культурориентированного профессионального образования по исследуемой проблеме: «обеспечение комплементарности содержания подготовки педагогов к обеспечению безопасности в профессиональной деятельности современным вызовам национальной безопасности; оптимизация ресурсов высшей школы для подготовки педагогов к обеспечению безопасности профессиональной деятельности с учетом преемственности и непрерывности по уровням профессионального образования; стимулирование саморазвития и самосовершенствования педагогов по обеспечению безопасности в профессиональной деятельности» (Л.А. Акимова [2]);

– в совокупности обоснованные идеи культурориентированного профессионального образования в области безопасности профессиональной (педагогической) деятельности задают экзистенциально-смысловые ориентиры исследуемого процесса (аксиологичности, нормосообразности, праксеологической продуктивности) и определяют его организационно-деятельностные конструкты (непрерывности, гармонизации, консолидации).

Содержательный блок модели представлен этапами исследуемого процесса (ориентационный, образовательный, преобразующий); технологическими направлениями (мотивационное, регулятивное, коммуникативное), организационно-педагогическими условиями (гуманизация педагогического взаимодействия; обогащение содержания профессиональной подготовки педагогов образовательными ресурсами; включение педагогов в культурориентированные профессионально-образовательные практики).

Выявлены ресурсы вуза для достижения результативности исследуемого процесса.

Кадровый ресурс связан с компетентностью педагогов вуза в области реализации здоровьесберегающих технологий. Педагог вуза, организуя освоение содержания образования, имеет возможность, за счет межпредметных связей, обеспечить совокупность знаний о готовности педагогов к обеспечению безопасности в профессиональной деятельности, как о многомерном явлении, о методах, формах и средствах рационального безопасного поведения, общения и профессиональной деятельности.

Технологический ресурс отражает многообразие средств освоения педагогами вопросов об обеспечении безопасности в профессиональной деятельности. Благоприятный эмоциональный фон проведения занятий, наряду с рациональной структурой, разнообразием видов деятельности, использования разнообразных педагогических технологий, способствует развитию паттернов безопасности и их значимости для успешной жизнедеятельности.

Методический ресурс в совокупности разработанных материалов учебного назначения (в том числе электронных) позволяет наиболее результативно спроектировать внеурочную деятельность педагогов для освоения составляющих исследуемой готовности, обеспечивая позитивное коммуникативное взаимодействие участников образовательных отношений.

Результативный блок модели содержит критерии и показатели исследуемой готовности педагогов к обеспечению безопасности в профессиональной деятельности, реализация которых позволяет эффективно управлять исследуемым процессом на основе своевременной коррекции педагогических способов достижения его результативности. Это дает основание для понимания развития у педагогов реализации персональной ответственности за обеспечение безопасности в интеллектуальном, эмоциональном и поведенческом аспектах обогащенного опыта как «совокупности знаний, навыков и умений, усвоенных в деятельности» [20]. В теории и практике педагогики и образования, педагогический опыт рассматривают как полученный результат взаимодействия субъектов образования (О.А. Абдуллина [1], А.С. Белкин [11]), что для безопасности в профессиональной деятельности определяет соуправление исследуемым процессом.

Выводы. Представленная характеристика процессной модели внедрения технологии подготовки педагогов к обеспечению безопасности в профессиональной деятельности в структурно-содержательном плане задает направления адекватному выбору педагогических средств воспроизводства педагогических кадров новой формации, способных к эффективным рациональным действиям в условиях перманентно возникающих вызовов образовательной среды и плодотворной трансляции обучающимся ценностно-смыслового содержания культуры здорового и безопасного образа жизни в реализации целесообразных методик обучения, воспитания и развития.

Литература:

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – Москва: Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Акимова, Л.А. Актуальные направления подготовки будущего учителя к обеспечению безопасности в профессиональной деятельности / Л.А. Акимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-2. – С. 7-9

3. Акимова, Л.А. Безопасная образовательная среда: проектирование, организация / Л.А. Акимова. – Оренбург, 2019. – 220 с.

4. Акимова, Л.А. От онтологии понятия «безопасность» к аксиологии обеспечения безопасности в образовании / Л.А. Акимова //

Наука-2020. – 2021. – № 1(46). – С. 52-56
5. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
6. Асташова, Н.А. Концептуальная модель развития профессиональных ценностей будущих учителей / Н.А. Асташова, Е.А. Макарова // Дискуссия. – 2015. – № 1(53). – С. 87-95
7. Афонина, Е.Е. Формирование ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности студентов педагогического вуза: диссертация … канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Е. Афонина. – Саранск, 2019. – 26 с.
8. Бафоев, Ф. Принцип неделимости безопасности: непрерывность, целостность, универсальность / Ф. Бафоев, А. Мирзаходжаев, А. Мирзаев // Гражданское общество. – 2018. – Т. 15. – № 1(53). – С. 80-83
9. Бездухов, В.П. Гуманистические ценности как системообразующее начало профессиональной деятельности педагога / В.П. Бездухов, О.К. Позднякова // Самарский научный вестник. – 2018. – Т. 7. – № 3(24). – С. 302-306
10. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность / В.А. Беликов. – Москва: Академия Естествознания, 2010. – 339 с.
11. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.С. Белкин. – Москва: Академия, 2000. – 192 с.
12. Гайсина, Л.Ф. Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и ее формирование: монография / Л.Ф. Гайсина. – Оренбург: ОГПУ, 2004. – 113 с.
13. Кирьякова, А.В. Аксиология образования: Прикладные исследования в педагогике: монография / А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховая, И.Д. Белоновская. – Москва: ФЛИНТА, 2016. – 294 с.
14. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – Москва: Академия, 2008. – 393 с.
15. Леонтьев, А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2003. – 439 с.
16. Основы педагогики и психологии высшей школы / В.С. Аванесов, А.А. Вербицкий, Л.Б. Ительсон [и др.]; под ред. А.В. Петровского. – Москва: Изд-во МГУ, 1986. – 302 с.
17. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: https://fgosvo.ru/ (дата обращения: 24.10.2025)
18. Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями). – URL: https://10lic39.gosuslugi.ru/netcat_files/73/3482/ Prikaz_Mintruda_Rossii_ot_08.09.2015_N_613n.pdf (дата обращения: 25.10.2025)
19. Романова, Л.С. Междисциплинарная интеграция курса «Безопасность жизнедеятельности» в подготовке будущих педагогов / Л.С. Романова, А.В. Золтуев // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. – № 4-1. – С. 208-218
20. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В.В. Давыдов. – Москва: Большая российская энциклопедия, 1999. – 560 с.
21. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Питер, 2012. – 705 с.
22. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2012. – 608 с.
23. ФГОС. Федеральные государственные образовательные стандарты: издание официальное: утверждены и введены в действие Приказом Министерства образования и науки от 17 декабря 2010 года № 1897: введен впервые: дата введения 2011-02-01. – URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 12.12.2024)
24. Яковлев, Е.В. Модель как результат моделирования педагогического процесса / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Вестник ЮУрГГПУ. – 2016. – № 9. – С. 136-140

Педагогика

УДК 371.4
доктор педагогических наук, профессор Александрова Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров);
аспирант Мамаев Денис Александрович
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров)

ОСВОЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИМИ ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Социально-педагогические посылы к изучению социально-коммуникативных навыков младших подростков не вызывают сомнений. Они базируются на гуманистических принципах общей заботы о подрастающем поколении. В отношении социально-коммуникативных навыков существует различное понимание. Анализ имеющихся научных точек зрения позволил остановиться на одном из них. Социально-коммуникативных навыки личности младшего подростка осваиваются под влиянием общепринятых ценностей образовательного пространства, обеспечивая овладение способами просоциального поведения и опыта коммуникации. Как показывают эмпирические наблюдения, в целом, большинство обучающихся среднего звена не обладают мягкими навыками. Кроме того, претензии педагогов к начальному низкому и среднему уровню сформированности социально-коммуникативных навыков младших подростков, что определяет уровень их критического мышления и в целом академической успеваемости. По этой причине социально-коммуникативные навыки младших подростков необходимо начинать развивать начиная с дошкольного детства и в начальной школе, и продолжать в среднем звене. Наиболее ценными для младших подростков являются мягкие навыки, среди которых честность, коммуникабельность, вежливость, ответственность, социальные навыки, позитивное отношение к учебе. В образовательных организациях нашего региона мы зафиксировали, что педагоги высказывают озабоченность по поводу овладения младшими подростками навыками межличностного общения. Не случайно мягкие навыки считаются важными элементами развития компетентности личности. Приобретение этих навыков позволяет изменить отношение и поведение личности, а также повысить комфорт и успешность в учебе.
Ключевые слова: социально-коммуникативные навыки, мягкие навыки, межличностное общение, развитие взаимодействия, младшие подростки.
Annotation. The social and pedagogical principles for studying the social and communicative skills of young adolescents are unquestionable. They are based on humanistic principles of shared concern for the younger generation. There are various understandings regarding social and communication skills. An analysis of existing scientific perspectives has allowed us to settle on one of them: Social and communication skills of a young adolescent are acquired under the influence of generally accepted values educational space, ensuring the acquisition of prosocial behavior and communication skills. As empirical observations show, in general, most middle-level students lack soft skills. In addition, teachers complain about the initial low and average level of development of social and communicative skills of young adolescents, which determines the. For this reason, it is important to begin developing the social and communication skills of young adolescents in preschool and elementary school, and continue into middle school. Soft skills are the most valuable for young adolescents level of their critical thinking and overall academic performance, these include honesty, communication skills, politeness, responsibility, social skills, and a positive attitude toward learning. In educational institutions in our region, we have recorded that teachers are expressing concern about young adolescents' interpersonal skills. It's no coincidence that soft skills are considered essential elements of developing personal competence. Acquiring these skills can change an individual's attitudes and behavior, as well as improve comfort and academic success.
Key words: social and communication skills, soft skills, interpersonal communication, interaction development, younger adolescents.

Введение. Успешной личностью в современной теории и практике считают ту, которая, в частности, умеет самостоятельно учиться и выстраивать взаимодействие с окружающим миром. Для успешного становления идентичности взрослеющей личности требуется

пересмотр подходов к ее развитию.

Л.С. Выготский предложил подход, который определяет коммуникацию как одного из ресурсов личностного развития личности. Согласно этому подходу, социальное развитие личности является задачей школы, степень решения которой будет определяться процесса общения уровнем социально-коммуникативных навыков субъектов общения. При этом учет семейных взаимоотношений может отрицательно влиять на межличностное общении с окружающими людьми.

Изложение основного материала статьи. По мере формирования идентичности подростки отдаляются от родителей, и группа сверстников становится очень важной. Но несмотря на то, что подростки проводят меньше времени с родителями, большинство из них испытывают к ним положительные чувства: но теплые отношения между родителями и детьми связаны с положительными результатами детей, такими как более высокие оценки и отсутствие проблем с поведением в школе.

Кроме того, возраст младшего подростка подвержен социальным рискам со стороны сверстников. Подростки, которые изо всех сил пытаются найти социальную группу в школе и вне ее, часто сталкиваются со значительной изоляцией и одиночеством, которые связаны с различными негативными последствиями, включая повышенный риск депрессии, тревожности и низкой самооценкой [2; 4; 5; 6]. Социальная изоляция может препятствовать академической успеваемости и вовлеченности в учебу, поскольку отсутствует поддержка со стороны сверстников, которая может воодушевлять и мотивировать личность [8; 9]. Также может возникать чувство исключения, а отсутствие поддержки увеличивает вероятность вовлечения в деструктивное поведение в качестве механизма его преодоления [1; 2; 5; 6]. Поддержка в ситуации социальной изоляцией подростка и обеспечение позитивной социальной защиты со стороны родителей, учителей, наставников и общественных программ имеют решающее значение для предотвращения деструктивных ситуаций, а также для содействия благополучию и здоровью подростков.

В связи с этим участие младших подростков в коммуникативных практиках во внеурочной деятельности может быть полезным для сохранения в их культурной памяти, обогащая их культурный опыт в социокультурном пространстве. Признание активной роли обучающегося приводит к изменению представлений о содержании взаимодействия ученика с учителем и одноклассниками. Из этого следует, что принципиально важной чертой особенно внеучебной деятельности в педагогическом процессе становится ее двусторонний характер, проявляющийся в сотрудничестве.

Однако современная образовательная практика, ее социокультурный контекст, подтверждает наличие трудностей у педагогов в применении технологий конструктивного взаимодействия с обучающимися во внеурочной деятельности. Актуальность исследования подтверждается результатами опроса обучающихся, согласно которым 69,2% испытывают трудности в процессе установления контактов с педагогами и одноклассниками, не умеют четко сформулировать свои вопросы и просьбы, и лишь 7,8% обучающихся способны к социальному взаимодействию и общению.

Социально-коммуникативные навыки младших подростков мы предлагаем рассматривать через структуру группы навыков: навык ответственного принятия решений, навык взаимоотношений и компетентности, навык личного самоуправления. Освоение группы социально-коммуникативных навыков мы предлагаем рассматривать в процессе активных форм и методов работы, включенных в методику работы с младшими подростками [3].

Использование активных форм и методов овладения способами просоциального поведения основано на системно-деятельностном, аксиологическом, личностно-ориентированном, средовом подходах. В работе нами апробированы такие методы:

1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;

2) методы стимулирования и мотивации учения;

3) методы контроля и самоконтроля. Каждая из трех групп методов включает различные виды взаимодействия (педагог, сверстники, работники школы). Методика, предлагаемая нами, позволяет решить установленные педагогическим составом задачи.

В процессе формирующего эксперимента была реализована методика формирования социально-коммуникативных навыков младших подростков. Этот процесс предусматривал изменение содержания работы в определенной последовательности: от усвоения социокультурных ценностей к их интериоризации и культуротворчеству в разных видах деятельности. Младшие подростки включались в различные виду деятельности: тренингово-игровая, коммуникативная, познавательная, изобразительная (все виды творчества)); музыкальная и двигательная.

Представленная методика формирования социально-коммуникативных навыков младших подростков в урочной и во внеурочной деятельности содействовала формированию навыков ответственного принятия решений (способность принимать безопасные и этичные решения в отношении своего поведения и взаимоотношений с другими), навыков взаимоотношений (способность устанавливать и поддерживать дружеские отношения, слушать других, сотрудничать, помогать другим и реагировать на конфликты конструктивным образом), навыков социальной осведомленности (способность понимать поведение других, принимать их точку зрения и сочувствовать) и навыков личного самоуправления (способность регулировать свои эмоции, поведение и мысли), а также уточнила представления о возможностях внеурочной деятельности в формировании изучаемых навыков.

Содержание деятельности по формированию социально-коммуникативных навыков младших подростков соответствовало многообразию форм межсубъектного взаимодействия, исходя из возрастных новообразований, генезиса видов деятельности и межличностного общения, индивидуальных особенностей обучающихся. Методика формирования социально-коммуникативных навыков младших подростков как технология сотрудничества, характеризуется организованной педагогической деятельностью во взаимодействии с обучающимися для усвоения знаний и специфике социально-коммуникативных навыков в условиях применения соответствующих форм и методов обучения: общедидактический аспект; описание процесса формирования планируемых целей на примере занятий во внеурочной деятельности (предметный аспект); организация и осуществление технологического процесса для решения дидактических и воспитательных задач по отработке совокупности и порядке просоциального поведения (локальный аспект).

Также отметим, что хотя общение со сверстниками приобретает всё большее значение в подростковом возрасте, семейные отношения также остаются важными. Одно из ключевых изменений в подростковом возрасте заключается в переосмыслении отношений между родителями и детьми. Поскольку подростки стремятся к большей независимости и автономии в этот период, различные аспекты родительского воспитания становятся более значимыми. Например, родительский надзор и контроль становятся более важными, поскольку подростки проводят больше времени отдельно от родителей. Родительский контроль охватывает широкий спектр поведения, таких как попытки родителей устанавливать правила и знать друзей, занятия и местонахождение своих подростков в дополнение к готовности подростков раскрывать информацию своим родителям. Психологический контроль, который включает в себя манипуляцию и вторжение в эмоциональный и когнитивный мир подростков посредством обесценивания их чувств и давления на них, заставляя их думать определённым образом, является ещё одним аспектом родительского воспитания, который становится более значимым в подростковом возрасте и связан с более сложной социальной адаптацией подростков.

Становясь подростками, дети обычно начинают проводить больше времени с одноклассниками и меньше с родителями, и это взаимодействие всё чаще остаётся без контроля со стороны взрослых. Представления детей о дружбе часто сосредоточены на совместных занятиях, тогда как представления подростков о дружбе всё больше сосредоточены на интимном обмене мыслями и чувствами. И это обязывает ближайшее окружение подростка может максимально быстро помочь ему освоить мягкие навыки.

Выводы. Руководствуясь результатами теоретического анализа научных исследований по проблеме социально-коммуникативного развития младших подростков нами выбран формат внеурочной деятельности как неформализованная форма организации, что позволила нам смоделировать процесс формирования социально-коммуникативных навыков младших подростков во внеурочной деятельности.

Предложенная технология формирования социально-коммуникативных навыков младших подростков во внеурочной деятельности как технология сотрудничества и личностно-ориентированная технология, обеспечивают решение дидактических и воспитательных задач по отработке у обучающихся совокупности и последовательности просоциального поведения.

Кроме того, нами зафиксировано, что большинство подростков не испытывают подростковых «бурь и стрессов» в той степени, как это однажды предположил Дж. Стэнли Холл [7], пионер в изучении подросткового развития. Лишь у небольшого числа подростков возникают серьезные конфликты с родителями, а большинство разногласий незначительны. Например, в исследовании более 370 родителей подростков обнаружилось, что конфликты возникали из-за повседневных проблем, таких как домашнее задание, деньги, комендантский час, одежда, домашние обязанности и друзья. Эти споры возникают из-за того, что стремление подростка к независимости и автономии вступает в противоречие с родительским надзором и контролем. Подобные споры, как правило, уменьшаются по мере взросления подростков. Сформированные социально-коммуникативные навыки у младшего подростка помогут им найти взаимопонимание со

сверстниками и взрослыми.

Литература:

1. Бахтеева, Э.И. Социально-коммуникативное развитие ребенка дошкольного возраста как аспект личностного становления / Э.И. Бахтеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 11. – С. 16-20. – URL: http://e-koncept.ru/2015/95120.htm (дата обращения: 12.09.2024)
2. Богуславский, М.В. Потенциал историко-педагогического познания проблем воспитания и социализации молодежи в контексте вызовов современности / М.В. Богуславский, С.В. Куликова, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 4(48). – С. 28-39.
3. Laursen B. Understanding loneliness during adolescence: developmental changes that increase the risk of perceived social isolation / B. Laursen, A.C. Hartl // Journal of Adolescence. – 2013. – Vol. 36. – № 6. – P. 1261-1268. – URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23866959 (дата обращения: 12.09.2024)
4. Мамаев, Д.А. Образовательное пространство школы и его влияние на развитие социально-коммуникативных навыков подростка / Д.А. Мамаев // Матрица научного познания. – 2024. – № 12-2. – С. 340-344
5. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Академия, 2000. – 200 с.
6. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 368 с.
7. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти / А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2(38). – С. 82-96
8. Стэнли, Х.Дж. Психология: биографический библиографический словарь / Дж. Стэнли Холл; под ред. Н. Шихи, Э.Дж. Чепмана, У.А. Конроя. – Санкт-Петербург: Евразия, 1999. – 532 с.
9. Wentzel, K. Peer Relationships and Positive Adjustment at School / K. Wentzel; ed. by A.J. Elliott, K.S. Dweck // Relationships with peers are of central importance to children throughout childhood and adolescence: collection. – New York: Guilford Press, 2005. – P. 279-296

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Алексеенко Наталья Валериевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студент Трофименко Максим Андреевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ К ПРОЕКТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены методические подходы формирования готовности будущих педагогов-музыкантов к проектной творческой деятельности. Проанализированы обстоятельства, влияющие на качество проектной деятельности. Рассмотрены внешние и внутренние побуждающие воздействия, которые ведут к возникновению у студентов мотивации к творческой проектной деятельности. Разработана программа мотивационных мероприятий, направленных на стимулирование будущих педагогов-музыкантов к разработке и реализации проектов в сфере музыкального образования. Указаны базовые формы деятельности, реализуемые в процессе профессиональной подготовки студентов. Определена роль синтеза искусств в процессе реализации творческих проектов. Представлены основные аспекты процесса профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов для осуществления творческой проектной деятельности. Определены векторы процесса обучения студентов, в которых целесообразно применять метод проекта. Представлены обобщенные выводы.

Ключевые слова: будущие педагоги-музыканты, творческие проекты, профессиональная подготовка.

Annotation. The article presents methodological approaches to the formation of the readiness of future teachers-musicians for project creative activity. Circumstances affecting the quality of project activities are analyzed. External and internal motivating influences are considered, which lead to the emergence of motivation among students to creative project activities. A program of motivational events has been developed aimed at stimulating future teachers-musicians to develop and implement projects in the field of music education. Basic forms of activity implemented in the process of professional training of students are indicated. The role of the synthesis of arts in the process of implementing creative projects has been determined. The main aspects of the process of professional training of future teachers-musicians for the implementation of creative project activities are presented. The vectors of the student learning process have been identified, in which it is advisable to apply the project method. Summary conclusions are presented.

Key words: future teachers-musicians, creative projects, professional training.

Введение. Готовность будущих педагогов-музыкантов к качественному уровню профессиональной подготовки зависит от овладения ими в процессе обучения в вузе новейшими музыкально-педагогическими технологиями. Среди разнообразного выбора педагогических технологий и выявления их ценности в соответствии со спецификой занятий музыкой особое внимание следует уделить методу проектов.

На сегодняшний день важны умения будущего специалиста осуществлять проектную деятельность по различным типам и предметно-смысловым линиям, самостоятельно обрабатывать большой объем музыкального материала, критически оценивать его, пользоваться современными информационными и музыкально-педагогическими технологиями, быть коммуникабельным. Для получения всех этих качеств и умений при обучении в вузах проектная педагогическая технология является наиболее эффективной.

Изложение основного материала статьи. Трансформация подходов в подготовке будущих педагогов-музыкантов обусловлена необходимостью формирования целого спектра профессиональных компетенций, адекватных современным реалиям общественного развития. Одним из эффективных направлений работы со студентами является проектная деятельность.

Учитывая специфическую среду и специфику профессиональных дисциплин, проектная деятельность должна иметь творческий характер. В процессе творческой проектной деятельности формируются соответствующие проектные умения, благодаря которым будущий педагог-музыкант не только интегрирует содержание музыкальных дисциплин, но и развивает личностные качества, такие как гибкость, готовность действовать в условиях постоянных изменений, мобильность, организованность, творческий потенциал, самостоятельность.

Анализ современных исследований показывает достаточное количество работ, в которых авторы обосновывают педагогические условия в процессе усовершенствования содержания обучения, методов, организационных форм для профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов.

Научный анализ исследований свидетельствует, что проблема определения и обоснования методических подходов формирования творческих проектных умений будущих педагогов-музыкантов в процессе продуктивной проектной деятельности, исследована недостаточно. Поэтому остановимся на выборе определенных методических подходах формирования проектных умений будущих педагогов-музыкантов в процессе изучения музыкально-педагогических дисциплин более подробно.

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к классификации методических подходов, которые непосредственно связаны с методами и приемами, применяемыми в педагогическом процессе. Обосновывая методические подходы формирования готовности будущих педагогов-музыкантов к проектной творческой деятельности, важно учитывать специфическую среду обучения и специфику музыкальной педагогики.

В процессе нашего исследования мы придерживались точки зрения В.И. Андреева [1] относительно диалектического единства как внешних, так и внутренних влияний, обстоятельств, факторов.

Определяя методические основы, мы проанализировали обстоятельства, влияющие на качество проектной деятельности, а именно:

- проявление интереса к проектной деятельности;
- осознание развития собственных творческих способностей, личностных качеств, профессиональных компетенций;
- оперирования знаниями о проектах (алгоритм проведения, виды, типология и т.д. в единстве с проблемно-поисковой и творческой деятельностью);
- четкая координация действий и мониторинг качества выполнения задач со стороны преподавателя и группы проектантов;
- сплоченность участников проекта, взаимопонимание, творческая атмосфера;
- нацеленность педагогического процесса на использование проектной технологии как ведущей в период экзаменационно-зачетной сессии;
- опора на технологию развивающего обучения;
- наличие интересных музыкально-просветительских идей проектов с жизненно-ценностной, духовной ориентацией;
- желание привлекать к проектной деятельности учащихся во время прохождения педагогической практики;
- осознание социального значения музыкально-педагогических проектов, мотивированного участия в создании общественно значимого продукта.

Общеизвестно, что профессионально-познавательная деятельность становится ведущей в студенческий период и характеризуется нацеленностью студентов на свое будущее, на свою профессию. Этот фактор предопределяет внешние и внутренние побуждающие воздействия, которые ведут к возникновению у студентов мотивации к творческой проектной деятельности. В этом процессе важно учитывать тот факт, что формы организации проектной деятельности обуславливают эффективность применения различных подходов, которые стимулируют мотивацию. Выделить некоторые из них: продуманная система поощрений, нацеленная на качество выполненного проекта или же его этапа; использования инновационных педагогических технологий (интерактивных, проблемно-эвристических, художественно-интеграционных); осуществления проектов с учетом современных тенденций в фортепианном искусстве, интересов студентов и актуальности идеи; определения функциональной роли участников проекта в соответствии с личностными качествами, способностями и задатками; оптимальность в определении сроков осуществления проекта; количество участников; время, затрачиваемое на каждый этап проекта; информированности студентов о содержании проекта, основных этапах его реализации, ключевых сроках, ответственности, системе мониторинга качества выполнения задач; объективность системы оценивания, которая должна быть основана на критериях, понятных всем участникам проектной команды, оценка должна соответствовать вкладу каждого участника.

Учитывая указанные подходы была разработана программа мотивационных мероприятий, направленных на стимулирование будущих педагогов-музыкантов к разработке и реализации проектов в сфере музыкального образования. Соответственно, это дает основание выделить первый методический подход, а именно: мотивационно-осознанное отношение к формированию готовности к проектной творческой деятельности студентов-музыкантов как практически значимых для будущей профессии.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что проектная технология в педагогическом образовании рассматривается как новый тип организации деятельности. Суть этого понятия заключается в организации мероприятий с соответствующим содержанием, определенными формами и методами работы, которые способствуют формированию инновационно-развивающей среды учебного заведения. Это, в свою очередь, направит студентов на действенно-творческое применение профессиональных знаний в процессе разработки собственных музыкально-просветительских, педагогических проектов.

Особое внимание следует уделить организационно-технологическим аспектам проектной деятельности студентов. Эта работа заключается в координации проектной деятельности в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом их осуществления как полного, завершающего цикла продуктивной деятельности. Эта система реализуется за определенный промежуток времени и имеет четкую структуру. Именно поэтому, следующим методическим подходом является: поэтапное внедрение и мониторинг качества творческих проектов различных по форме, типологическому признаку, доминирующему виду деятельности, количеству участников, целеустремленности и задачам.

В процессе профессиональной подготовки студентов ученые Н. Бакшаева, А. Вербицкий [2] выделяют три базовые формы деятельности, а именно: учебная, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная. Вышеупомянутые формы взаимосвязаны и дополняют друг друга, поскольку основываются на принципе ценностного взаимодействия.

Для привлечения студентов к проектной деятельности больше пригодна квазипрофессиональная форма, которая опирается на практико-ориентированное теоретическое обучение с помощью проектных и игровых методов. В музыкальном педагогическом процессе обучения в высшей школе ученные предлагают в содержание квазипрофессиональной деятельности включать такие формы, как моделирование целостных фрагментов педагогической деятельности, имитационное и ролевое моделирование. По мнению авторов, интенсивной формой освоения эмоционально-личностной рефлексии и творческой самореализации является деловая игра, в которой студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, сочетая черты и учебной, и будущей профессиональной деятельности [3].

Поэтому происходит перенос приобретенных проектных умений в сферу практического применения непосредственно в процессе прохождения педагогической практики. Следующим методическим подходом является: проведение творческих проектов в учебных заведениях дополнительного образования детей, во время прохождения педагогической практики.

Для осуществления проектной деятельности в музыкально-педагогическом образовании, важно, чтобы студенты умели использовать синтез искусств, который дает возможность целостного (не линейного) исследования проблемных аспектов проекта. Студенты должны осознать, что виды искусства тесно связаны между собой и знания одного из них помогает глубокому восприятию и пониманию других видов искусства. Именно метод проектов дает возможность показать студентам сферу сочетания нескольких искусств, дать представление о единстве окружающего мира. Будущий педагог-музыкант должен осознавать значение потенциала музыкально-художественных образов для целостного развития личности.

Опыт студентов, в процессе организации творческих проектов с учащимися, в значительной степени зависит от системного и постепенного внедрения различных по объему структурных элементов проекта. Сначала нужно ориентироваться на кратковременные проекты, которые предоставят возможность приобрести основной базовый опыт организационной работы с учащимися. Постепенно проекты усложняются по виду деятельности и сроку выполнения. Таким образом будущий педагог-музыкант получает соответствующий опыт работы над творческими проектами.

Поэтому был выделен методический подход: обеспечение целостности содержательной концепции музыкально-педагогического проекта в единстве музыкально-исполнительских, педагогических и искусствоведческих характеристик.

Выполнение проекта связано с диалогическим характером деятельности. Диалогичность выявляется как в реализации кооперированных форм деятельности, так и в специальном характере общения с педагогом, который выполняет функции консультанта. Применение кооперативных форм обучения в процессе формирования проектных умений будущих педагогов-музыкантов делает их ответственными, при этом каждый студент лично подотчетен за качество выполнения заданий и собственный уровень знаний. Кооперативное обучение является синонимом к термину «совместное обучение». Для определения следующего методического подхода были учтены основные элементы кооперативного обучения, такие как: положительная взаимозависимость, личная ответственность, социальные навыки, групповая обработка результатов. Соответственно, следующими методическими подходами формирования готовности будущих педагогов-музыкантов к проектной творческой деятельности являются: применение элементов кооперативного обучения и субъект-субъектного взаимодействия между всеми участниками проектной деятельности [4].

Итак, методические подходы процесса формирования готовности будущих педагогов-музыкантов к проектной творческой деятельности основывались на особенностях музыкально-педагогического образования, а также на характере художественно-педагогических принципов, стимулирующих мотивационные подходы.

В процессе разработки методических подходов формирования готовности будущих педагогов-музыкантов к проектной творческой деятельности учитывались основные аспекты процесса профессиональной подготовки, а именно: цель и задания, учебный ресурс, организационные формы и средства обучения, техническое обеспечение, виды контроля качества обучения. Предполагалось, что эффективность формирования готовности будущих педагогов-музыкантов к проектной творческой деятельности в полной мере реализуется только при условии установления связей с содержательным ресурсом профессиональной подготовки будущих педагогов- музыкантов.

Соответственно, было определено несколько векторов процесса обучения студентов, в которых целесообразно применять метод

проекта. Основной учебный ресурс – это дисциплины музыкально-педагогического, методично-практического цикла. Целесообразно внедрять в учебных процесс тренинги и практические занятия, на которых осуществляется ознакомление с инновационными подходами к содержанию музыкального образования и подготовка к созданию и внедрению музыкально-просветительских проектов. Данный выбор учебного ресурса связан с мощным воспитательным и развивающим потенциалом художественно-педагогической информации и форм ее оценивания.

Выводы. Таким образом, учитывая целостность образовательного процесса и педагогических воздействий, стоит отметить, что влияние на формирование готовности будущих педагогов-музыкантов к проектной творческой деятельности происходит комплексно, просто на определенном этапе акцентируется внимание на формировании определенной группы умений. Для этого были подобраны соответствующие методы, способные эффективно влиять на реализацию поставленных в работе цели и задач. Дополнить внедрение методических подходов должны соответствующие организационные формы и средства работы со студентами.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс / В.И. Андреев. Казань: Изд. Казанского ун-та, 2006. – 567 с.

2. Вербицкий, А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вопросы психологии: научный журнал / Ред. Е.В. Щедрина. – 1997. – №3 май-июнь 1997. – С. 12-22

3. Карпушкина, Н.В. Учебный проект как новая форма творческой деятельности студентов / Н.В. Карпушкина // Инновационные технологии в науке и образовании. Международная научно-практическая конференция. – Чебоксары, 2015. – С. 97-99

4. Самылов, П.В. Методологические проблемы проектной деятельности студентов в образовательном процессе / П.В. Самылов // Ценности и смыслы. – 2014. – С. 106-110

Педагогика

УДК 379.835(470.53) (091)

кандидат педагогических наук, доцент Алексеенко Наталья Валериевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студент Чекмез Наталия Антоновна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В ПЕРИОД КАНИКУЛ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)

Аннотация. В статье исследуется историко-педагогический процесс формирования системы организованного отдыха и воспитания детей в каникулярный период в России на рубеже XIX-XX веков. Представлены причины возникновения системы организации отдыха и оздоровления детей в каникулярный период. Особое внимание уделяется первым экспериментальным моделям летних школ, колоний и оздоровительных лагерей. Произведен анализ первых систематизированных опытов организации образовательно-воспитательной работы с детьми в каникулы заявленного периода. Через призму педагогических практик анализируется изменение представлений о детстве, отдыхе и образовательном процессе. Автор детально рассматривает методики, разработанные ведущими педагогами эпохи, включая формы занятий, режимные моменты, подходы к сочетанию обучения и отдыха. Параллельно рассматривается динамика развития пионерского движения. Рассмотрен количественный и качественный контингент отдыхающих, кадровое обеспечение, а также проанализированы основные формы и методы образовательно-воспитательной работы с детьми. Представлены основные недостатки организации отдыха подростков на начальном этапе существования лагерей-коммун. В выводах представлено обобщение изложенного материала.

Ключевые слова: образовательно-воспитательная работа, оздоровление и отдых, лагеря-коммуны юных пионеров.

Annotation. The article examines the historical and pedagogical process of forming a system of organized recreation and upbringing of children during the vacation period in Russia at the turn of the 19th-20th centuries. The reasons for the emergence of a system for organizing recreation and health improvement of children during the vacation period are presented. Special attention is paid to the first experimental models of summer schools, colonies and health camps. The first systematic experiments of organizing educational work with children during the holidays of the declared period were analyzed. Through the prism of pedagogical practices, a change in ideas about childhood, recreation and the educational process is analyzed. The author considers in detail the methods developed by leading teachers of the era, including forms of classes, regime moments, approaches to the combination of training and recreation. At the same time, the dynamics of the development of the pioneer movement is being considered. The quantitative and qualitative contingent of vacationers, staffing, as well as the main forms and methods of educational work with children were analyzed. The main disadvantages of organizing recreation for adolescents at the initial stage of the existence of communal camps are presented. The conclusions summarize the material presented.

Key words: educational and upbringing work, health improvement and recreation, young pioneer commune camps.

Введение. В последние годы в России уделяется повышенное внимание формированию национальной системы образования и воспитания в летних оздоровительных лагерях. Являясь частью национальной образовательной системы, детские оздоровительные учреждения реализуют принцип преемственности и непрерывности воспитания. Они не только позволяют детям отдохнуть, снять физическую и психическую нагрузку учебного года, но и создают новые условия для обогащения их социального опыта, получения, проверки и применения новых знаний и навыков в разнообразной практической деятельности, основанной на развитии детской инициативы и самодеятельности. Следует отметить, что работа по оздоровлению и отдыху детей в каникулярное время началась еще в конце XIX века и с тех пор значительно изменилась. При этом изменения касались не только форм и видов оздоровительных и рекреационных учреждений, но и содержания и направлений образовательно-воспитательной работы.

Изложение основного материала статьи. Возникновение необходимости в организации оздоровления и отдыха детей и подростков в конце XIX века было вызвано рядом причин. Во-первых, в связи со стремительным развитием производственных предприятий в крупных городах экологическая ситуация начала резко ухудшаться, что негативно влияло на состояние здоровья бедных слоев населения, особенно детей из бедных семей; во-вторых, возникала необходимость в организации досуга детей в свободное от учебы время; в-третьих, опыт работы лагерей, которые возникали в других странах, показал положительный результат оздоровительного и воспитательного воздействия на детей и подростков.

Первые летние школьные колонии (предшественники летних оздоровительных детских лагерей) начали открываться в конце XIX века. Колонии принимали по 40-60 детей в две смены, каждая из которых длилась в течение шести недель. Существовали колонии отдельно для мальчиков, отдельно для девочек, а также колонии смешанного типа и для национальных меньшинств. При этом отбор детей, отдыхавших в летних колониях, проводили школьные или участковые врачи из беднейших слоев общества (дети садовников, кондукторов, извозчиков, прачек, ремесленников, сторожей, торговцев, рабочих и других мелких служащих), проживавшие в городах с развитой промышленностью и отличавшиеся слабым здоровьем. Критерии отбора включали состояние здоровья и физическое развитие ребенка, семейное и социальное положение, условия быта и качество питания.

Для летних колоний выбирались подходящие здания с большой территорией, обычно расположенные у водоемов (рек, озер, морей). Кадровое обеспечение деятельности колонии осуществлялось педагогами, врачами и обслуживающим персоналом. В качестве воспитателей на период работы колонии привлекались учителя городских школ и студенты.

Образовательно-воспитательная работа в летних детских колониях заключалась в организации экскурсионных поездок по стране с целью ознакомления детей с историческими местами, памятниками, святынями, музеями, известными фабриками и заводами во время летних и рождественских каникул. Образовательно-воспитательная работа строилась таким образом, чтобы дети имели возможность

проводить больше времени на свежем воздухе, строго соблюдать режим дня и активно отдыхать на территории колоний.

Приблизительно в то же время, в конце XIX века, в России начали появляться первые летние колонии, предназначенные для гимназистов с проблемами здоровья. Первая трудовая летняя колония для мальчиков была организована С.Т. Шацким и А.У. Зеленко под Москвой в 1905 году. Отличительной чертой этой колонии было самообслуживание, привлечение городских детей к сельскохозяйственному труду, реализация образовательных программ, основанных на наблюдениях за природой, чтение и обсуждение книг, игры и ведение личных дневников.

Важно отметить, что в начале XX века возникли различные молодежные организации со своими программами. Наибольшее распространение получило скаутское движение. Появились скаутские лагеря, для которых характерно наличие законов, торжественных обещаний, лозунгов, а также атрибутов и символов: эмблемы, флага, горна, барабана, формы, галстука, значка. Концептуальной основой этого движения являются два фактора: человеческое достоинство и целостность окружающего мира. Основными принципами скаутизма считаются: патриотизм, аполитичность, внеклассовый характер, терпимость к любому вероисповеданию.

Образовательно-воспитательная работа в скаутских лагерях строится на основе идеи всестороннего развития и воспитания личности. При этом основной акцент делается на саморазвитие, направленное на овладение скаутом знаниями и умениями, ориентированными на взаимодействие с природой, семьей, государством, а также на укрепление здоровья. Кроме того, организационную основу воспитания составляют методы самовоспитания, к которым относятся: самоанализ, самооценка и т.д. Однако, несмотря на большое влияние скаутизма на первые коммунистические детские объединения в послереволюционный период, советская власть требовала разоблачения реакционной сущности скаутизма с целью построения единой коммунистической организации детей, которая ставила задачи идейно-политического воспитания молодежи, подготовку детей и подростков к борьбе за коммунистические идеалы.

В начале 20-х годов XX века такая организация была создана и сначала называлась «Юные пионеры имени Спартака», а затем на Всероссийской конференции комсомола были приняты Законы и обычаи юных пионеров, положение о пионерской организации, торжественная клятва, а также решался вопрос о предоставлении ей статуса Всесоюзной пионерской организации и имени В.И. Ленина [2].

Одной из основных задач пионерской организации стала работа по оздоровлению и физическому развитию детей и подростков. Эту задачу частично решали летние детские площадки, которые создавались в городах для организации досуга детей в каникулярное время. Однако, качественное оздоровление детей и подростков возможно было при условии переноса оздоровительной и образовательно-воспитательной работы в здоровую сельскую местность, подальше от промышленных предприятий, загрязнявших окружающую среду, что, в свою очередь, негативно влияло на общее состояние здоровья детей. Необходимым условием проведения оздоровительной и воспитательной работы было также установление правильного режима жизни. Решением указанной проблемы стало создание пионерских лагерей и лагерей-коммун юных пионеров [3].

Основными задачами лагеря-коммуны были определены следующие: оздоровление ленинцев, привитие им навыков коллективно-трудовой жизни, установление связей с трудовой и общественной жизнью села, ознакомление с экономическим положением района и природой окружающей местности.

Согласно архивным документам 1920-х годов, лагеря-коммуны организовывались для городских детей, исключительно для пионеров, и подчинялись в основном партийным организациям (52%). Средняя продолжительность пребывания детей составляла от 3 недель до 1 месяца, а сами учреждения функционировали в течение 2 месяцев. Лагеря располагались в сельских школах (75%) и в палатках (25%).

Кроме того, образовательно-воспитательная работа в лагерях-коммунах строилась по следующим направлениям: общеобразовательное, санитарно-просветительское, общественно полезное.

Следует отметить, что на начальном этапе существования лагерей-коммун наблюдалось множество недостатков в организации детского и подросткового отдыха. Либо приезжало очень мало детей (20-30 человек), либо, наоборот, слишком много (500-600 человек), что серьезно затрудняло нормальную организацию питания, негативно сказывалось на санитарно-гигиенических условиях и реализации образовательно-воспитательной работы. Для преодоления этих проблем Наркомом просвещения было установлено оптимальное количество детей для одного лагеря-коммуны – 120 человек.

Одной из ключевых предпосылок для нормального функционирования лагеря-коммуны, по мнению И. Кильколых и С. Дашевского, являлся подбор и подготовка руководящих кадров, включающих: 3 комсомольца, 1 инструктора физкультуры, 2 педагогов (желательно биологов), врача, хозяйственного организатора и повара [1].

Однако во многих лагерях указанный штат сотрудников был не укомплектован, нередко случалось, что в лагере работали только вожатые-комсомольцы. В целом отмечалась нехватка медицинского и воспитательного персонала или слабая их подготовленность из-за отсутствия опыта работы в подобных учреждениях. Наряду с этим, качественной организации образовательно-воспитательной работы мешала несовершенная система организации детского отдыха, а именно: отсутствие стационарных помещений, недостаточное финансирование, непонимание руководителями задач лагеря, отсутствие планов работы.

В первые годы существования лагеря-коммуны имели разнообразные формы организационного построения. Наиболее характерными направлениями были: военизация, копирование взрослых организаций, образы будущего общества и тому подобное. Но такая организация работы не учитывала требований, которые должны были решать лагеря согласно поставленным задачам. Решением этой проблемы стало создание единой структуры для лагерей-коммун по следующим требованиям: предоставление возможности строить работу на основе самодеятельности самих ленинцев; обеспечение ее максимальной простоты и гибкости; подчинение общей структуре организации Юных Ленинцев.

Согласно этим требованиям, практически всей работой лагеря-коммуны руководил совет коммуны, который состоял из 5-7 пионеров и двух комсомольцев и избирался на общем сборе лагеря. Для удобства работы при совете коммуны создавались две комиссии – хозяйственная и политпросветительская, а также санитарный отряд, которые работали под руководством и по заданиям совета коммуны. Все отдыхающие в лагере распределялись на несколько трудовых отрядов по 4-5 звеньев в каждом. Трудотряд – был основной трудовой единицей лагеря-коммуны. Каждый отряд имел свой совет, руководителя-комсомольца и работал под непосредственным руководством совета коммуны. Следует подчеркнуть, что вся работа лагерей-коммун строилась на принципах детского самоуправления. Советом коммуны разрабатывались правила проживания в лагере, общий план работы, определялись конкретные недельные планы работы, распределялись задания всем комиссиям и трудотрядам, обсуждалось поведение отдельных членов коммуны, разрабатывался план проведения праздников, разнообразных общественно-полезных и трудовых работ. К тому же, члены совета коммуны возглавляли комиссии, которые также избирались на общем сборе. Комиссии имели разное количество членов и выполняли соответствующие обязанности.

Рассмотрим подробнее содержательные направления образовательно-воспитательной работы лагеря-коммуны. Поскольку укрепление здоровья пионеров было одной из основных задач лагеря-коммуны, физическое воспитание занимало одно из первых мест в работе лагеря и реализовывалось следующими путями: введение рационального режима жизни лагеря; максимальное использование свежего воздуха, воды, солнца и других природных условий; занятия гимнастикой и подвижными играми.

Все игры в лагере проводились в трех плоскостях: игры с крестьянскими детьми (различные подвижные игры) с целью объединения пионеров и сельских детей; гимнастические игры, которые преследовали определенное физическое и физиологическое воздействие и требовали от игроков организованности (выдержки, дисциплинированности); длительные массовые игры, в которые входили гимнастические элементы и экскурсионно-образовательные.

Особое значение в образовательно-воспитательной работе лагеря имели экскурсии и беседы. Каждой экскурсии придавался общественно-полезный характер для того, чтобы дети могли извлечь из нее знания, полезные не только для них, но и для той работы, которую они проводили с сельским населением вокруг лагеря.

Экскурсии устраивались примерно два раза в неделю, что в сумме составляло за время пребывания в лагере 7 экскурсий продолжительностью 2-3 часа. В большинстве случаев экскурсии распределялись следующим образом: лес, поле, река и озеро – 3 экскурсии; село и сельское хозяйство – 2 экскурсии; производство и полезные ископаемые – 2 экскурсии.

Лагерные беседы, которые проводились чаще всего у костра в вечернее время вожатыми и комсомольцами, прикрепленными на время лагеря к отряду, тоже имели большое образовательно-воспитательное значение. Все беседы в лагере распределялись на три группы: образовательные беседы по природоведению; беседы на революционную тематику, о борьбе рабочего класса, о работе в подполье; беседы на общественно-исторические темы [4].

Важным моментом в беседах у костра было интернациональное воспитание, которое включало рассказы о жизни зарубежных

комсомольцев и детей рабочих и крестьян.

Следует подчеркнуть, что вся образовательно-воспитательная работа в лагере имела уклон в сторону общественно полезного труда и была тесно связана с клубной работой, так как клуб являлся центром всей образовательной деятельности. Там пионеры писали и вывешивали стенгазету, разрабатывали различные материалы по экскурсиям, создавали сельскохозяйственный уголок, организовывали радиовещание, обрабатывали материалы исследовательских работ.

Стенгазета представляла собой часть всего периода пионерской образовательно-воспитательной работы, она в ярких чертах, картинках, заметках охватывала всю деятельность лагеря и служила средством фиксации работы, помогала в проведении общественно-политической работы, будучи пропагандистским материалом и документом для отчетов, справок и воспоминаний о лагере [5]. Газета состояла из трех разделов: жизнь лагеря; как живет село, где разворачивалась и проводилась общественно-политическая работа, как она проходила; город и работа детей, оставшихся в городе; жизнь фабрик и заводов, городские общественные новости. Выпускалась газета раз в неделю, вывешивалась в селе на 2-3 дня, затем в лагере, а потом пересылалась в город для отчета о работе лагеря.

Как видим, образовательно-воспитательная работа лагерей-коммун в 20-х годах XX века была направлена на воспитание коллективизма, патриотизма, интернационализма и строилась на основе общественно полезного труда. Осуществлялась образовательно-воспитательная работа посредством проведения экскурсий, бесед, походов, соревнований, игр, выпусков стенгазет и т.д.

Наряду с этим, не менее важным направлением образовательно-воспитательной работы в пионерских лагерях и лагерях-коммунах было трудовое воспитание детей и подростков, которое включало как самообслуживающий труд, так и внутрилагерную и сельскохозяйственную работу.

Самообслуживание включало в себя выполнение юными пионерами работы на кухне, уборку помещений, стирку личных вещей, поддержание чистоты на всей территории лагеря.

К основным видам работы в селе относились: работа с детьми (пионерский отряд, неорганизованные сельские дети); сельскохозяйственный труд (помощь хозяйствам бедняков в полевых работах), работа по благоустройству села (ремонт мостов, дорог и т.п.); помощь общественным организациям села (кооперативу, избе-читальне, сельсовету).

Выводы. Таким образом, становление образовательно-воспитательной работы в каникулярный период в конце XIX – начале XX вв. происходило преимущественно по следующим направлениям: физическое и трудовое воспитание, общественно-политическая и природоведческая работа. Образовательно-воспитательная работа строилась на основе самообслуживания и самоуправления. Несмотря на то, что организация оздоровления и отдыха детей и подростков имела много недостатков, сеть детских оздоровительных учреждений увеличивалась, проводилась работа по преодолению этих недостатков и совершенствованию всей системы оздоровления и отдыха.

Литература:

1. Дашевский, С. Лагерь – коммуна Юных Ленинцев / С. Дашевский, И. Кильколых. – Харьков: Пролетарий, 1925. – 56 с.
2. Книга вожатого / Н. Шашерина и др.; под ред. Н. Шашериной. – Москва: Молодая гвардия, 1965. – 320 с.
3. Рейхруд, М. Пионерский лагерь / М. Рейхруд, Е. Магидович. – Москва; Ленинград: Молодая гвардия, 1930. – 291 с.
4. Смоляров, Я. Лагерь юных пионеров / Я. Смоляров, Н. Кремлев. – Москва; Ленинград: Молодая гвардия, 1925. – 98 с.
5. Смоляров, Я. Пионерский лагерь / Я. Смоляров. – Москва; Ленинград: Молодая гвардия, 1925. – 181 с.

Педагогика

УДК 373.21

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогики, доцент Амет-Уста Зарема Ремзиевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологического образования Богослова Елена Георгиевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ИГРА КАК ПРОСТРАНСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассмотрена проблема игровой деятельности как важнейшего условия становления личности дошкольника. Игровая деятельность представляет собой специфическую форму моделирования социальных отношений, характерных для взаимодействия взрослых, адаптированную к возрастным возможностям ребенка. В исследованиях ученых проблема игровой деятельности представлена многопланово: как инновационный ресурс, психолого-педагогический феномен, инструмент социализации и коммуникации, фактор развития личности, методическая основа подбора игр и игрушек. Автор подчеркивает, что в процессе игры формируются основы эмоциональной устойчивости, познавательной активности и самостоятельности, что способствует успешной социализации и последующему обучению в школе. Посредством игры ребенок осваивает систему социальных взаимодействий, усваивает принятые в обществе нормы и правила поведения, а также приобретает первоначальные навыки саморегуляции. В статье анализируются психолого-педагогические аспекты игровой деятельности, а также раскрываются ее личностно-развивающие возможности. Особое внимание уделено роли педагога в организации игровой среды, стимулирующей развитие личности ребенка и поддерживающей его инициативу и творческую активность. Эффективность педагогического сопровождения игры предполагает наличие у воспитателя понимания ее целей, содержания, методов организации, а также учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Ключевые слова: игра, дошкольный возраст, личностное развитие, социализация, педагогические условия.

Annotation. The article examines the issue of play activity as a crucial condition for the formation of a preschool child’s personality. Play activity represents a specific form of modeling social relationships characteristic of adult interaction, adapted to the child’s age capabilities. In scholarly research, the problem of play activity is presented from multiple perspectives: as an innovative resource, a psychological and pedagogical phenomenon, an instrument of socialization and communication, a factor in personality development, and a methodological basis for selecting games and toys. The author emphasizes that the process of play forms the foundations of emotional stability, cognitive activity, and independence, contributing to successful socialization and future learning in school. Through play, the child masters the system of social interactions, assimilates accepted norms and rules of behavior in society, and acquires initial self-regulation skills. The article analyzes the psychological and pedagogical aspects of play activity and reveals its personality-developing potential. Special attention is given to the role of the educator in organizing a play environment that stimulates the development of the child’s personality and supports their initiative and creative activity. The effectiveness of pedagogical support for play requires the educator’s understanding of its goals, content, organizational methods, as well as consideration of the age and individual characteristics of the children.

Key words: play, preschool age, personality development, socialization, pedagogical conditions.

Введение. Игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте и играет важную роль в психическом, социальном и личностном развитии ребенка. Именно в процессе игры дети осваивают базовые формы общения, усваивают социальные нормы и правила, развивают эмоциональную сферу, учатся регулировать собственное поведение и выражать чувства. Кроме того, через игровую деятельность формируются элементы произвольности, внимания, памяти и мышления, что создает основу для последующего успешного обучения в школе.

Особую ценность игра приобретает благодаря своей способности стимулировать инициативу, воображение и творчество. Ребенок в игре выступает активным субъектом: он конструирует сюжет, выбирает роли, принимает решения и взаимодействует с другими участниками. Это способствует развитию исполнительных функций, таких как планирование, контроль действий и гибкость мышления. Взаимодействие со сверстниками и взрослыми в игровом контексте помогает ребенку осваивать механизмы сотрудничества, эмпатии и социального восприятия, что особенно важно на этапе становления личности.

Проблема игровой деятельности рассматривается исследователями с разных позиций. Е.В. Гончарова определяет ее как ресурс внедрения инновационных технологий в ДОО [1]. Ю.А. Баженова и О.А. Безносова акцентируют внимание на методических аспектах –

подборе, классификации и оценке игр и игрушек по критериям безопасности, многофункциональности и развивающего потенциала [2]. И.В. Каменева анализирует игру как ведущий вид деятельности дошкольника [3]; А.С. Обухов – как форму развития ребенка [4]; Т.Е. Титовец и Т.В. Поздеева – как средство организации образовательной деятельности [5]; О.А. Черенкова – как фактор речевого и коммуникативного развития [6].

Цель статьи: обосновать педагогический потенциал игры как условия становления личности ребенка дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Дошкольный возраст представляет собой начальный этап активного усвоения общественного опыта и формирования основ личности. В этот период ребенок наиболее чувствителен к внешним воздействиям: воспитательному влиянию взрослых, а также впечатлениям, получаемым из окружающей среды. Одной из характерных особенностей данного возраста является ранний интерес к жизни взрослых, их деятельности и социальным ролям. Именно на этом фоне формируется стремление к подражанию и освоению моделей поведения, наблюдаемых в повседневной жизни.

Игра в дошкольном возрасте становится ведущей формой деятельности, через которую ребенок перерабатывает полученный социальный опыт. Она служит своеобразным «механизмом перевода» реальности в доступную ребенку форму, позволяя ему осмысленно воспроизводить, интерпретировать и эмоционально проживать увиденное. В ролевой игре, сюжетах с элементами труда и общения проявляется стремление ребенка понять окружающий мир, примерить на себя различные социальные роли и освоить нормы взаимодействия. Таким образом, игра становится не только отражением впечатлений ребенка, но и важнейшим условием его активного психического, личностного и социального развития [2].

Игра представляет собой особую деятельность, которая наиболее интенсивно развивается в детские годы и сопровождает человека на протяжении всей жизни. Она, являясь основным инструментом развития дошкольника, обеспечивает:

– физическое развитие (мелкая и крупная моторика, координация);

– социальное развитие (эмпатия, коммуникативные навыки);

– развитие эмоциональной регуляции и творческого мышления;

– а также способствует развитию когнитивных функций: памяти, внимания, речи и интеллекта.

В настоящее время общепризнано, что игровая деятельность обладает значительным педагогическим потенциалом, обеспечивая комплексное развитие дошкольников [5]. Она способствует формированию у детей навыков саморегуляции, основ культуры межличностного взаимодействия, коммуникативной инициативы и социальной адаптации. В этом контексте игра должна рассматриваться как ключевой инструмент профессиональной деятельности педагога, реализующего учебно-воспитательный процесс в соответствии с современными стандартами образования и интересами ребенка.

По мнению Ю.А. Баженовой, О.А. Безносовой, игровая деятельность представляет собой специфическую форму моделирования социальных отношений, характерных для взаимодействия взрослых, адаптированную к возрастным возможностям ребенка. Посредством игры ребенок в первую очередь осваивает систему социальных взаимодействий, усваивает принятые в обществе нормы и правила поведения, а также приобретает первоначальные навыки саморегуляции. Как указывает И.В. Каменева, именно в игре закладываются и начинают развиваться фундаментальные личностные качества, включая творческую инициативу, активность, а также базовые познавательные способности [3, С. 70].

Помимо таких очевидных направлений развития, как формирование речевых и моторных навыков, у детей дошкольного возраста развиваются воображение и изобретательность, способствующие генерации новых идей и поиску нестандартных решений. В этот период также формируется высокая внутренняя мотивация к социальному взаимодействию и коммуникативной активности. Игра, как ведущая форма деятельности в дошкольном возрасте, активизирует и развивает указанный потенциал. От фантазийных сюжетов, связанных с «открытием» воображаемых миров, до сложных конструктивных игр – игровая деятельность неразрывно связана с детством, являясь важнейшим условием полноценного психического и личностного развития ребенка.

Игровая деятельность предоставляет детям пространство для свободного исследования, самовыражения и познания окружающего мира при минимальных внешних ограничениях. Однако игра не существует в изоляции – она формируется под влиянием внешних условий. Структура и содержание игры во многом зависят от особенностей физической и социальной среды: доступных игровых материалов, пространственных характеристик (дом, двор, городская или сельская местность), а также от взаимодействия с другими участниками социального окружения – сверстниками, взрослыми и значимыми фигурами. Таким образом, игра является динамической формой активности, опосредованной культурным, социальным и материальным контекстом.

А.С. Обухова, обращает внимание на то, что ключевым условием эффективного обучения через игру является обеспечение детям чувства автономии при одновременной поддержке со стороны взрослых, без навязывания директивных указаний [4]. В раннем возрасте у ребенка формируется устойчивое стремление к самостоятельности и контролю над собственными действиями – это проявляется уже в простейших ситуациях, таких как попытки самостоятельно надеть обувь или покормить себя, несмотря на еще не сформированные навыки мелкой моторики. Это поведение отражает важную черту раннего детства – восприятие себя как активного субъекта, способного влиять на окружающий мир. При этом потребность в инициативе, самовыражении и, в определенной степени, лидерстве не исчезает с возрастом, а продолжает развиваться и играть значимую роль в последующем обучении и социализации ребенка.

Проблема баланса собственных желаний ребенка с правилами и социальными нормами находится в центре многих исследований. Наличие свободы действий не означает, что детям разрешено все. Свобода действий в контексте обучения через игру не предполагает вседозволенности – ни в семейной, ни в образовательной среде. Речь идет о признании ребенка активным и компетентным участником образовательного процесса, обладающим собственными интересами, потребностями и способностью к самостоятельному выбору [5]. Такая свобода означает не отсутствие границ, а наличие сбалансированного взаимодействия между инициативой ребенка и поддержкой со стороны взрослого. В этом процессе особенно важно учитывать интересы и мотивацию ребенка, предоставляя ему возможность проявлять активность, делать выбор и влиять на ход деятельности. Таким образом, свобода в игре – это проявление уважения к детской субъектности и создание условий для развития внутренней инициативы в рамках социально приемлемых и педагогически целесообразных границ.

Рассмотрим ситуацию, в которой двухлетний ребенок собирает головоломку вместе с отцом. В одном варианте взаимодействия взрослый полностью контролирует процесс: он поочередно передает детали и указывает, куда именно их разместить. В таком случае деятельность приобретает директивный характер, а самостоятельность ребенка оказывается ограниченной. Альтернативный подход предполагает участие ребенка в активном решении задачи при поддержке взрослого: отец предоставляет возможность действовать самостоятельно, при необходимости мягко направляя – например, предлагая повернуть деталь или обратить внимание на цветовое соответствие. О.А. Черенкова, подчеркивает, что подобный стиль взаимодействия, при котором взрослый обеспечивает условия для активной вовлеченности ребенка и поощряет его инициативу, способствует развитию исполнительных функций [6]. Эти функции включают в себя такие ключевые когнитивные навыки, как: целеполагание, гибкость мышления, саморегуляция и способность к планированию – все они играют важную роль в последующем обучении и успешной адаптации к сложным социальным и учебным ситуациям.

И.В. Каменева обращает внимание на то, что важную роль в формировании и развитии коммуникативной культуры детей дошкольного возраста играет коллективная игровая деятельность. Большинство игр предполагает участие нескольких детей, что требует от каждого ребенка умения взаимодействовать, договариваться и подчиняться общим правилам. Через коллективную игру ребенок учится учитывать мнение других, соблюдать принятые нормы поведения, делиться, сотрудничать и уважать интересы группы. Такое взаимодействие способствует становлению основ социальной компетентности и формированию нравственных установок [3].

Особое значение коллективные игры имеют для освоения ребенком норм и правил, регулирующих межличностные отношения. В процессе игры дети осваивают ролевое поведение, учатся принимать на себя обязательства и соблюдать договоренности, что формирует у них чувство ответственности и принадлежности к группе. Таким образом, коллективные формы игровой деятельности выступают эффективным средством социализации, подготовки к жизни в обществе и развитию нравственно-коммуникативной сферы.

Ю.А. Баженова, О.А. Безносова указывают, что игра способствует формированию у детей навыков эмоциональной саморегуляции [2]. Рассмотрим ситуацию, в которой двое детей занимаются строительством башен из кубиков, и один из них вдруг решает разрушить постройку другого. В этой ситуации ребенку, чью башню намереваются разрушить, необходимо прилагать усилия для контроля негативных эмоций, вызванных действиями другого ребенка. Осваивая навыки эмоциональной регуляции в процессе игры, он приобретает опыт, способствующий более эффективному социальному взаимодействию в аналогичных условиях. В контексте иных игровых ситуаций у детей формируются умения, позволяющие справляться с такими чувствами, как страх – например, при визите к врачу – или печаль – при

расставании с родителями в детском саду. Таким образом, игровая деятельность предоставляет детям безопасную среду для отработки навыков эмоциональной саморегуляции, необходимых для жизни в современном обществе.

Игровая деятельность в дошкольном учреждении должна быть организована системно. Эффективность педагогического сопровождения игры предполагает наличие у воспитателя понимания ее целей, содержания, методов организации, а также учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. Игровая деятельность, помимо решения задач обучения и развития, должна способствовать социализации детей, установлению межличностных отношений, формированию основ коммуникативной компетентности. Опираясь на ФГОС ДО, педагоги должны использовать игры как средство обучения и развития детей. Например, игры могут быть направлены на развитие речи и логики, обучение счету и графике, развитие физических способностей и творческого мышления.

В процессе игровой деятельности в раннем и дошкольном возрасте, по мнению Е.В. Гончаровой, осуществляется формирование основных личностных качеств ребенка, становление индивидуальных черт характера, эмоционально-волевой сферы, развитие эмпатии и механизмов произвольной регуляции поведения [1, С. 25]. Игра выступает важным фактором в развитии межличностных отношений, формировании коммуникативных навыков, понимании социальных взаимодействий, а также в становлении социальной перцепции. В ходе игровой деятельности ребенок вступает во взаимодействие с окружающей действительностью, осваивая различные сюжетные линии и ролевые модели, что способствует постепенному усвоению социальных норм и правил поведения.

Выводы. Таким образом, игра интегрирует в себе различные аспекты образовательного и воспитательного процессов, выполняя функцию своеобразного связующего звена между полученными знаниями и их практическим применением. В условиях дошкольного учреждения игра становится не только средством самовыражения, но и эффективным инструментом педагогического воздействия. В игровом процессе дети активно применяют и закрепляют усвоенные на занятиях знания, развивают навыки социального взаимодействия, а также усваивают нормы и правила поведения. Таким образом, игра выступает как целостная система, охватывающая все стороны психолого-педагогической работы в детском саду и способствующая всестороннему развитию личности ребенка.

Литература:

1. Гончарова, Е.В. Инновационная деятельность в дошкольном образовательном учреждении / Е.В. Гончарова. – Нижневартовск: НВГУ, 2013. – 126 с.

2. Игры и игрушки для детей раннего и дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / сост. Ю.А. Баженова, О.А. Безносова. – Оренбург: ОГПУ, 2024. – 60 с.

3. Каменева, И.В. Психология и педагогика игровой деятельности: учебное пособие / И.В. Каменева. – Архангельск: САФУ, 2019. – 75 с.

4. От детства к взрослости: вариации нормы и особенности развития: сборник / сост. А.С. Обухов; под ред. А.С. Обухова. – Москва: МПГУ, 2018. – 296 с.

5. Титовец, Т.Е. Дошкольная педагогика: учебное пособие / Т.Е. Титовец, Т.В. Поздеева. – Минск: РИПО, 2024. – 360 с.

6. Черенкова, О.А. Формирование коммуникативных умений детей 4-5 лет в игровой деятельности: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Черенкова. – Пенза, 2008. – 204 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Амирсаидова Шахноза Мирсагатовна
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (г. Ташкент);
кандидат педагогических наук, доцент Соколова Ольга Юрьева
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Тюрина Надия Шамильевна
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

МЕДИА И ИНКЛЮЗИЯ: ОЦЕНКА ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ РФ И УЗБЕКИСТАНА

Аннотация. Проблема формирования инклюзивной культуры педагогов находит отражение в многочисленных исследованиях за последние 10 лет. Авторы статьи изложили результаты исследования влияния медиа на формирование инклюзивной культуры на основе анкетирования будущих педагогов РФ и Узбекистана. Вопросы анкеты были распределены по следующим блокам: когнитивный, ценностный, мотивационный и деятельностный компоненты. Отдельный блок вопросов выявлял индекс восприятия влияния медиа на формирование инклюзивной культуры. Анкета состояла из утверждений, которые респонденты оценивали в баллах по шкале Лайкерта (от 1 до 5). Корреляционный анализ подтвердил гипотезу о том, что тематический медиаконтент – особенно произведения искусства, фильмы и позитивные примеры инклюзии – оказывает значимое влияние на формирование инклюзивной культуры будущих педагогов. Это влияние выражается в росте мотивации, готовности к взаимодействию, рефлексии и желании участвовать в инклюзивных практиках. Наибольший эффект наблюдается у студентов, менее погружённых в дефектологическую подготовку, что подчеркивает компенсаторную роль медиа в формировании социальных установок и ценностей. Результаты исследования позволяют развивать медиаобразовательную концепцию формирования инклюзивной культуры будущих педагогов.

Ключевые слова: инклюзивная культура, педагоги, дефектологи, студенты, Россия, Узбекистан, медиа.

*Annotation***.** The issue of forming an inclusive culture among educators has been reflected in numerous studies over the past decade. The authors of this article present the results of a study on the impact of media on the formation of an inclusive culture based on a survey of future educators in Russia and Uzbekistan. The survey questions were categorized into the following blocks: cognitive, value-based, motivational, and activity components. A separate block of questions assessed the index of perception regarding the influence of media on the formation of an inclusive culture. The questionnaire consisted of statements that respondents rated on a Likert scale (from 1 to 5). Correlation analysis confirmed the hypothesis that thematic media content-especially works of art, films, and positive examples of inclusion-significantly influences the formation of an inclusive culture among future educators. This influence is expressed in increased motivation, readiness for interaction, reflection, and a desire to participate in inclusive practices. The greatest effect is observed among students who are less immersed in special education training, highlighting the compensatory role of media in shaping social attitudes and values. The results of the study make it possible to develop a media educational basis for the formation of an inclusive culture of future teachers.

Key words: inclusive culture, educators, special educators, students, Russia, Uzbekistan, media.

Введение. На современном этапе развития постсоветского пространства вопрос трансформации системы образования и социализации детей, имеющих особые образовательные потребности, все еще остается актуальным. Глобальные тенденции создания доступной и равной образовательной среды для всех обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями, актуальны и в России, и Узбекистане. В этих странах принят ряд законов, направленных на поддержку инклюзивного образования, что в свою очередь создает необходимость подготовки педагогов, способных эффективно работать в условиях разнообразия. Будущие педагоги должны обладать не только теоретическими знаниями, но и определенными установками, необходимыми для работы с различными группами учащихся. Такие установки можно рассматривать как инклюзивную культуру – часть общей культуры. Однако каждая страна имеет свои культурные и исторические контексты, влияющие на восприятие инклюзии. Исследование инклюзивной культуры помогает выявить эти особенности и адаптировать подготовку педагогов к местным условиям.

Таким образом определилась цель исследования и его отражения в статье: изучение уровня инклюзивной культуры будущих педагогов РФ и Узбекистана, выявление приоритетных направлений ее развития.

Изложение основного материала статьи. Инклюзивная стратегия развития общества и его основных институтов (образование, социальная работа, культура, здравоохранение, рекреация) предполагает осмысление, становление и развитие теоретических основ данного феномена. Как следует из исследования Т. Бут «именно инклюзивная культура изменяет политику и практику образования и обучения. Создание инклюзивной культуры в школе способствует созданию безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества,

стимулирующего развитие всех своих участников, сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений» [2, С. 15]. Важным аспектом такой траектории развития образовательной организации является необходимость того, чтобы ценности инклюзии разделялись всеми субъектами педагогической деятельности. В первую очередь, педагогами.

Инклюзивная культура педагогов находит свое отражение в отечественных исследованиях с 2010-х годов, активно развиваясь в связи с принятием нового Закона об образовании в РФ. Так, в работе В.В. Хитрюк вводится понятие «инклюзивная готовность педагога» как первая ступенька в формировании инклюзивной культуры», определяется его компонентная структура [14]. Поверхностный, сущностный и глубинный уровни инклюзивной культуры выделяет Н.В. Старовойт [12]. О.Б. Янусова, в свою очередь, предлагает выделять аксиологический, когнитивный и личностно-коммуникативный компоненты инклюзивной культуры будущего педагога [15]. Исследования О.Ю. Соколовой, Н.Ш. Тюриной рассматривают возможность изучения и формирования инклюзивной культуры педагогов в контексте медиаобразовательной концепции [11, С. 66]. Т.В. Гудина, О.А. Денисова, В.Н. Поникарова считают, что компонентами инклюзивной культуры являются принятие ценностей и норм инклюзии, готовность к взаимодействию в условиях инклюзии, осознание необходимости в новых знаниях и умениях, социальная ответственность за результаты инклюзии. Авторы выделяют четыре компонента инклюзивной культуры: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный, аффективный [4, С. 137]. Практико-ориентированный подход к определению понятия инклюзивной культуры педагога предлагают сербские исследователи, определяющие данный феномен, как «способность учителя распознавать личную и социальную значимость учащихся, нуждающихся в дополнениях, поддерживать и брать на себя ответственность за качество учебного процесса» [16, С. 523]. Значение профессиональных ценностей и личностных качеств педагогов инклюзивного образования, как основополагающих критериев оценки инклюзивной компетентности подчеркивают исследователи Н.С. Кожанова, М.А. Болгарова [8]. Одним из подходов, оказывающим влияние на формирование инклюзивной культуры будущих и действующих педагогов авторы Е.И. Голишникова, Н.М. Солдатова называют участие в социально значимых студенческих инициативах и волонтерство перспективными методами развития, социализации и получения практических навыков взаимодействия в инклюзивном сообществе для всех субъектов деятельности [3, С. 173]. Вопрос подготовки педагогов к работе в разнообразной детской среде поднимается узбекскими учёными: в работах Ш.Э. Тохтаяровой, Н.З. Абидовой, Н.М. Азимовой. Исследование Ш.Э. Тохтаяровой посвящено совершенствованию педагогических коррекционных стратегий подготовки учителей начальных классов к инклюзивному образованию. Автор разработала модель, включающую персонализацию обучения, дифференцированные методы и адаптацию учебного процесса для детей с ООП [13]. Н.З. Абидова изучала совершенствование механизмов развития инклюзивной компетентности будущих логопедов на основе индивидуального подхода [1]. В работе А.Б. Маматовой подчеркивается значимая роль культуры (узбекского фольклора) в развитии речи учащихся с ОВЗ [9].

Инклюзивная культура индивида является составной часть общей культуры человека. В контексте данного исследования представляется возможным вслед за И.А Зимней. рассматривать «общую культуру человека как социально-детерминированный способ его жизнедеятельности», а «социально-профессиональную компетентность – как проекцию этого способа на область деятельности» [7, С. 21]. Важно подчеркнуть, что в предлагаемой И.А. Зимней концепции соотношения общей культуры и социально-профессиональной компетентности подчеркивается значимая для проводимого исследования мысль о том, что в «содержании общей культуры могут быть три глобальных плана ее рассмотрения: культура личности, культура деятельности и культура социального взаимодействия человека» [7, С. 19]. Такая структура понятия общей культуры соотносится с ключевыми компонентами инклюзивной культуры, в основе которой также значимым являются ценности, мотивы, коммуникация и взаимодействие с другими людьми. Закономерен вопрос об источниках формирования общей культуры человека. На наш взгляд концепция Ю.М. Лотмана о том, что культура является системой хранения, использования и передачи информации, то есть, культура – это система знаков, используемых обществом, в которой зашифрована социальная информация, также отвечает целям исследования [10, С. 7]. Ключевым понятием определения Ю.М. Лотмана для данного исследования является понятие *информации*, влияющей на формирование общей, а значит и инклюзивной культуры.

В соответствии с современными представлениями о медиа и существующими подходами к анализу феномена медиа, *теория медиа* изучает способы их влияния на общество, на коммуникацию и культуру внутри него. В традиционном понимании медиа (в переводе с латинского – medium, «средний» или «посредник») как средство *коммуникации* включает в себя всю совокупность технологических средств и приёмов коммуникации, служащих для передачи конкретному потребителю информационного сообщения: текст, музыка, изображение. В рамках данного исследования мы опираемся на теорию всеобщих медиа, предложенную И.В. Жилавской вслед за высказанными раннее идеями М. Маклюэна: к медиа отнесено все, что обладает информационной нагрузкой, для ее дальнейшей передачи получателю[5]. «Если медиа – это все, что несет информацию, то тогда они будут включать в себя: изображения – от наскальных рисунков до современной инфографики (графическая информация), звуки – от шумов до музыки (звуковая информация), речь – от устной до письменной (вербальная информация), «живые» картины – от немого черно-белого кино до звукового цветного движущегося изображения (видеоинформация)» [6, С. 38]. Таким образом, тотальные медиа оказывают значительное влияние на культуру человека через репрезентацию тех или иных феноменов жизни; обмен информацией и идеями; отражение культурных ценностей и формирование субкультур. Воздействие медиа на формирование картины мира человека может носить как позитивный, так и негативный характер так как всегда предполагает участие двух сторон: транслятора сообщения и его реципиента, каждый из которых обладает намерениями, субъективным опытом и другими индивидуальными характеристиками. Информационное поле медиа формирует диаметрально противоположные культурные, социальные, моральные, художественные, интеллектуальные ценности и интересы. Понимание этого требует этичного подхода в процессе производства медиа, и критической оценки в процессе его потребления.

В целях изучения влияния медиа на формирование инклюзивной культуры будущих педагогов, с опорой на имеющиеся исследования была определена компонентная структура изучаемого феномена и на ее основе разработана анкета. Вопросы анкеты были распределены по следующим блокам: когнитивный, ценностный, мотивационный и деятельностный компоненты. Отдельный блок выявлял индекс восприятия влияния медиа на формирование инклюзивной культуры. Анкета состояла из утверждений, которые респонденты оценивали в баллах по шкале Лайкерта (от 1 до 5).

Исследование проводилось в период январь-март 2025 года, в нем приняли участие следующие группы респондентов: ТГПУ им. Низами «Специальное (дефектологическое) образование» (далее СДО) (n = 28; 3 курс); МГПУ «Педагогическое образование» (далее ПО) (n = 74; 3 курс); МГПУ «Специальное (дефектологическое) образование» (далее СДО) (n = 18; 3 курс).

Обработка полученных данных производилась методом корреляционного анализа (коэффициент корреляции и критерий Стьюдента). В целях выявления взаимосвязи между медиа потреблением и уровнем сформированности инклюзивной культуры (ИК) у студентов был проведён количественный анализ данных, собранных в рамках анкетирования (n = 118). Были выделены две группы показателей:

1. *Индекс восприятия влияния медиа. Это вопросы, которые прямо касаются взаимодействия с медиа:*
2. *Индекс инклюзивной культуры. Это знания и представления, установки, мотивация и действия*.

Корреляционный анализ выявил взаимосвязь между индексом восприятия влияния медиа и индексом инклюзивной культуры. Была выявлена сильная положительная корреляция (r=0,78) между интенсивностью потребления медиаконтента, связанного с инклюзией, и уровнем сформированности инклюзивных установок.

Это свидетельствует о том, что чем выше респонденты оценивают роль медиа в формировании установок и знаний об инклюзии, тем более выражены у них установки, связанные с инклюзивной культурой: принятие равных возможностей, готовность к профессиональной работе с людьми с инвалидностью, участие в инклюзивных практиках и др.

Количественный анализ результатов анкетирования показал, что наибольший средний балл ответов на вопросы, изучающие компоненты инклюзивной культуры был по ценностному компоненту (Таблица 1).

Таблица 1

Средний балл участников ЭГ по компонентам инклюзивной культуры

Студенты (n = 118)	Ценностный	Когнитивный	Мотивационный	Деятельностный
ТГПУ им. Низами СДО (n = 28)	4.2	4.1	4.1	2.7
МГПУ ПО (n = 74)	4.2	3.5	3.6	2.4
МГПУ СДО (n = 18)	4.2	3.7	3.9	2.7

При выборе медиа источников информации о различных феноменах инклюзии, жизни людей с ОВЗ и инвалидностью 67% респондентов назвали кинематограф, 28% – литературу.

Для уточнения результатов был проведён корреляционный анализ по трем подгруппам:

Студенты педагогических факультетов МГПУ (r = 0,84).

Студенты дефектологических факультетов МГПУ (r = 0,73).

Студенты дефектологических факультетов ТПГУ (r = 0,72).

Полученные значения показывают, что во всех группах сохраняется высокая положительная корреляция, однако:

Наибольшая связь между восприятием медиа и уровнем инклюзивной культуры наблюдается у студентов педагогических факультетов.

У студентов дефектологических факультетов значение корреляции несколько ниже, что может объясняться более системным профессиональным обучением, в котором влияние медиа менее выражено, а установки формируются через академическую и практическую подготовку.

Дополнительный корреляционный анализ между медиа показателями и отдельными компонентами ИК показал, что одни медиа показатели имеют умеренные и высокие положительные связи с основными компонентами инклюзивной культуры, а другие – слабую связь с отдельными компонентами инклюзивной культуры. Это свидетельствует о том, что эмоциональное вовлечение через искусство и медиа напрямую связано с готовностью к активному участию в инклюзивных инициативах, а рефлексия над позитивными медиа примерами способствует интеграции инклюзивных ценностей в профессиональную деятельность. При этом абстрактное восхищение или удивление возможностями других не обязательно трансформируется в осознанную установку на инклюзивность.

3. Универсальные медиа показатели:

Влияние примеров, полученных через медиа, на практику широко коррелируют с когнитивными и поведенческими аспектами ИК – особенно с мотивацией, принятием ценностей разнообразия.

Выводы. По обобщенным результатам исследования в области теории и практики подготовки студентов к работе в разнообразной детской среде, а также на основе проведенного анализа влияния медиа на формирование инклюзивной культуры, можно сделать основные выводы: В структуре инклюзивной компетентности всех групп респондентов наиболее представленным оказывается ценностный компонент, отражающий разделение ценностей инклюзии подавляющим большинством будущих педагогов, вне зависимости от направления подготовки.

Когнитивный компонент, отражающий знания студентов, которые обеспечивают им возможность понимать проблемы инклюзивного образования и функционирования лиц с особыми образовательными потребностями в целом, закономерно выше у будущих учителей-дефектологов. Углубленная подготовка к работе с обучающими с ОВЗ дает больше уверенности в своих знаниях.

Мотивационный компонент также оценивается респондентами будущими дефектологами выше, чем будущими учителями. При этом студента ТГПУ имени Низами оценивают свою мотивационную готовность выше, чем студенты-дефектологи МГПУ. Для выявления факторов, оказывающих влияние на различия в оценивании, необходимо проводить дальнейшие исследования.

Деятельностный компонент инклюзивной культуры, предполагающий готовность к активным действиям и собственно действия, оказался самым низким показателем, который также различается у будущих дефектологов и учителей. Студенты направления подготовки «Педагогическое образование» имеют меньше опыта взаимодействия с людьми, имеющими ОВЗ, предпринимают меньше усилий для поиска ресурсов, связанных с инклюзией.

Корреляционный анализ подтверждает гипотезу о том, что тематический медиаконтент, особенно произведения искусства, фильмы и позитивные примеры инклюзии, оказывает значимое влияние на формирование инклюзивной культуры у студентов, что выражается в росте мотивации, готовности к взаимодействию, рефлексии и желании участвовать в инклюзивных практиках. Наибольший эффект наблюдается у студентов, менее погружённых в дефектологическую подготовку, что подчеркивает компенсаторную роль медиа в формировании социальных установок и ценностей.

Привлечение в образовательный процесс медиа в целях формирования инклюзивной культуры будущих педагогов обозначает ряд этических вопросов: осознанный выбор художественных произведений, не оказывающих манипулятивного воздействия; формирующих реалистичную модель понимания инвалидности (без романтизации и стигматизации), как варианта человеческого разнообразия и вариативности.

Литература:

1. Абидова, Н.З. Совершенствование механизмов развития инклюзивной компетентности будущих логопедов на основе индивидуального подхода: автореферат дис. … док. пед. наук (Dsc) / Н.З. Абидова. – Ташкент, 2024. – 29 с.
2. Бут, Т. Показатели инклюзии. Практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Аникеев. – Москва: РООИ «Перспектива», 2007. – 15 с.
3. Голишникова, Е.И. Инклюзивная культура специалистов образования: студентов педагогических направлений подготовки вуза и практикующих педагогов / Е.И. Голишникова, Н.М. Солдатова // Наука и школа. – 2023. – № 5. – С. 173-183
4. Денисова, О.А. Технология формирования инклюзивной культуры преподавателей / О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова, Т.В. Гудина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 135-145
5. Жилавская, И.В. К вопросу о концепции теории всеобщих медиа / И.В. Жилавская // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2018. – № 24. – URL: http://mic.org.ru/24-nomer-2018 (дата обращения: 15.10.2025)
6. Жилавская, И.В. Медиаобразование: парадигмальный подход / И.В. Жилавская, В.В. Тулупов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2019. – № 4. – С. 36-40
7. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Профессиональное образование. – 2006. – № 2. – С. 18-21
8. Кожанова, Н.С. Аксиологический компонент профессиональной компетентности педагога как фактор формирования инклюзивной культуры / Н.С. Кожанова, М.А. Болгарова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 6(109). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiy-komponent-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga-kak-faktor-formirovaniya-inklyuzivnoy-kultury (дата обращения: 30.04.2025)
9. Маматова, А.Б. Развитие речи учащихся с ограниченными возможностями здоровья средствами узбекского фольклора в условиях инклюзивного образования: автореферат дис. … док. философии (PhD) / А.Б. Маматова. – Ташкент, 2023. – 22 с.
10. Павлова, Л.В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза: монография / Л.В. Павлова. – Москва: Академия Естествознания, 2010. – 303 с.
11. Соколова, О.Ю. Медиа как инструмент изучения инклюзивной культуры будущих педагогов Москвы / О.Ю. Соколова, Н.Ш. Тюрина // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов: в 3 т. (Москва, 28-30 июня 2023 года). – Москва: ПАРАДИГМА, 2023. – Т. 3. – С. 65-68
12. Старовойт, Н.В. Инклюзивная культура педагога: содержательные характеристики понятия в контексте педагогики индивидуальности / Н.В. Старовойт // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2018. – № 2(44). – С. 133-137
13. Тохтаярова, Ш.Э. Совершенствование педагогико-коррекционных стратегий подготовки учителей начальных классов к инклюзивному образованию: автореферат дис. … док. пед. наук (Dsc) / Ш.Э. Тохтаярова. – Ташкент, 2024. – 27 с.
14. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В.В. Хитрюк // Вестник БГУ. – 2012. – № 1(1). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-gotovnost-kak-etap-formirovaniya-inklyuzivnoy-kultury-pedagoga-strukturno-urovnevyy-analiz (дата обращения: 02.04.2025)
15. Янусова, О.Б. Структурно-содержательные компоненты инклюзивной культуры будущего педагога / О.Б. Янусова // Вестник Барановичского государственного университета. Серия: Педагогические науки, Психологические науки, Филологические науки (литературоведение). – 2018. – № 6. – С. 65-71
16. Nataša, T. Inclusive Culture as a Pedagogical Dimension of Successful Educational Inclusion / T. Nataša, P. Aleksandra // International Scientific Conference 75th Anniversary of the Institute of Pedagogy – Educational Challenges and Future Prospects (Ohrid, 16-18 May 2022). – Ohrid, 2022. – P. 520-528

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 Губанова Ольга Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза);
старший преподаватель Байбекова Саида Наильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Московский государственный университет технологий
и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Москва)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В работе раскрыты особенности реализации учебного сотрудничества обучающихся с использованием цифровых инструментов в системе среднего профессионального образования. Учебное сотрудничество позиционируется как ключевой элемент образовательного процесса и личностного развития обучающегося, поскольку оно предполагает распределение ответственности за выполнение индивидуальных заданий между участниками группы, что способствует достижению коллективного результата обучения. В статье проводится анализ теоретических основ реализации учебного сотрудничества. В контексте возрастающего значения коммуникаций и сетевого взаимодействия, перед преподавателями открываются широкие перспективы для организации учебного сотрудничества обучающихся посредством цифровых образовательных ресурсов, разработанных с целью повышения качества и привлекательности подачи учебного материала. Существует значительное количество цифровых ресурсов, различающихся по типу интерфейса и функциональным возможностям, что позволяет эффективно структурировать учебное сотрудничество и оптимизировать образовательный процесс. Авторами разработаны и представлены рекомендации по внедрению учебного сотрудничества для обучающихся среднего профессионального образования в рамках дисциплины «Информационные технологии». Эти рекомендации демонстрируются на конкретных примерах изучения двух тем с применением цифровых образовательных ресурсов.
Ключевые слова: учебное сотрудничество, цифровые образовательные ресурсы, система среднего профессионального образования.
Annotation. The paper reveals the specifics of the implementation of educational cooperation between students using digital tools in the secondary vocational education system. Educational cooperation is positioned as a key element of the educational process and personal development of the student, since it involves the distribution of responsibility for individual tasks between group members, which contributes to the achievement of a collective learning outcome. This article analyzes the theoretical foundations for implementing educational collaboration. In the context of the growing importance of communication and networking, educators have broad opportunities to organize student collaboration through digital educational resources designed to enhance the quality and appeal of educational material. A significant number of digital resources exist, varying in interface type and functionality, enabling the effective structuring of educational collaboration and optimization of the educational process. The authors have developed and presented recommendations for implementing educational collaboration for students in secondary vocational education within the discipline of «Information Technology». These recommendations are demonstrated through specific examples of studying two topics using digital educational resources.
Key words: educational cooperation, digital educational resources, secondary vocational education system.

Введение. Сотрудничество является фундаментальным принципом, лежащим в основе успешной деятельности во многих сферах жизни, и приобретает особую важность в контексте образования. Учебное сотрудничество выступает как значимый инструмент в процессе обучения и личностного становления обучающегося. Его эффективность обусловлена тем, что каждый участник группы принимает на себя ответственность за выполнение своих индивидуальных задач, что объединяет усилия и способствует достижению общего, коллективного результата.

В современных условиях педагогическая деятельность осуществляется в среде, где основным аспектом является использование цифровых образовательных ресурсов. Использование их в образовательном процессе значительно изменяет подход к обучению, делая его более интерактивным и увлекательным. Такие ресурсы не только обогащают содержание занятий, но и помогают обучающимся лучше усваивать материал. Кроме того, они позволяют организовать совместную работу обучающихся, что способствует развитию навыков командной работы. Особенно становится актуальным в системе профессионального образования на занятиях по информатике.

Изложение основного материала статьи. Понятие сотрудничество в школьную практику ввел русский и советский педагог-новатор А.Г. Ривин. В рамках разработанной им системы обучения, учащиеся преимущественно работали в парах, в то время как групповые формы деятельности использовались значительно реже. Важно отметить, что А.Г. Ривин трактовал парную работу как специфическую форму организации обучения, а не как его дидактический метод. Структура учебного процесса предусматривала, что коллективные занятия занимали не более двадцати процентов от общего объема учебного времени. Данная методика предполагала постоянную смену состава учебных пар, что гарантировало взаимодействие каждого обучающегося со всеми остальными членами группы. Для обозначения этой совместной деятельности А.Г. Ривин применял ряд терминов, таких как организационный диалог, сочетательный диалог и метод диалогических сочетаний. Выготский Л.С. рассматривал сотрудничество как общий способ введения детей в любую предметную область, как «разбиение обучаемого контингента на коалиции, при котором реализуется оптимальный учебный эффект». Результаты исследований свидетельствуют, что сотрудничество определяется как интерактивный процесс, направленный на согласование усилий для достижения общей цели и построения продуктивных отношений [5].

Взаимодействие предполагает обмен информацией, идеями, ресурсами между участниками. Согласование взаимных усилий означает умение координировать действия, распределять ответственность и работать в едином темпе, что требует развитых коммуникативных навыков и способности к компромиссу. Налаживание отношений формирует доверительную атмосферу, способствующую открытому обмену мнениями и конструктивной критике, а достижение общего результата является ключевым показателем эффективности сотрудничества, показывая, что совместная работа привела к достижению запланированной цели.

В работах В.А. Сластенина подчеркивается важность конкретных заданий для каждого участника процесса сотрудничества. Каждый участник должен не только уметь выполнять задания, но и нести ответственность за их своевременность и качество, что способствует развитию самостоятельности, ответственности и организованности [6].

В трудах Дьяченко Н.М., Мудрик А.В. выделяются следующие признаки учебного сотрудничества: общая цель; достижение запланированного совместного результата; координация и организация совместной деятельности; установление положительного контакта, согласование действий, равномерное распределение задач [4].

Определены несколько форм учебного сотрудничества: с учителем/преподавателем; с коллективом (группой) обучающихся; с самими собой [3].

Сотрудничество с преподавателем характеризуется инициативностью обучающегося в поиске необходимых решений и способов действий учебных задач.

При групповом сотрудничестве, роль преподавателя состоит в создании условий для развития коммуникативных навыков учеников. Работа в группах позволяет обучающимся научиться работать в команде, распределять ответственность, учиться друг у друга, обмениваться опытом. Это способствует коллективному решению проблем и достижения общих целей.

Сотрудничество ученика с самим собой заключается в умении фиксировать, анализировать, оценивать свои собственные изменения в результате получения новых знаний. Эта форма сотрудничества ориентирована на самоорганизацию, самоконтроль и самооценку. Эффективное обучение предполагает сочетание всех трех форм сотрудничества [1].

В рамках обучения на базе среднего профессионального образования, учебное сотрудничество должно реализоваться через овладение обучающимися общей компетенцией: «работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами». Данная компетенция ориентирована на эффективную организацию работы команды и коллектива, а также на взаимодействии с коллегами, руководством, клиентами в ходе профессиональной деятельности.

Учебное сотрудничество необходимо рассматривать в единстве всех форм «сотрудничество с группой» – «сотрудничество с преподавателем» – «сотрудничество с самим собой», как необходимое условие способов мыслительной деятельности в различных условиях взаимодействия.

Современное образование все больше интегрируется с цифровыми технологиями. Интернет стал не просто источником информации, но и платформой для организации учебного процесса, стимулирующей сотрудничество и повышающей эффективность обучения.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – это широкий спектр информации образовательного характера, доступной в цифровом формате: от интерактивных заданий до виртуальных лабораторий и платформ для совместной работы. Для организации самостоятельной работы используются ресурсы, позволяющие создавать электронные учебники; различные обучающие и тестирующие программы и др. [2].

Для достижения результатов обучения в сотрудничестве целесообразно использовать на занятиях онлайн-доски, интеллект-карты и инструменты по разработке презентаций. Приведем краткий обзор цифровых образовательных ресурсов, поддерживающих совместную деятельность:

1) VK Доска – это специализированный онлайн-сервис, предназначенный для совместной работы. Он предоставляет пользователям возможность создавать и редактировать виртуальные рабочие пространства (доски) для наглядного представления проектов, генерации идей, построения схем и структурирования разнообразных материалов в синхронном режиме.

2) Geoma представляет собой интерактивную онлайн-доску, разработанную для совместных проектов. Её функционал включает инструменты для рисования, опции для добавления графических изображений и интегрированный чат для коммуникации между участниками.

3) Яндекс Доски – это онлайн-сервис, позволяющий осуществлять совместную деятельность в режиме реального времени. С его помощью пользователи могут создавать интерактивные доски для эффективной визуализации информации, что значительно облегчает процесс коммуникации и стимулирует совместное творчество.

4) Mindomo – это онлайн-платформа, которая предоставляет функционал для создания и редактирования интеллект-карт, а также для организации продуктивной совместной работы нескольких пользователей над одним проектом.

5) Coggle.it – онлайн-сервис, оптимизированный для совместной разработки проектов в форме интеллект-карт. Данный инструмент не только упрощает процесс визуализации сложных идей, но и обеспечивает возможность публичного доступа к созданным интеллект-картам, что существенно повышает потенциал эффективного сотрудничества.

Таким образом, существует огромное количество цифровых ресурсов, различного типа интерфейса и возможностей для пользователя, которые позволяют организовать обучение в форме учебного сотрудничества и сделать его более автоматизированным.

Представим рекомендации по реализации учебного сотрудничества обучающихся среднего профессионального образования при изучении дисциплины «Информационные технологии» с использованием цифровых образовательных ресурсов.

Практическое занятие по теме: «Создание презентаций».

Цель: формирование навыков работы с программой Google Презентация.

Вид занятия: практическое занятие, направленное на самостоятельное творческое использование сформированных умений и навыков.

На операционно-деятельностном этапе можно использовать такую форму учебной деятельности, как совместная работа. Студентам предлагается разделиться на группы по 2 человека.

Преподаватель рассказывает обучающимся об основных возможностях Google при работе с презентациями: преобразование и редактирование документов внутреннего формата, просмотр документов, сохранение на компьютер, демонстрацию. Существует указатель реального времени, который позволяет видеть других участников, а также показывать и скрывать свои действия.

Алгоритм совместной работы студентов может быть следующим:

Шаг 1. Преподаватель предоставляет доступ всем, у кого есть ссылка и устанавливает роль «редактор», кликнув в правом верхнем углу кнопку «Настройки доступа». Добавляет участников указав электронные адреса каждой группы.

Шаг 2. Каждой группе предлагается выбрать из списка программу по созданию презентаций и рассказать о преимуществах и недостатках каждого из них. Можно предложить такие программы для разработки презентаций как PowerPoint, Google Презентация, Яндекс Презентации, Prezi.

Алгоритм выполнения задания может быть следующим:

1. Приступить к созданию презентации. Нажать кнопку «Создать», находящуюся в левом верхнем углу и выбрать Google Презентация.
2. Выбрать тему оформления. Для этого нажать на кнопку тема и выбрать один из предложенных дизайнов.
3. Написать заголовок будущей презентации, выбрать шрифт и размер.
4. Добавить картинку, щелкнув кнопку «вставить» на панели задач в верхней части экрана, выбрать кнопку «изображение». В появившемся окне выбрать вариант вставки: перетащить из проводника, сделать снимок экрана или вставить рисунок по URL, с диска Google или использовать поиск. Выбрать один из вариантов и щёлкнуть кнопку, после этого фото появится на слайде.
5. Аналогично создаются последующие слайды, которые будут состоять из заголовка, текста и изображения.

В результате совместной работы обучающихся, получаем одну общую презентацию на тему «Программы для создания презентаций», которая станет полезным материалом при подготовке к экзаменам, Рисунок 1.

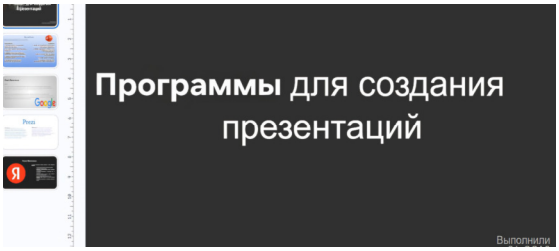


Рисунок 1. Общая презентация

На рефлексивно-оценочном уровне, обучающимся предлагается оценить свою работу на занятии.

Практическое занятие по теме: «Виды программного обеспечения».

Цель: формирование представлений о классификации программного обеспечения и умений определять тип по его назначению.

Преподаватель заранее создает доску с подготовленными зонами:

– зона 1, центр доски, «Классификация программного обеспечения» (незаполненная, только ветви);

– зона 2, левая часть доски – названия программ (для актуализации): студентам необходимо сгруппировать программы по общим признакам и объяснить свой выбор;

– зона 3, правая часть доски – зона практической работы (три колонки по видам программного обеспечения: системное, прикладное, системы программирования).

Совместно со студентами заполняется центральная схема на доске: системное программное обеспечение (операционные системы, сервисные программы), прикладное (офисные пакеты, графические редакторы, браузеры), системы программирования (языки программирования).

Для выполнения следующего задания необходимо студентов поделить на группы и заполнить таблицу на правой части доски,

распределив программы из левой части, добавив свои примеры, по трем колонкам. Все работают совместно, но каждая группа заполняет одну колонку.

В результате совместной работы формируется единая доска, которая систематизирует виды программного обеспечения по различным признакам, помогая лучше понять назначение и особенности каждого. Использование виртуальной доски позволяет сделать занятие наглядным, интерактивным и способствует лучшему усвоению материала через совместную деятельность.

Выводы. Проведение апробации данного методического решения осуществлялось в условиях среднего профессионального образования. Анализ результатов позволяет заключить, что обучающиеся продемонстрировали высокую степень удовлетворенности организацией учебной деятельности в формате сотрудничества с использованием цифровых образовательных ресурсов. Отмечена их выраженная мотивация к применению данных средств в процессе изучения последующих тем и дисциплин. При этом значимых затруднений в освоении и использовании цифровых образовательных ресурсов зафиксировано не было, что позволило всем участникам эффективно решить поставленные учебные задачи.

Таким образом, использование цифровых ресурсов в системе среднего профессионального образования позволяет организовывать эффективное учебное сотрудничество. При этом преподаватели осваивают новые сервисы, платформы, планируют и практикуют занятия для повышения эффективности учебной деятельности. Со стороны обучающихся наблюдается повышенный интерес и вовлеченность в процесс обучения, выражающийся в их стремлении к активному взаимодействию.

Литература:

1. Артюхин, О.И. Интерактивные технологии как средство формирования мотивационно-ценностного отношения к предметам математического и естественнонаучного цикла в школе и в вузе / О.И. Артюхин, М.С. Артюхина // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – 2021. – № 1(21). – С. 16-22. – DOI: 10.24888/2500-1957-2021-1-16-22

2. Артюхина, М.С. Возможности применения метода дизайн-мышления для организации проектной работы по информатике / М.С. Артюхина, О.М. Губанова, Е.И. Титова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-3. – С. 13-15

3. Губанова, О.М. Организация учебного сотрудничества обучающихся с использованием цифровых инструментов / О.М. Губанова, С.Н. Байбекова // Педагогический институт имени В.Г. Белинского: традиции и инновации: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 84-летию Педагогического института имени В.Г. Белинского Пензенского государственного университета (Пенза, 2023). – Пенза, 2023. – С. 67-70

4. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы / В.К. Дьяченко. – Москва: Просвещение, 2013. – 192 с.

5. Ситаров, В.А. Дидактика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Ситаров. – Москва: Просвещение, 2008. – 416 с.

6. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2013. – 576 с.

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Базаева Фатима Умаровна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и цифровизации Сурхаев Магомед Абдулаевич
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Осмаева Элиза Исаевна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу использования инновационных образовательных платформ как ключевого фактора активизации процесса обучения студентов в условиях цифровой трансформации высшей школы. Обосновывается, что цифровые платформы выступают в роли динамичных образовательных экосистем, позволяющих реализовать такие эффективные дидактические подходы, как геймификация, адаптивное обучение и проектная работа, что способствует персонализации образовательных траекторий и повышению вовлеченности обучающихся. Проведен анализ опыта ведущих российских университетов, который, наряду с очевидными преимуществами, выявляет и критические риски, включая подмену внутренней мотивации и феномен «дидактического пузыря». В результате, авторы приходят к выводу о необходимости сбалансированного подхода, где технология является тактическим инструментом, а успех цифровизации определяется развитием цифровой дидактики и методической компетентности преподавателей. Предлагается комплекс мер для минимизации рисков и создания целостной гибридной образовательной среды.

Ключевые слова: инновационные образовательные платформы, активизация обучения, цифровая дидактика, геймификация, адаптивное обучение, персонализация, цифровой разрыв, высшее образование.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the use of innovative educational platforms as a key factor in enhancing the learning process of students in the context of the digital transformation of higher education. It is substantiated that digital platforms act as dynamic educational ecosystems that allow the implementation of such effective didactic approaches as gamification, adaptive learning and project work, which contributes to the personalization of educational trajectories and increasing the involvement of students. An analysis of the experience of leading Russian universities is carried out, which, along with obvious advantages, also reveals critical risks, including the substitution of intrinsic motivation and the phenomenon of the "didactic bubble". As a result, the authors conclude that a balanced approach is needed, where technology is a tactical tool, and the success of digitalization is determined by the development of digital didactics and methodological competence of teachers. A set of measures is proposed to minimize risks and create an integral hybrid educational environment.

Key words: innovative educational platforms, activation of learning, digital didactics, gamification, adaptive learning, personalization, digital divide, higher education.

Введение. В наше время цифровые технологии стремительно развиваются и затрагивают все больше областей человеческой деятельности. Образование – одна из ключевых сфер, где технологии оказывают трансформирующее влияние. Благодаря инновационным технологиям образовательный процесс становится более интерактивным и персонализированным, и позволяет студентам изучать материал в удобном для них темпе с учетом индивидуальных потребностей. В этом контексте инновационные образовательные платформы выступают не просто как технические средства, но как системообразующий элемент, способный обеспечить гибкость, персонализацию и интенсификацию учебной деятельности [2]. Активное использование цифровых технологий в образовании, как и в других сферах [7] рассматривается как ключевое условие для подготовки специалистов, способных эффективно функционировать в условиях экономики знаний, что подчеркивается в фундаментальных работах, посвященных инновационной деятельности высшей школы [3]. Однако, несмотря на очевидный потенциал, современное образовательное пространство сталкивается с рядом проблемных моментов, которые препятствуют полной реализации преимуществ цифровизации. Одной из центральных проблем является риск технологического детерминизма, при котором фокус смещается с педагогической целесообразности на технические возможности, что может привести к снижению качества взаимодействия «преподаватель-студент» [4]. Кроме того, исследователи указывают на риски цифровизации, связанные с гипериндивидуализацией обучения, что потенциально подрывает роль высшего образования в формировании общих благ и социального капитала [5].

Анализ показывает, что несмотря на широкое внедрение цифровых образовательных платформ, уровень готовности преподавателей и студентов к их эффективному использованию остается недостаточным [6]. Это проявляется в затруднениях при организации учебного процесса, недостатке цифровых компетенций и низкой мотивации к освоению новых инструментов. В частности, в работе [11] отмечается, что успешная интеграция таких сред, как онлайн-обучения, зависит от активного вовлечения студентов, которое должно охватывать не

только поведенческие, но и когнитивные, и аффективные аспекты. Не менее острой остается проблема обеспечения равного доступа к качественным цифровым ресурсам и преодоления цифрового разрыва, что особенно актуально в контексте глобального высшего образования [12]. Таким образом, становится очевидным, что простое наличие инновационных платформ не гарантирует автоматической активизации обучения, требуется глубокое осмысление методологических аспектов их применения и анализ факторов, влияющих на вовлеченность студентов.

Изложение основного материала статьи. Дальнейшее раскрытие темы исследования требует детального анализа механизмов, посредством которых цифровые платформы могут трансформировать пассивное потребление информации в активную познавательную деятельность. Ключевым аспектом является переосмысление роли преподавателя в условиях цифровой дидактики. Как отмечает Р. Хафизова, «современный образовательный процесс требует от преподавателя умения адаптироваться к новым технологиям и использовать цифровые инструменты для облегчения обучения и повышения эффективности учебного процесса» [6]. Это означает, что преподаватель из транслятора знаний превращается в навигатора и фасилитатора, который, используя возможности платформы, создает условия для самореализации студентов. В этом контексте особую значимость приобретает активизация личностного потенциала обучающихся. Согласно Е.Н. Шутенко и А.И. Шутенко, в условиях цифровизации образования личностный потенциал студентов активизируется посредством развития сферы полноценных образовательных коммуникаций, которые выстраиваются и поддерживаются преподавателем [10]. Следовательно, инновационные платформы становятся средой для построения разнообразных коммуникаций (респонсивных, поликонтактных, проектно-конструирующих), которые инициируют самостоятельную и творческую учебную деятельность. Более того, сам процесс использования интернет-технологий должен быть методически выверен. Так как интерактивная деятельность обеспечивает не только интенсивное усвоение знаний, умений, навыков, но и раскрытие новых возможностей обучающихся [1]. Это подтверждает, что эффективность цифровых платформ прямо пропорциональна степени их интеграции с интерактивными методами обучения, которые стимулируют студентов к поиску, анализу и генерации нового знания.

В основе современных образовательных технологий лежат известные и оправдавшие себя методологические подходы: системный, аксиологичесикй, гуманистический, личностно-деятельностный и др. Образовательные технологии в системе высшего образования опираются на концепции модульного, проблемного, контекстного обучения и др.

Таким образом, переход от теоретического обоснования роли цифровых платформ к практическому воплощению их дидактического потенциала требует целостного взгляда на учебный процесс. Преподаватель в цифровой образовательной среде перестает быть исключительно транслятором знаний. Его роль трансформируется в архитектора образовательного пространства, способного проектировать условия для активного взаимодействия и самостоятельного освоения материала. Используя возможности инновационных платформ, педагог создает пространство для активизации личностного потенциала студентов, выстраивая полноценные образовательные коммуникации, которые, в свою очередь, инициируют самостоятельный поиск и творческую деятельность. Предъявление и решение ситуационных задач и упражнений развивает мыслительные способности студентов, формирует у них ценностное отношение к образованию и профессии. Например, многие университеты внедрили платформу с элементами геймификации и интерактивными заданиями, где студенты не просто получают знания, а участвуют в коллективных проектах и обсуждениях, что значительно повышает мотивацию и глубину усвоения материала. Такие платформы позволяют студентам самостоятельно исследовать темы, обмениваться идеями и формулировать собственные выводы под руководством преподавателя.

Еще один яркий пример, это применение такой платформы, как Xmind AI, преподаватель может организовать совместную работу студентов над созданием карты ума по сложной теме в режиме реального времени. Студенты одновременно вносят свой вклад, генерируют идеи с помощью ИИ, структурируют взаимосвязи и оставляют комментарии, превращая разрозненную информацию в целостную визуальную схему.

Однако сама по себе технологическая инфраструктура не гарантирует вовлеченности. Её эффективность напрямую зависит от методической интеграции интерактивных подходов, трансформирующих пассивное усвоение в активный познавательный процесс.

С этой точки зрения, платформы раскрывают свой потенциал не как статичные хранилища информации, а как динамичные образовательные экосистемы. Геймификация образовательного процесса может повысить уровень вовлеченности обучающихся, способствовать формированию внутренней мотивации и снижению учебного стресса. Одновременно алгоритмы адаптивного обучения, анализируя индивидуальный прогресс каждого студента, позволяют реализовать персонализированные образовательные маршруты, ранее труднодостижимые в массовой аудитории. Кроме того, цифровая среда становится естественной основой для проектной и смешанной моделей обучения, предоставляя инструменты для коллаборации и единое пространство для коммуникации. Так, платформы LMS, такие как Moodle, интегрируют средства совместной работы, что способствует формированию метапредметных компетенций. Это позволяет студентам применять знания в практико-ориентированных сценариях, развивая критическое мышление, в то время как очные занятия высвобождаются для углубленной дискуссионной работы. В итоге, цифровые образовательные платформы позволяют реализовать гибридные модели обучения. В гибридном формате, прежде всего делается акцент на взаимодействие (обучение через коммуникацию) всех участников образовательного процесса, а онлайн формат фокусируется на самостоятельной работе студентов. Интегрируя различные инструменты – от геймификации до адаптивных заданий – в единую образовательную траекторию, направленную на повышение познавательной активности студентов. Как подчеркивается в ряде научных публикаций, цифровизация образования требует переосмысления роли преподавателя и обучающегося, где платформа становится не просто средством доставки контента, а пространством для развития.

Реализация этого подхода находит свое воплощение в конкретных дидактических формах. Среди них геймификация и использование интерактивного контента, представляющая собой внедрение игровых элементов, реализация которых становится возможной и наиболее эффективной именно благодаря цифровым платформам.

Во-первых, это геймификация и использование интерактивного контента, представляющее собой внедрение игровых элементов и механик (баллы, рейтинги, достижения, челленджи) в неигровой контекст обучения, что позволяет существенно повысить внутреннюю мотивацию студентов и их вовлеченность. Нельзя недооценивать возможности игрового дизайна, которые запускают разнообразные варианты обратной связи, предоставляемые учащимся. Эти варианты являются мощными факторами, способствующими самоопределению и положительно влияющими на результаты обучения [5]. Кроме того, взаимосвязь между пользователями, возникающая одновременно с активизацией социальных платформ, определяет тенденцию взаимопроникновения социума и геймификации в процессе электронного обучения. Во-вторых, критически важной формой является адаптивное обучение, при котором платформы, оснащенные алгоритмами искусственного интеллекта, анализируют прогресс и индивидуальные особенности каждого студента, автоматически корректируя учебный маршрут и предлагая персонализированный контент, что позволяет реализовать принцип индивидуализации обучения, ранее труднодостижимый. В-третьих, платформы служат идеальной основой для реализации проектного и смешанного обучения.

Цифровые инструменты играют ключевую роль в модернизации образовательного процесса, в том числе при организации и презентации школьных проектов. Их применение способствует развитию ключевых навыков XXI века, включая критическое мышление, коммуникацию и решение практических задач [11; 12]. Смешанное обучение, сочетающее очные занятия с онлайн-активностями на платформе, позволяет оптимизировать учебное время, перенося часть рутинных задач в онлайн-формат и высвобождая время очных встреч для активных, дискуссионных и практико-ориентированных форм работы.

Необходимость такого осмысления подтверждается исследованиями и практическим опытом отечественных вузов, которые выявляют как положительные, так и отрицательные стороны использования цифровых платформ в образовательном процессе, призывая к сбалансированному подходу [9]. Анализ научных работ и отчетов о внедрении цифровых систем показывает, что наряду с очевидными дидактическими преимуществами, цифровые инструменты порождают и новые вызовы. Опыт ведущих российских университетов (таких как НИУ ВШЭ, МФТИ, УрФУ) свидетельствует, что при всех преимуществах цифровизации сохраняются серьезные методические риски.

С одной стороны, геймификация действительно повышает вовлеченность – что подтверждается опытом Томского государственного университета, где внедрение игровых механик увеличило степень выполнения курсов на 15-20%. Однако последующие исследования выявили и обратную сторону: у части студентов произошла подмена внутренней познавательной мотивации внешней, когда акцент сместился на сбор баллов и достижений в ущерб глубине понимания предмета. Преподаватели отмечают, что студенты стали чаще задавать вопрос «что нужно сделать для балла?» вместо «как разобраться в этой проблеме?».

Адаптивное обучение, бесспорно, персонифицирует траекторию – как демонстрирует практика МИСиС, где алгоритмы успешно адаптируют содержание материалов под уровень подготовки студентов. Однако наблюдения в Уральском федеральном университете

выявили феномен «дидактического пузыря»: некоторые студенты, доверяя алгоритмам, переставали предпринимать интеллектуальные усилия для выхода за пределы предлагаемого контента, что ограничивало их академическое развитие и лишало случайных, но важных интеллектуальных открытий.

Что касается проектной работы в цифровой среде, то здесь анализ опыта СПбПУ и ДВФУ выявляет парадокс коммуникации: платформы действительно облегчают техническую сторону коллаборации, синхронизацию работы и документирование результатов. Однако глубину содержательной дискуссии, рождающейся в спонтанном, эмоционально насыщенном очном обсуждении, цифровые инструменты воспроизводят с трудом. Преподаватели отмечают обеднение невербальной коммуникации и снижение интенсивности интеллектуального противостояния, столь важного для формирования критического мышления.

Представляет так же большой интерес цифровая образовательная экосистема, сформированная в Российском экономическом университете имени Г.В. Плеханова [10], которая включает в себя: сайты; образовательные платформы; совокупность мобильных приложений, все инструменты для тестирования знаний обучаемых; открытые онлайн-курсы и интернет-ресурсы; компьютерные программмы, системы дистанционного обучения и др. цифровые инструменты [10].

Таким образом, сбалансированный подход, реализуемый сегодня в передовых российских вузах, предполагает не отказ от цифровых новаций, а их методически выверенное дозирование и интеграцию. Как показывает практика, наиболее эффективны модели, где технология служит не главной целью, а тактическим инструментом в руках педагога, способного распознавать и нивелировать потенциальные риски цифровизации для выстраивания целостной познавательной деятельности. Ключевым становится не технологическое оснащение само по себе, а развитие цифровой дидактики и методической компетентности преподавателей, что подтверждается опытом внедрения систем менторской поддержки в НИУ ВШЭ и МГПУ.

С учетом сказанного выше можно выделить ключевые направления на минимизацию проблемных моментов интеграции инновационных платформ в образовательный процесс вуза:

1. Разработка и внедрение системы диагностики цифровой зрелости (создание диагностического инструментария для оценки готовности преподавателей и студентов к работе в цифровой среде; разработка персонифицированных траекторий развития цифровых компетенций; внедрение системы мониторинга цифровой усталости и когнитивной нагрузки с последующей корректировкой учебного процесса).
2. Методическое переоснащение образовательного процесса (создание реестра цифровых педагогических сценариев с доказанной эффективностью; разработка гибридных форматов занятий, сочетающих сильные стороны очного и цифрового взаимодействия).
3. Формирование новой культуры оценки качества образования (матрица системы оценки эффективности использования цифровых платформ, учитывающих не только академические результаты, но и развитие профессиональных навыков; создание механизмов регулярной обратной связи от студентов).
4. Развитие инфраструктуры поддержки (создание центра методической поддержки цифровой трансформации с привлечением тьюторов-технологов; организация системы партнерства между опытными и начинающими пользователями цифровых платформ; разработка мобильных решений для обеспечения равного доступа к образовательным ресурсам).
5. Стимулирование педагогического дизайна (внедрение принципов юзер-центричного дизайна при разработке цифровых образовательных продуктов; создание междисциплинарных рабочих групп (преподаватели + методисты + IT-специалисты); разработка системы грантовой поддержки педагогических экспериментов).
6. Формирование цифрового этикета и культуры (разработка кодекса цифрового взаимодействия для всех участников образовательного процесса; создание системы профилактики цифровых рисков (кибербезопасность, этические аспекты).

Реализация этих мер позволит создать сбалансированную образовательную среду, где цифровые платформы будут эффективно интегрированы в учебный процесс при минимизации сопутствующих рисков. Ключевым фактором успеха станет системный подход, сочетающий технологическое развитие с методическим совершенствованием и учетом человеческого фактора.

Выводы. Инновационные платформы являются не просто техническими инструментами, а системообразующими элементами, способными радикально активизировать познавательную деятельность студентов. Ключевой вывод заключается в том, что эффективность цифровых новаций прямо пропорциональна их методической интеграции и переосмыслению роли преподавателя, который из транслятора знаний превращается в архитектора и фасилитатора гибридной образовательной среды.

Исследование подчеркивает, что такие дидактические формы, как геймификация, адаптивное обучение и проектная работа, максимально раскрывают свой потенциал именно в цифровой среде, обеспечивая персонализацию и высокую вовлеченность. Однако, на основе анализа опыта ведущих российских вузов, нами были выявлены и отмечены критические риски: подмену внутренней мотивации внешней, формирование «дидактического пузыря» и обеднение содержательной коммуникации.

Таким образом, успех цифровизации зависит не от технологического оснащения, а от разработки сбалансированного подхода, основанного на развитии цифровой дидактики, методической компетентности преподавателей и системной работе по минимизации сопутствующих рисков через комплекс мер, включая диагностику цифровой зрелости и стимулирование педагогического дизайна.

Литература:

1. Асташова, Н.А. Ресурсы геймификации в образовании: теоретический подход / Н.А. Асташова, С.К. Бондырева, О.С. Попова // Образование и наука. – 2023. – № 25(1). – С. 15-49. – URL: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-1-15-49 (дата обращения: 12.09.2024)
2. Жуковская, И.Е. Цифровые платформы – важный аспект цифровизации высшего образования / И.Е. Жуковская // Открытое образование. – 2022. – № 4. – С. 4-15
3. Иванова, О.В. Возможности и проблемы цифровизации высшего образования / О.В. Иванова // Вестник Мининского университета. – 2022. – № 3. – С. 1-16
4. Инновации в образовании: теория и практика: монография / А.В. Антонова, Н.П. Ходакова, Ю.И. Щербаков [и др.]; под ред. О.П. Околелова. – Москва: Директ-Медиа, 2020. – 182 с.
5. Пашков, М.В. Проблемы и риски цифровизации высшего образования / М.В. Пашков // Высшее образование в России. – 2022. – № 1. – С. 9-20.
6. Толдиев, М.Б. Применение цифровых технологий в формировании культуры здорового образа жизни у студентов / М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 357-361
7. Унгер, Д.П. Отечественный и зарубежный опыт внедрения цифровых технологий в бизнес-организациях / Д.П. Унгер, О.Е. Каленов // Актуальные вопросы экономики промышленности: поиск и выбор решений: материалы III Национальной научно-практической конференции (Москва, 2024). – Москва, 2024. – С. 290-296
8. Хафизова, Р. Цифровая трансформация роли преподавателя в образовательной среде / Р. Хафизова // Цифровые технологии и право. – 2023. – № 1. – С. 120-125
9. Чупина, И.П. Цифровые платформы в образовательном процессе: плюсы и минусы / И.П. Чупина // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2021. – № 4(16). – С. 132-138
10. Шутова, Т.Н. Онлайн-курсы в повышении квалификации специалистов по физической культуре и спорту / Т.Н. Шутова, Р.Р. Пихаев, И.М. Бодров [и др.] // Инновации в спортивной науке: опыт поколений и новые технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Москва, 2024). – Москва: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2024. – С. 300-306
11. Salas-Pilco, S.Z. Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review / S.Z. Salas-Pilco, Y. Yang, Z. Zhang // British Journal of Educational Technology. – 2022. – Vol. 53. – № 3. – P. 593-619
12. Kearney, T. Enabling international student engagement through Online Learning Environments / T. Kearney, C. Raddats, L. Qian // Innovations in Education and Teaching International. – 2025. – Vol. 62. – № 4. – P. 1291-1304

УДК 372.881.111.1

магистрант, преподаватель Безрукова Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Даричева Мария Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Дюдякова Светлана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕЦЕПТИВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию использования технологии развития критического мышления с целью обучения чтению и аудированию. Критическое мышление помогает совершенствованию способностей критически воспринимать, анализировать и оценивать ключевые данные в условиях большого информационного потока. В статье раскрываются определения критического мышления. В формирование технологии развития критического мышления внесли большой вклад такие психологи, как Д. Халперн, Л.С. Выготский. Они выделяют 3 ступени данной технологии: вызов, осмысление, рефлексия. Подробно рассматриваются методические приемы данной технологии, такие как кластер, фишбоун, инсерт, пять почему, синквейн. Особая роль отводится включению приемов технологии развития критического мышления в систему освоения чтения и аудирования. Авторы отмечают, что выделенные приемы могут использоваться на различных этапах: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. В статье представлен опыт применения методических приемов технологии развития критического мышления при обучении чтению и аудированию в 6 классе. Отмечается, что данная технология способствует увеличению внутренней мотивации обучающихся и совершенствованию способности воспринимать и анализировать информации.

Ключевые слова: мышление, критическое мышление, приемы развития критического мышления, рецептивные виды речевой деятельности, аудирование, чтение, преподавание иностранного языка.

Annotation. This article is devoted to the study of the use of technology for the development of critical thinking in order to teach reading and listening. Critical thinking helps to improve the ability to critically perceive, analyze and evaluate key data in conditions of a large information flow. The article reveals the definitions of critical thinking. Psychologists such as D. Halpern and L.S. Vygotsky have made a great contribution to the formation of critical thinking technology. They identify 3 stages of this technology: evocation, comprehension, reflection. The methods of developing critical thinking are considered in detail, they are cluster, fishbone, insert, five whys, and cinquain. A special role is given to the inclusion of methods in the system of mastering reading and listening. The authors note that the highlighted methods can be used at various stages: pre-text, text and post-text. The article presents the experience of applying methods of developing critical thinking in teaching reading and listening in the 6th grade. It is noted that this technology helps to increase the internal motivation of students and improve the ability to perceive and analyze information.

Key words: thinking, critical thinking, methods of developing critical thinking, receptive skills, listening, reading, teaching foreign languages.

Введение. В последние годы образовательная система претерпевает большие изменения. Современным преподавателям следует делать акцент не только на усвоение языкового материала, но и на формирование интеллектуальных возможностей личности. В условиях большого потока информации, одной из приоритетных задач становится становление критического мышления – инструмента, помогающего отбирать и анализировать необходимую информацию. Более того, общество нуждается в образованных, творческих, способных к саморазвитию и анализу личностях, которые готовы быстро принимать решения и отвечать за них [5]. С помощью критического мышления, обучающиеся способны оценивать полученные материалы, выдвигать аргументы и находить решение коммуникативных задач.

Согласно ФГОС, основная цель обучения иностранному языку – формирование коммуникативной иноязычной компетенции. Таким образом, чтение и аудирование, как рецептивные виды речевой деятельности (далее – рецептивные ВРД), выполняют важную функцию в реализации данной цели. В связи с этим, перед педагогом ставится задача научить обучающихся эффективно воспринимать информацию и воспроизводить ее в иноязычной среде. Эффективным инструментов для достижения поставленной задачи является технология развития критического мышления (далее – ТРКМ).

Изложение основного материала статьи. В 1997 году ТРКМ впервые нашла применение в отечественном образовании. Авторами данной технологии являются американские ученые Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл.

Единого определения для термина «критическое мышление» не существует. По мнению американского психолога Д. Халперн, критическое мышление – это мышление, в ходе которого используются мыслительные стратегии. Данные техники увеличивают возможность получения преследуемого результата [11].

Л.С. Выготский представил другое определение. По его мнению, критическое мышление – это вид мыслительной работы человека, которая отличается глубокой степенью восприятия и усвоения материала, объективностью [10]. Вклад данных психологов в развитие ТРКМ послужил дальнейшей основой для её изучения и применения в сфере образования.

Процессы, происходящие в современном обществе, имеют огромное влияние на деятельность обучающихся. С каждым годом им становится труднее социализироваться в обществе, наблюдается склонность к деструктивному поведению. Ввиду этого, педагоги могут обеспечивать поддержку обучающихся через использование методических приемов ТРКМ, которые способствуют межличностной коммуникации и мыслительной деятельности.

Кластер (Cluster) считается наиболее распространенным приемом. Это такой способ распределения данных, при котором акцентируются определенные смысловые единицы, относящиеся к ключевому понятию [9].

Следующий прием – фишбоун (Fishbone), придуманный Кауро Исикава. С помощью диаграммы, которая напоминает скелет рыбы, информация распределяется в определенном порядке. В голове располагается проблема, на местах, где должны находиться кости представлены причины, в хвосте размещается вывод [4]. Такая организация материала помогает установить взаимосвязь между элементами.

Еще один методический прием ТРКМ – инсерт (Insert), основная идея которого заключается в маркировке текста особыми символами [4].

Составление синквейна – это методический прием, который организуется в форме стихотворения из пяти строк. Он полезен тем, что вырабатывает умение кратко выражать информацию [6].

Прием «корзина идей» предполагает поиск и сбор идей в корзинку через прямой вопрос от ведущего к участникам. Данный прием мобилизирует опыт участников [8].

Прием «перепутанные логические» цепочки предполагает выстраивание предоставленной информации в правильной последовательности. Познакомившись со смысловыми блоками, необходимо восстановить хронологию событий [1].

Прием «пять почему» требует использования определённого алгоритма. Вначале необходимо сформулировать проблему и последовательно задавать вопрос «почему это случилось?», опираясь на предыдущий ответ [7].

С целью осуществления речевого взаимодействия в рамках урока, необходимо овладеть видами речевой деятельности. Посредством рецептивных ВРД (аудирование, чтение) производится восприятие и обработка материала. Ключевой целью обучения аудированию рассматривается способность понимать иностранную речь на слух. Целью обучения чтению является формирование умения осознанного чтения.

Аудирование и чтение это одни из значимых умений, которые складываются и развиваются в учебном процессе. С их помощью развивается навык понимания иноязычной речи, что способствует продуктивной коммуникации. С целью повысить эффективность освоения данных ВРД система обучения должна складываться из 3 этапов: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. Интеграция приемов ТРКМ в данный процесс содействует интеллектуальному развитию обучающегося.

Цель первого этапа заключается в повышении мотивации и снятии фонетических, грамматических, лексических трудностей. На первом этапе целесообразно задействовать приемы ТРКМ. Например, «корзина идей» и «синквейн» позитивно влияют на обучение рецептивным ВРД, так как они позволяют обобщить и актуализировать знания по теме.

Целью текстового этапа является ознакомление и понимание информации, извлекаемой из аудиотекста. Применение методов ТРКМ имеет большую эффективность на втором этапе. Так, например, «Insert» стимулирует активность, самостоятельную поисковую деятельность и осознанность во ходе чтения текста.

Цель послетекстового этапа включает в себя контроль прослушанного или прочитанного блока информации. Приемы «fishbone» и «пять почему» позволяют упорядочить знания в виде системы, что позитивно влияет на аналитические навыки.

На основании вышеизложенного, методические приемы ТРКМ находят большое применение в процессе построения урока. Нами было проведено исследование, в котором участвовали ученики 6 класса, и которое длилось 4 недели. Данное исследование было направлено на выявление эффективности применения данной технологии в процессе обучения рецептивным ВРД.

На начальном этапе было подготовлено и организовано входное тестирование, целью которого являлось определение уровня сформированности рецептивных видов речевой деятельности. В тестировании принимало участие 26 учеников.

Для достижения поставленной цели обучающимся предлагалось выполнить 2 задания:

1.Прослушать аудиозапись и выбрать верный ответ (Listen and choose the correct answer).

2.Прочитать текст и выбрать подходящий вариант ответа (Read the email and underline the correct word).

По результатам тестирования было выявлено, что только 27% обучающихся обладают высоким уровнем владения рецептивными видами речевой деятельности.

На втором этапе были разработаны и апробированы задания, которые включали в себя приемы ТРКМ и были направленны на развитие навыков чтения и аудирования. В данной работе представлены два из четырех методических приема – «insert» и «cluster».

Предлагаем рассмотреть использование приема «insert» на одном из уроков по английскому языку в 6 классе. После проведения организационного этапа урока, учащимся предлагается посмотреть на картинки и сказать, что на них изображено. Далее учащиеся через вопрос «What do you think we will discuss today?» называли тему урока. На дотекстовом этапе происходит снятие трудностей, обучающимся необходимо познакомиться с новыми лексическими единицами и отработать их. На текстовом этапе учащиеся начинают работу с методическим приемом «insert». В начале происходит ознакомление с процессом маркировки текста – какие знаки необходимо использовать, что они обозначают. Реплики звучали следующим образом:

“Here you can see the table, where «V» – known information, «-» – though differently, «+» – new information, «?» – do not understand/have questions”.

Далее обучающимся было предложено прочитать текст, расставить знаки на полях и после первого чтения ответить на вопросы. Во время второго прочтения от обучающихся требовалось проставить дополнительные знаки, где необходимо, заполнить таблицу:

“Now you have to read the text again and fill in the table.”

После выполнения данного задания обучающиеся отвечали на вопросы (Did you learn anything new today? What information have you known?). На послетекстовом этапе учащиеся выполняли задание из учебника.

В ходе следующего урока, был применен методический прием – «cluster». На основном этапе урока ученикам было предложено прослушать текст. Перед прослушиванием, на дотекстовом этапе происходило снятие трудностей и повышение мотивации:

“Now we`ll listen to a text. Here is the list of new words. Look through them. Are there any questions? Look at these words again and guess what will you learn from this text?”.

На текстовом этапе обучающиеся прослушали аудиотекст два раза и выполнили задания:

“We will listen to the text twice. After the 1st listening be ready to answer the question – what is this audio about. Let`s listen. Okay, who is ready to answer? That`s nice! Now while listening please write down as many rules of the road, as you can. Let`s listen”.

На полетекстовом этапе учащиеся в группах выполняли работу по созданию кластера. Учащимся было предоставлено название кластера, пример выполнения, требования:

“For the next ask you have to create it in groups, you are the 1st group, you are the 2nd … Okay, now we will create a mind map. Here is the name of it – «road safety». And here you can see 4 sections – on the bus, on the road, in a car, on a bike. Your task is to write down rules of the road in each section, the example you can see on the slide. And add your own examples”.

После выполнения задания работы нужно было презентовать в классе.

На заключительном этапе нашего исследования было проведено итоговое тестирование, которое было направлено на определение уровня сформированности рецептивных видов речевой деятельности.

Результаты тестирования показали, что большинство учащихся улучшили свои показатели благодаря применению ТРКМ. Количество участников, которые показали высокий уровень увеличилось на 15% и достигло 42% от всей группы. В то же время, количество обучающихся с низким уровнем снизилось на 23%.

Выводы. Таким образом, в процессе развития умений чтения и аудирования ТРКМ обладает дидактическим потенциалом. Приемы ТРКМ, такие как «fishbone», «пять почему», «insert», «корзина идей» и «синквейн» легко встраиваются в этапы урока.

Внедрение ТРКМ в процесс обучения рецептивным видам речевой деятельности, на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах обеспечивает высокий интерес обучающихся, формирует критико-аналитических компетенции, обучает поиску путей решения поставленных задач, стимулирует развитие коммуникативных навыков.

Литература:

1. Виноградова, Ю.Я. Игра как фактор развития творческого мышления / Ю.Я. Виноградова // Педагогическая наука и практика. – 2022. – № 2(36). – С. 71-76

2. Галимова, О.М. Условия формирования критического мышления обучающихся на уроках иностранного языка / О.М. Галимова // Современная наука и образование: актуальные вопросы теории и практики: материалы Международной научно-практической конференции. – 2023. – С. 128-130

3. Девдариани, Н.В. Аудирование как рецептивный вид речевой деятельности / Н.В. Девдариани, Е.В. Рубцова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – № 1(34). – С. 213-215

4. Крутых, Е.В. Особенности критического мышления студентов-бакалавров / Е.В. Крутых // Russian Journal of Education and Psychology. – 2017. – Т. 8. – № 2-2. – С. 130-133

5. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повшедная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1. – URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1313 (дата обращения: 12.09.2024)

6. Тарасова, У.А. Приемы развития критического мышления обучающихся старшей школы / У.А. Тарасова // Научный альманах. – 2021. – № 1-1(75). – С. 112-115

7. Токарев, В.А. Новый менеджмент. Пять «Почему?». Собрание сочинений. Книга 20 / В.А. Токарев. – Ridero, 2022. – 384 с.

8. Шилина, С.В. Методические приемы развития критического мышления обучающихся на уроке / С.В. Шилина; под общ. ред. А.И. Вострецова // Наука XXI века: проблемы и тенденции развития: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. – Астана: Оренбургский государственный педагогический университет, 2016. – С. 147-150

9. Юлдашева, Т.А. Кластер как один из методов критического мышления / Т.А. Юлдашева // Academic research in educational sciences. – 2021. – № 2. – URL: https://clck.ru/3LQHac (дата обращения: 01.11.2025)

10. Якунина, Н.А. Критическое мышление: аналитическое осмысление понятия / Н.А. Якунина // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2019. – № 4(42). – С. 21-26

11. Halpern, D. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking / D. Halpern. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996. – 480 p.

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

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические условия, способствующие развитию социологического мышления студентов вузов. Проведен анализ теоретических подходов к пониманию социологического мышления и его значимости в современном образовательном процессе. Выделены ключевые факторы и методы, обеспечивающие формирование критического, системного и рефлексивного мышления в области социологии. Особое внимание уделено активным формам обучения, междисциплинарным связям и научно-исследовательской деятельности. Сделаны выводы о необходимости комплексного подхода и внедрения современных технологий для повышения эффективности подготовки студентов.
Ключевые слова: социологическое мышление, педагогические условия, развитие студентов, высшее образование, критическое мышление.
Annotation. The article considers the pedagogical conditions that contribute to the development of sociological thinking of university students. The analysis of theoretical approaches to understanding sociological thinking and its importance in the modern educational process is carried out. The key factors and methods ensuring the formation of critical, systemic and reflexive thinking in the field of sociology are highlighted. Special attention is paid to active forms of learning, interdisciplinary connections and research activities. Conclusions are drawn about the need for an integrated approach and the introduction of modern technologies to improve the effectiveness of student training.
Key words: sociological thinking, pedagogical conditions, student development, higher education, critical thinking.

Введение. В современном обществе, характеризующемся сложностью и динамичностью социальных процессов, формирование у студентов вузов социологического мышления приобретает особую важность. Способность анализировать, систематизировать и интерпретировать социальные явления становится необходимым условием не только для успешного освоения профессиональных компетенций, но и для эффективной социальной адаптации и активного гражданского участия. Высшее образование должно обеспечивать развитие у будущих специалистов навыков критического мышления, умения видеть взаимосвязи между различными социальными факторами и прогнозировать последствия социальных изменений. В связи с этим актуальной становится проблема выявления и характеристики педагогических условий, способствующих развитию социологического мышления студентов.

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых формированию мышления в педагогике, вопросы, связанные с развитием именно социологического мышления в вузе, требуют более глубокого теоретического осмысления и систематизации. Социологическое мышление как особый вид мышления обладает специфическими чертами, которые отличаются от общего критического мышления или мышления других гуманитарных дисциплин. Это связано с тем, что социология изучает общество в целом, его структуры и процессы, что требует от обучающихся умения работать с комплексной, многоуровневой и часто противоречивой информацией. Поэтому особое значение приобретает создание таких педагогических условий, которые не только передают знания, но и формируют у студентов способность к осознанному и критическому восприятию социальной действительности.

Изложение основного материала статьи. В современном образовательном пространстве формирование социологического мышления у сучащихся приобретает особое значение, поскольку оно способствует формированию у будущих специалистов комплексного понимания социальных процессов и взаимодействий. По мнению О.В. Савиной, социологическое мышление представляет собой способность видеть социальные явления в их многоаспектности, анализировать причинно-следственные связи и выстраивать обоснованные социальные гипотезы [7, С. 17]. Таким образом, социологическое мышление — это не просто знание социальных фактов, а умение системно осмысливать социальную реальность.

В исследованиях Т.Н. Меркуловой подчеркивается, что социологическое мышление включает в себя критический подход к восприятию информации, умение задавать вопросы и формулировать выводы, опираясь на научный анализ социальных данных [6, С. 43]. По словам И.Л. Гришиной, развитие социологического мышления в вузе связано с созданием условий, в которых учащийся не только получает знания, но и учится осознавать социальные процессы как динамические и взаимосвязанные системы [2, С. 36].

Характеристики социологического мышления тесно связаны с личностными и профессиональными качествами студентов. В работах Н.М. Крыловой отмечается, что такой тип мышления способствует формированию у студентов способности к социальному прогнозированию и адекватному восприятию социальных ролей в профессиональной деятельности [3, С. 60]. Это значит, что социологическое мышление крайне значимо в подготовке специалистов, способных продуктивно функционировать в сложных социальных и профессиональных контекстах.

По мнению Т.А. Беляевой, важной составляющей социологического мышления является его критический и рефлексивный характер, позволяющий студентам не только принимать информацию, но и оценивать её достоверность, а также осознавать собственные социальные установки и стереотипы [1, С. 48]. Такая позиция усиливает значимость формирования данного типа мышления как ключевого образовательного результата в системе высшего образования.

Значение социологического мышления в вузовской системе образования заключается в том, что оно обеспечивает у студентов способность к осмыслению сложных социальных процессов, формирует социальную ответственность и готовность к межличностному и межкультурному взаимодействию. Как отмечает А. В. Лавров, именно развитие такого мышления способствует не только познавательному росту, но и расширяет возможности для личностного становления студента, формируя у него социально значимые компетенции [4, С. 73].

Обобщая вышеизложенное, можно заключить, что социологическое мышление представляет собой сложное многоуровневое образование, включающее в себя аналитические, критические и рефлексивные компоненты. Его развитие в вузе требует целенаправленных педагогических усилий и создания особых условий, которые будут рассмотрены в следующих главах статьи.

Педагогические условия играют ключевую роль в формировании социологического мышления студентов, выступая в качестве факторов, способствующих развитию аналитических и критических способностей. По мнению Е.П. Марковой, педагогические условия – это совокупность внешних образовательных обстоятельств, которые обеспечивают оптимальные возможности для активного освоения и преобразования знаний студентами [5, С. 25]. В контексте развития социологического мышления данные условия должны создавать среду, стимулирующую осмысление социальных явлений и формирование системного подхода к их анализу.

В работах Т.Н. Меркуловой подчеркивается, что педагогические условия развития социологического мышления включают организацию учебного процесса, направленного на активизацию познавательной деятельности и формирование критического мышления, а также применение инновационных образовательных технологий, способствующих формированию глубокого понимания социальных процессов [6, С. 44]. По мнению И.Л. Гришиной, важным аспектом является интеграция междисциплинарных знаний, что позволяет студентам осмысливать социальные явления в широком контексте, укрепляя тем самым их способность к системному мышлению [2, С. 38].

Важную роль в создании педагогических условий играет образовательная среда, которая, по словам Н.М. Крыловой, должна быть максимально приближена к реальным социальным ситуациям и стимулировать активное взаимодействие студентов между собой и с преподавателями [3, С. 62]. Такая среда способствует развитию социокультурной компетентности и формирует у студентов умение видеть социальные явления с разных точек зрения, что является одним из критериев зрелого социологического мышления.

Особое внимание уделяется методам и приемам обучения, создающим условия для активного вовлечения студентов в процесс анализа и обсуждения социальных проблем. Т.А. Беляева отмечает, что проблемное обучение и дискуссионные формы занятий способствуют развитию критического мышления и способностей к самостоятельному поиску решений, что является важным условием для формирования социологического мышления [1, С. 50]. В то же время А.В. Лавров подчеркивает значимость проектной и исследовательской деятельности, которая позволяет студентам не только усваивать теоретические знания, но и применять их на практике, тем самым развивая аналитические навыки и социальное воображение [4, С. 75].

Обобщая мнения исследователей, можно выделить несколько ключевых педагогических условий развития социологического мышления студентов: создание обучающей среды, стимулирующей критическое осмысление социальных явлений; использование междисциплинарных подходов; организация активных форм учебной деятельности; поддержка научно-исследовательской работы. Формирование этих условий в вузе является необходимым условием для успешного развития у студентов социологического мышления и повышения их профессиональной компетентности.

Таким образом, педагогические условия формирования социологического мышления – это комплекс взаимосвязанных факторов, которые обеспечивают студентам возможность не только усваивать теоретический материал, но и применять его в анализе реальных социальных процессов. В дальнейшем важно рассмотреть конкретные педагогические приемы и технологии, реализующие эти условия.

Ключевыми педагогическими условиями, способствующими развитию социологического мышления студентов, являются организация учебного процесса, использование междисциплинарных связей, активизация научно-исследовательской деятельности и создание коммуникативной среды. По мнению Т.А. Беляевой, применение проблемного обучения и кейс-методов формирует у студентов умение анализировать социальные ситуации, выявлять причинно-следственные связи и принимать обоснованные решения, что является основой социологического мышления [1, С. 51]. Такие методы способствуют усвоению материала и формированию критического и системного подхода к изучению социальных явлений.

В работах Н.М. Крыловой подчеркивается важность междисциплинарного подхода, который расширяет горизонты восприятия и понимания социологических проблем. Внедрение знаний из смежных областей, таких как психология, политология и экономика, позволяет студентам комплексно осмысливать социальные процессы, что значительно повышает качество их мышления и профессиональной подготовки [3, С. 62]. Междисциплинарные связи создают условия для формирования гибкости мышления и способности к интеграции различных знаний.

Роль научно-исследовательской деятельности в развитии социологического мышления особо выделяет А.В. Лавров. Он отмечает, что участие студентов в проектной работе, научных конференциях и исследованиях способствует не только закреплению теоретических знаний, но и развитию навыков самостоятельного анализа, формулирования гипотез и их проверки на практике [4, С. 74]. Такие формы деятельности мотивируют студентов к активному познанию и стимулируют творческий подход к решению социальных проблем.

Коммуникативная среда, как важный педагогический ресурс, по мнению О. В. Савиной, способствует развитию социологического мышления за счет обмена идеями, ведения дискуссий и коллективного анализа социальных явлений [7, С. 19]. Взаимодействие в учебном коллективе формирует умение аргументировано выражать собственные мысли, учитывать мнения других и строить социально значимые коммуникации. Это, в свою очередь, способствует развитию навыков рефлексии и социальной ответственности.

Таким образом, сочетание активных методов обучения, междисциплинарного подхода, исследовательской практики и коммуникативной среды создаёт оптимальные педагогические условия для развития у студентов социологического мышления. Важно отметить, что эти условия не работают изолированно, а взаимно усиливают друг друга, формируя комплексный образовательный процесс, направленный на развитие аналитических и критических компетенций будущих специалистов.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что внедрение перечисленных педагогических условий в образовательный процесс вуза способствует не только качественному усвоению социологических знаний, но и формированию у студентов умения мыслить системно, критически и творчески, что является важным элементом их профессиональной подготовки и личностного роста.

Современные исследования, посвящённые развитию социологического мышления в вузе, акцентируют внимание на необходимости комплексного подхода к формированию педагогических условий, обеспечивающих глубокое осмысление социальных процессов. В обзоре отечественных и зарубежных исследований, представленных Т.Н. Меркуловой, подчеркивается значимость внедрения активных и интерактивных методик обучения, способствующих развитию критического и системного мышления у студентов [6, С. 45]. Автор отмечает, что сочетание традиционных и инновационных педагогических технологий позволяет обеспечить более высокий уровень усвоения материала и формирование устойчивых навыков анализа социальных явлений.

В работах Е.П. Марковой выделяются современные педагогические технологии, направленные на развитие рефлексивного мышления как основы социологического мышления. Среди них – проблемное обучение, групповая дискуссия, проектная деятельность и кейс-методы, которые создают условия для активного познавательного поиска и самостоятельного анализа социальных проблем [5, С. 27]. Автор подчёркивает, что эффективность данных технологий подтверждается результатами экспериментальных исследований в вузах различного профиля.

Критерии эффективности педагогических условий развития социологического мышления детально анализируются в исследованиях Н.М. Крыловой. В их числе выделяются уровень активности студентов, качество формирования умений критического анализа, способность к самостоятельному решению социальных проблем и умение интегрировать междисциплинарные знания [3, С. 63]. Эти критерии позволяют объективно оценивать педагогический процесс и корректировать методы обучения в соответствии с потребностями студентов.

Перспективные направления исследований, согласно И.Л. Гришиной, связаны с разработкой новых педагогических моделей и технологий, учитывающих современные вызовы и трансформации образовательной среды, в том числе цифровизацию и внедрение ИКТ в учебный процесс [2, С. 39]. Акцент ставится на необходимости интеграции цифровых инструментов, способствующих развитию аналитических и критических компетенций, а также на расширении возможностей дистанционного и смешанного обучения.

Таким образом, анализ современных исследований и методических рекомендаций показывает, что для успешного развития социологического мышления необходимо использовать разнообразные педагогические технологии, которые создают условия для активного, самостоятельного и критического освоения социологических знаний. Внедрение таких технологий должно сопровождаться системным мониторингом и оценкой эффективности, что позволит своевременно адаптировать учебный процесс и повысить качество подготовки студентов.

Подводя итог, можно утверждать, что развитие социологического мышления в вузе требует непрерывного совершенствования педагогических условий, основанных на результатах современных исследований и передовых методических подходах. Важным направлением является также интеграция новых цифровых технологий и повышение квалификации преподавателей, что обеспечит соответствие образовательного процесса современным требованиям и запросам общества.

Выводы. В результате проведённого теоретического анализа выявлены фундаментальные аспекты, которые определяют эффективность педагогических условий для развития социологического мышления у студентов высших учебных заведений. Социологическое мышление предстает не просто как совокупность знаний о социальных процессах, а как глубоко структурированная система когнитивных и рефлексивных умений, направленных на осмысление, интерпретацию и прогнозирование социального поведения и явлений. Такое мышление становится важнейшим компонентом профессиональной компетентности и личностного роста студентов, формируя у них способность к критическому восприятию реальности и принятию обоснованных решений в социальном контексте.

Педагогические условия, способствующие развитию данного вида мышления, представляют собой сложную систему факторов, среди которых особое место занимают инновационные методы обучения, междисциплинарный подход, научно-исследовательская практика и активное коммуникативное взаимодействие. Их гармоничное сочетание создает образовательную среду, в которой студенты получают возможность не только приобретать знания, но и активно применять их, развивая навыки критического анализа и творческого решения проблем.

Актуальность комплексного подхода подтверждается современными исследованиями, которые подчеркивают важность использования технологий проблемного обучения, кейс-стади и проектной деятельности для формирования устойчивых когнитивных структур. При этом эффективность педагогических условий определяется не только уровнем усвоения теоретического материала, но и способностью студентов интегрировать междисциплинарные знания и проявлять самостоятельность в решении социальных задач.

В современных условиях стремительного развития цифровых технологий особое значение приобретает интеграция инновационных информационных инструментов в учебный процесс, что расширяет возможности формирования социологического мышления, делая обучение более адаптивным и персонализированным. Важно также обеспечить постоянное повышение профессиональной компетентности преподавателей, что позволит создавать и поддерживать высокоэффективные педагогические условия.

Подводя итог, можно отметить, что системное развитие социологического мышления требует целенаправленных усилий по созданию разнообразных и взаимодополняющих педагогических условий, ориентированных на всестороннее развитие личности студента. Только при таком подходе возможно подготовить специалистов, обладающих необходимыми социально-педагогическими компетенциями и готовых к успешной профессиональной деятельности в сложных и динамичных социальных реалиях современного общества.

Литература:
1. Беляева, Т.А. Педагогические технологии формирования критического мышления у студентов / Т.А. Беляева // Вестник педагогики. – 2019. – № 4. – С. 45-52
2. Гришина, И.Л. Социокультурные условия развития мышления в высшем учебном заведении / И.Л. Гришина // Вопросы образования и науки. – 2020. – № 2. – С. 33-40
3. Крылова, Н.М. Особенности формирования социологического мышления в вузовской среде / Н.М. Крылова // Педагогический процесс. – 2018. – № 7. – С. 58-64
4. Лавров, А.В. Инновационные методы развития социального мышления студентов / А.В. Лавров // Современная педагогика. – 2021. – № 5. – С. 70-76
5. Маркова, Е.П. Педагогические условия развития рефлексивного мышления студентов / Е.П. Маркова // Вестник высшей школы. – 2022. – № 3. – С. 23-29
6. Меркулова, Т.Н. Междисциплинарный подход в формировании социологического мышления / Т.Н. Меркулова // Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – С. 41-47
7. Савина, О.В. Социологическое мышление как основа профессионального становления студентов / О.В. Савина // Вестник социального образования. – 2019. – № 1. – С. 15-21
8. Харитонова, Н.С. Роль учебно-исследовательской деятельности в развитии мышления у студентов / Н.С. Харитонова // Образование и инновации. – 2021. – № 8. – С. 56-63

Педагогика

УДК 371

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

ШКОЛЬНЫЙ КУРС ИСТОРИИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается роль школьного курса истории в формировании познавательных способностей старшеклассников. Анализируются теоретические аспекты познавательной деятельности и особенности образовательного потенциала истории как учебной дисциплины. Особое внимание уделяется методам преподавания, способствующим развитию критического мышления, аналитических умений и самостоятельности учащихся. Также рассматриваются подходы к диагностике и оценке уровня познавательных способностей в процессе обучения истории. Результаты исследования подчеркивают важность интеграции современных педагогических технологий для повышения эффективности формирования интеллектуальных навыков старшеклассников.

Ключевые слова: познавательные способности, школьный курс истории, старшеклассники, методы обучения, интеллектуальное развитие.

Annotation. The article examines the role of the school history course in the formation of cognitive abilities of high school students. The theoretical aspects of cognitive activity and the features of the educational potential of history as an academic discipline are analyzed. Special attention is paid to teaching methods that promote the development of critical thinking, analytical skills and independence of students. Approaches to the diagnosis and assessment of the level of cognitive abilities in the process of teaching history are also considered. The results of the study emphasize the importance of integrating modern pedagogical technologies to increase the effectiveness of the formation of intellectual skills of high school students.

Key words: cognitive abilities, school history course, high school students, teaching methods, intellectual development.

Введение. В современном образовательном процессе формирование познавательных способностей учащихся становится одной из приоритетных задач педагогики. Особенно важным этот вопрос является в старшем школьном возрасте, когда происходит активное развитие мышления, осознание собственного познавательного опыта и формирование навыков самостоятельной учебной деятельности. Познавательные способности, включающие в себя внимание, память, мышление, воображение и умение работать с информацией, выступают основой для успешного усвоения учебного материала и дальнейшего личностного и профессионального развития. В связи с этим актуальным становится поиск эффективных средств и методов их формирования в рамках школьного курса.

История как учебный предмет традиционно занимает значимое место в системе среднего образования. Она не только обеспечивает учащихся знаниями о прошлом человечества, но и способствует развитию аналитических и критических умений, необходимых для понимания сложных общественных процессов и формирования гражданской позиции. По мнению ряда исследователей, школьный курс истории обладает высоким потенциалом для развития познавательных способностей, поскольку предполагает работу с разнообразными историческими источниками, анализ причинно-следственных связей и синтез информации, что стимулирует активность мышления и формирование навыков самостоятельного познания.

Несмотря на признанную важность курса истории, вопросы его роли в формировании познавательных способностей старшеклассников остаются недостаточно изученными, особенно в части применения современных педагогических методов и технологий, направленных на развитие интеллектуальных умений. Отсутствие системного подхода к организации учебного процесса и недостаточная диагностическая поддержка могут снижать эффективность воздействия курса на развитие познавательной активности учащихся. В связи с этим представляется важным провести теоретический анализ педагогических подходов и методик, способствующих формированию познавательных способностей через изучение истории.

Изложение основного материала статьи. Формирование познавательных способностей у старшеклассников является одной из ключевых задач современного образования, направленного на развитие интеллектуального потенциала личности. По мнению Л.И. Дорофеевой, познавательные способности представляют собой сложное психическое образование, включающее в себя восприятие, память, внимание, мышление и воображение, которые взаимодействуют и обеспечивают познавательную деятельность школьника [4, С. 12]. Важной особенностью старшего школьного возраста является возрастной переход к более сложным формам мышления – абстрактному, логическому и критическому, что требует соответствующей педагогической поддержки.

В исследованиях Е.В. Аксеновой подчеркивается, что познавательные способности нельзя рассматривать как врожденный и фиксированный набор навыков, они развиваются под воздействием образовательной среды и специально организованной деятельности, которая стимулирует познавательную активность учащихся [1, С. 87]. Следовательно, условия и методы обучения играют решающую роль в их формировании.

Н.А. Власова отмечает, что развитие познавательных способностей тесно связано с формированием критического мышления, что особенно важно в старшем школьном возрасте, когда учащиеся начинают самостоятельно оценивать информацию, выстраивать причинно-следственные связи и делать обоснованные выводы [3, С. 50]. Таким образом, развитие познавательных умений должно включать не только освоение фактических знаний, но и формирование навыков анализа, синтеза и оценки информации.

По словам М.Ю. Черняевой, условия формирования познавательных способностей в образовательном процессе должны быть системными и учитывать индивидуальные особенности учащихся, а также специфику изучаемых предметов, что обеспечивает более глубокое усвоение материала и развитие умения применять знания на практике [8, С. 17]. Особенно важна роль профильного обучения, которое предоставляет возможность сосредоточиться на развитии именно тех умений и знаний, которые отвечают образовательным и профессиональным интересам старшеклассников.

П.С. Баранов в своих трудах подчеркивает, что школьный курс истории, будучи одной из гуманитарных дисциплин, обладает высоким потенциалом для развития познавательных способностей. По его мнению, историческое знание способствует формированию логического

мышления и аналитических навыков через изучение причинно-следственных связей, анализ источников и критическую оценку информации [2, С. 45]. Таким образом, курс истории выступает как эффективный инструмент интеллектуального развития школьников.

Иными словами, развитие познавательных способностей в старшем школьном возрасте является комплексным процессом, требующим целенаправленного педагогического сопровождения и применения методов, которые способствуют активизации мыслительной деятельности. В то же время, по мнению Т.М. Кузьминой, необходимо учитывать возрастные и психологические особенности учащихся для создания условий, оптимально соответствующих уровню их познавательного развития [5, С. 61].

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что формирование познавательных способностей – это динамичный процесс, зависящий от содержания и методов обучения, а также от специфики дисциплины. Школьный курс истории, обладая богатым содержанием и разнообразными формами подачи материала, представляет собой важный фактор развития интеллектуального потенциала старшеклассников.

Образовательный потенциал школьного курса истории обусловлен его ключевой ролью в формировании у учащихся целостного понимания прошлого и настоящего, а также в развитии познавательных и аналитических умений. По мнению Т.М. Кузьминой, школьная история занимает особое место среди гуманитарных дисциплин, поскольку сочетает в себе не только передачу фактических знаний, но и формирование умения работать с историческими источниками, анализировать события и делать выводы на основе причинно-следственных связей [5, С. 60].

В работах П.С. Баранова выделяются основные функции школьного курса истории: образовательная, развивающая и воспитательная. Образовательная функция направлена на передачу системных знаний об исторических процессах и событиях, которые формируют у школьников понимание эволюции общества. Развивающая функция, в свою очередь, способствует развитию умений критического мышления, анализа и синтеза информации, а также навыков самостоятельного поиска знаний [2, С. 78]. Воспитательная функция включает формирование патриотизма, уважения к культурному наследию и гражданской позиции.

Н.А. Власова акцентирует внимание на том, что изучение истории способствует развитию критического мышления, что является одним из главных образовательных результатов современного курса. История как учебная дисциплина ставит перед учащимися задачи оценки источников информации, выявления различных точек зрения и аргументированного отстаивания своей позиции, что существенно развивает познавательные способности [3, С. 52]. Таким образом, история выступает не просто как набор дат и фактов, а как поле интеллектуальной деятельности.

Л.И. Дорофеева в своих исследованиях выделяет, что курс истории может служить эффективным средством формирования универсальных учебных действий, в частности умений анализировать, сравнивать и делать обобщения, что непосредственно влияет на уровень познавательной активности старшеклассников [4, С. 45]. Кроме того, она отмечает, что грамотное построение учебного материала и применение проблемных вопросов способствуют активному вовлечению учащихся в процесс познания.

По словам Е.С. Лопатиной, одна из важных особенностей курса истории – это возможность развития навыков работы с историческими источниками различной природы: текстами, документами, картами, иллюстрациями. Это расширяет познавательный опыт школьников и формирует у них умение самостоятельно добывать знания, критически осмысливать их и использовать в дальнейшем обучении [6, С. 34].

Таким образом, школьный курс истории выполняет комплексные задачи, объединяя передачу системных знаний с развитием аналитических и критических умений. По мнению И.В. Поляковой, именно через изучение истории возможно формирование широкого круга познавательных умений, включая анализ информации, выработку причинно-следственных связей и аргументированное мышление, что делает данный предмет важным фактором интеллектуального развития старшеклассников [7, С. 75].

Подводя итог, можно утверждать, что образовательный потенциал школьного курса истории проявляется в его способности сочетать содержание с методами, способствующими развитию познавательных способностей, что подтверждается в многочисленных педагогических исследованиях и теоретических разработках.

Формирование познавательных способностей через содержание и методы преподавания истории является важным направлением в педагогике старшей школы. По мнению П.С. Баранова, историческое знание способствует развитию логического мышления и памяти, так как требует от учащихся анализа причинно-следственных связей, сопоставления различных фактов и умения систематизировать информацию [2, С. 102]. Это способствует не только запоминанию, но и осмысленному усвоению материала, что значительно повышает уровень познавательной активности старшеклассников.

Анализ и интерпретация исторических источников, как подчеркивает Е.С. Лопатина, являются одним из наиболее эффективных средств развития познавательной активности. Работа с первоисточниками развивает критическое мышление, умение задавать вопросы, формулировать гипотезы и делать обоснованные выводы [6, С. 36]. В этом контексте исторический источник выступает не просто как объект изучения, а как инструмент формирования познавательных умений.

По словам Н.А. Власовой, методы проблемного обучения, дискуссии и проектная деятельность на уроках истории способствуют активизации мыслительной деятельности и развитию самостоятельности учащихся в поиске знаний [3, С. 53]. Применение таких методик позволяет не только повысить интерес к предмету, но и стимулирует развитие аналитических и исследовательских навыков.

М.Ю. Черняева отмечает, что роль учителя в организации познавательной деятельности старшеклассников на уроках истории чрезвычайно важна. Учитель должен создавать условия для активного участия учащихся, мотивировать их к самостоятельному поиску информации и формированию собственных суждений, что в конечном итоге ведет к развитию познавательных способностей [8, С. 19]. В этой связи важна компетентность педагога и его умение использовать разнообразные педагогические технологии.

Л.И. Дорофеева выделяет, что эффективное формирование познавательных способностей требует системного подхода, в котором сочетаются различные методы обучения: фронтальные и групповые обсуждения, анализ исторических ситуаций, творческие задания и исследовательская деятельность [4, С. 60]. Такой комплексный подход позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся и способствует развитию их интеллектуального потенциала.

Таким образом, содержание курса истории и методы его преподавания оказывают значительное влияние на формирование познавательных способностей старшеклассников. Исторический материал, насыщенный фактами, источниками и проблемными вопросами, в сочетании с активными методиками обучения, создает благоприятные условия для развития умений анализа, синтеза и критической оценки информации.

Диагностика и оценка влияния школьного курса истории на развитие познавательных способностей представляют собой важный этап в педагогическом исследовании, позволяющий объективно оценить эффективность образовательного процесса. В работах Л.И. Дорофеевой отмечается, что оценка познавательных способностей должна базироваться на комплексном подходе, учитывающем как количественные, так и качественные показатели развития познавательной деятельности у учащихся [4, С. 72]. Это позволяет более полно оценить динамику интеллектуального роста старшеклассников.

Подходы к оценке познавательных способностей в педагогике традиционно включают наблюдение, тестирование, анализ учебных продуктов и самооценку учащихся. По мнению Е.В. Аксеновой, важным критерием является уровень сформированности умений анализировать, сравнивать, обобщать и делать выводы на основе учебного материала, что отражает глубину познавательной активности [1, С. 90]. Такие критерии позволяют выявить не только знание фактов, но и степень их осмысления и применения.

Н.А. Власова в своих исследованиях выделяет несколько показателей формирования познавательной деятельности, среди которых самостоятельность в поиске информации, умение работать с источниками и аргументированно излагать свою точку зрения. Эти показатели являются ключевыми при оценке влияния курса истории на интеллектуальное развитие учащихся [3, С. 54].

Примеры методик диагностики познавательных способностей, рассматриваемых в педагогической литературе, включают тесты на развитие логического мышления, задания на анализ исторических ситуаций, а также творческие и исследовательские работы, которые отражают уровень познавательной активности школьников. По мнению М.Ю. Черняевой, использование разнообразных методик позволяет получить объективную и многогранную картину развития познавательных умений [8, С. 21].

Обобщая данные психолого-педагогической литературы, можно заключить, что диагностика и оценка познавательных способностей должны быть интегрированы в образовательный процесс и иметь не только контрольный, но и развивающий характер. Это способствует своевременному выявлению пробелов в развитии и корректировке педагогических стратегий, что повышает эффективность школьного курса истории как фактора формирования интеллектуальных навыков.

Таким образом, системный подход к оценке познавательных способностей и применение разнообразных диагностических инструментов подтверждают значимость курса истории в формировании познавательной активности и аналитических умений

старшеклассников.

Выводы. Подводя итоги теоретического анализа, можно выделить несколько ключевых выводов, которые подтверждают значимость школьного курса истории как одного из факторов формирования познавательных способностей старшеклассников.

Во-первых, познавательные способности представляют собой сложную систему умственных процессов, включающую внимание, память, мышление и воображение, развитие которых особенно интенсивно происходит в старшем школьном возрасте. По мнению исследователей, таких как Л.И. Дорофеева и Е.В. Аксенова, успешное формирование этих способностей зависит от целенаправленного педагогического воздействия и создания соответствующих условий в образовательной среде. Во-вторых, школьный курс истории обладает значительным образовательным потенциалом, который выражается не только в передаче системных знаний о прошлом, но и в развитии критического мышления, аналитических навыков и умения работать с различными историческими источниками. Как отмечают П.С. Баранов и Н.А. Власова, история способствует формированию умений оценивать информацию, строить причинно-следственные связи и вырабатывать обоснованные суждения, что напрямую влияет на уровень познавательной активности учащихся. В-третьих, методы преподавания истории, основанные на проблемном обучении, анализе источников, дискуссиях и проектной деятельности, создают благоприятные условия для развития самостоятельности, творческого мышления и познавательной активности старшеклассников. Роль учителя в этом процессе является ключевой: от его компетентности и умения применять разнообразные педагогические технологии зависит эффективность формирования познавательных умений. В-четвертых, диагностика и оценка развития познавательных способностей должны быть комплексными и включать как количественные, так и качественные методы. Такой подход позволяет выявлять уровень сформированности познавательных умений, своевременно корректировать образовательный процесс и обеспечивать его развитие в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся. По мнению М.Ю. Черняевой и других исследователей, интеграция диагностических инструментов в учебный процесс повышает эффективность курса истории как средства интеллектуального развития.

В целом, школьный курс истории выступает как эффективный фактор формирования познавательных способностей старшеклассников, объединяя в себе содержание, методику и диагностическую поддержку. Создание условий для активного включения учащихся в познавательную деятельность способствует не только углублению исторических знаний, но и развитию универсальных учебных умений, необходимых для успешного обучения и дальнейшей жизнедеятельности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на практическую апробацию предложенных подходов и методов с целью повышения их эффективности в условиях современной школы.

Литература:

1. Аксенова, Е.В. Психолого-педагогические условия развития познавательных способностей у старшеклассников / Е.В. Аксенова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4. – С. 85-92
2. Баранов, П.С. Методика преподавания истории в старшей школе с позиций развития познавательной активности учащихся / П.С. Баранов. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2019. – 156 с. – ISBN 978-5-7422-3009-7
3. Власова, Н.А. Развитие критического мышления через изучение истории в школе / Н.А. Власова // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 3. – С. 47-55
4. Дорофеева, Л.И. Познавательные способности и их развитие в образовательном процессе / Л.И. Дорофеева. – Самара: Изд-во СГПУ, 2018. – 134 с. – ISBN 978-5-94073-213-8
5. Кузьмина, Т.М. Исторический курс как фактор формирования аналитических умений старшеклассников / Т.М. Кузьмина // Вопросы гуманитарного образования. – 2021. – № 7. – С. 58-66
6. Лопатина, Е.С. Методика формирования познавательных умений на уроках истории в старшей школе / Е.С. Лопатина // Историческое образование. – 2019. – № 2. – С. 30-38
7. Полякова, И.В. Формирование познавательных способностей в условиях профильного обучения истории / И.В. Полякова // Педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 72-79
8. Черняева, М.Ю. Инновационные методы развития познавательных способностей в рамках школьного курса истории / М.Ю. Черняева // Наука и школа. – 2022. – № 12. – С. 14-22

УДК 378.14

преподаватель кафедры педагогики Бекшаев Илья Алексеевич
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье раскрываются возможности использования технологий виртуальной реальности в процессе формирования профессиональных компетенций студентов-будущих педагогов. Целью нашего исследования является определение места и роли технологий виртуальной реальности в системе профессиональной подготовки студентов-будущих педагогов. При этом, виртуальная реальность рассматривается как инструмент, способный значительно актуализировать преподавание педагогических дисциплин и профессионально-педагогической практики, тем самым повышая уровень собственно профессиональной компетентности обучающихся. Рассматриваются особенности современного процесса подготовки студентов-будущих педагогов в контексте реализации системно-деятельностного и компетентностного подходов в системе высшего педагогического образования. Изучены преимущества использования технологий виртуальной реальности: наглядное усвоение знаний, совместное обучение, игровое обучение. Приводятся ключевые аспекты при создании образовательных VR-приложений: персонализация обучения, погружение, интуитивность, простота разрабатываемого интерфейса, оценка образовательных достижений и результатов и смысловая наполненность. По результатам исследования установлено, что технологии виртуальной реальности являются передовой технологией с большим потенциалом для применения в сфере образования; VR-технологии обладают значительным потенциалом для эффективного использования в образовательных целях.

Ключевые слова: технологии современного образования, образовательные технологии, иммерсивные среды, виртуальная реальность, системно-деятельностный подход, компетентностный подход, подготовка будущих педагогов.

Annotation. The article reveals the possibilities of using virtual reality technologies in the process of forming the professional competencies of students-future teachers. The purpose of our research is to determine the place and role of virtual reality technologies in the system of professional training of students-future teachers. At the same time, virtual reality is considered as a tool capable of significantly updating the teaching of pedagogical disciplines and professional pedagogical practice, thereby increasing the level of students' professional competence. The article considers the features of the modern process of training students-future teachers in the context of the implementation of system-activity and competence-based approaches in the system of higher pedagogical education. The advantages of using virtual reality technologies have been studied: visual learning, collaborative learning, and game learning. The key aspects of creating educational VR applications are given: personalization of learning, immersion, intuitiveness, simplicity of the interface being developed, assessment of educational achievements and results, and semantic content. According to the results of the study, virtual reality technologies are an advanced technology with great potential for application in the field of education; VR technologies have significant potential for effective use for educational purposes.

Key words: technologies of modern education, educational technologies, immersive environments, virtual reality, system-activity approach, competence approach, training of future teachers.

Введение. Формирование профессиональных компетенций будущего педагога было и остается предметом исследования во многих научных трудах, в которых направленность на обновление содержания профессионально-педагогического образования рассматривается как один из путей обеспечения высококачественной подготовки кадров.

Формирование профессионализма будущего педагога – это поэтапный процесс, в ходе которого он накапливает необходимые знания, умения и навыки, формируя свою профессиональную компетентность. Это достигается путем изучения широкого спектра педагогических

дисциплин, как фундаментальных, так и прикладных. Некоторые компоненты этой компетентности усваиваются в рамках отдельных предметов, тогда как другие требуют интеграции и взаимодополнения, поскольку они тесно связаны между собой и имеют междисциплинарный характер. Ключевым аспектом всех этапов обучения является преемственность: освоение новых профессиональных компетенций напрямую зависит от прочности уже сформированных компетенций. Таким образом, продуманная иерархия и структура учебных дисциплин, а также определение их приоритетов, играют решающую роль в обеспечении высокого уровня подготовки будущего учителя и развитии его профессионально-личностных качеств.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования, проводимого в рамках изучения компетентностного подхода к профессиональному образованию, было определение места и роли технологий виртуальной реальности в системе профессиональной подготовки студентов-будущих педагогов. Здесь мы рассматриваем виртуальную реальность как инструмент, способный усилить педагогические дисциплины и профессионально-педагогическую практику, тем самым повысить уровень профессиональной компетентности выпускников системы высшего педагогического образования.

Интеграция – ключевой принцип компетентностного образования. В связи с этим, необходимо изучить потенциал технологий виртуальной реальности для развития профессиональных компетенций будущих педагогов. Виртуальная реальность может быть интегрирована в учебные дисциплины, которые, в свою очередь, будут выступать в роли системообразующих элементов. Они установят наиболее значимые связи с другими предметами, позволяя перейти от оценки традиционных знаний и умений по отдельным дисциплинам (информационно-репродуктивное образование) к диагностике интегральной способности к эффективной профессионально-педагогической деятельности. Кроме этого, определение системообразующего комплекса педагогических учебных дисциплин в указанном выше аспекте является необходимым для формирования целостного видения системы профессиональной подготовки будущего педагога, и соответствующего моделирования данного процесса в условиях виртуальной реальности с тем, чтобы максимально учесть все составляющие и факторы, влияющие на эффективность процесса, диагностируя профессиональные компетенции студента как интегрального качества функционирования системы.

Теоретический анализ проблемы и реальная практика обучения будущих педагогов, в том числе в рамках учебных курсов и стажировок, позволили нам обнаружить, что виртуальная реальность обладает существенными возможностями для применения в системе высшего педагогического образования. Предлагаем рассматривать ее не просто как фактор, способствующий достижению педагогического мастерства, но и как эффективный инструмент для формирования профессиональной идентичности будущего учителя.

Работа с технологиями виртуальной реальности и рост профессионализма являются взаимосвязанными процессами в формировании высококвалифицированного специалиста профессионально-педагогической сферы. Это дает возможность определить адекватную систему взаимозависимостей между компонентами структуры, реализовать их непосредственно в практике формирования профессионально-личностной компетентности будущего педагога.

В профессиональной деятельности часто возникают проблемные ситуации, для разрешения которых следует применять приобретенные в процессе обучения компетенции. Учитывая, что содержание обучения часто представляется как система предметных моделей, в процессе обучения акцентируется внимание на формировании у студентов навыков исследования через осуществление, перенос и использование известных способов деятельности в новых ситуациях, на готовность к поиску решения новых проблем, являющихся проявлениями творчества.

Ключевым фактором развития студента является специально организованный учебный процесс, который побуждает его к активному, творческому осмыслению и самостоятельному открытию научных принципов, законов и способов решения проблем.

Развитие личности студента в обучении следует понимать как процесс его собственного созидания – создания нового для себя как в познавательной сфере, так и в практической деятельности. Результатом этого творческого процесса является уникальный продукт, созданный самим студентом. Становясь субъектом творческой деятельности, студент обретает все большую независимость в определении своих целей и методов их реализации. Вершиной его развития становится ситуация, когда саморазвитие приобретает наивысшую ценность, а способность к самоанализу и рефлексии становится его естественной чертой.

При творческом подходе преподавателя и студента к обучению в условиях виртуальной реальности появляется возможность повысить познавательный интерес. При этом, по мнению С.Л. Волковой, «основное условие эффективности любой формы образования – согласование целей обучения, выраженных в различных требованиях педагогической системы к учащемуся, с внутренними запросами человека, его интересами и жизненными планами» [1, С. 18].

Актуализировать творческий потенциал студентов можно с помощью теоретических занятий (лекции, беседы, дискуссии), семинарских и практических занятий с использованием инновационных образовательных технологий, а можно средствами технологий виртуальной реальности.

Первоначально определимся в сути данного понятия. Как указывает Н.П. Козлова, «Виртуальная реальность (VR) – это технологии, направленные на проецирование реальности с использованием технических средств» [5, С. 74].

Также, по мнению М.В. Корси, «Виртуальная реальность – это мир, который через органы чувств воздействует на человека. Созданная при помощи технических средств, VR предполагает имитацию одновременно и воздействий, и реакций на них» [6].

Популярная интернет-энциклопедия «Wikipedia» определяет данное понятие следующим образом: «Виртуальная реальность – созданный техническими средствами мир, передаваемый человеку через его ощущения: зрение, слух, осязание и др. Виртуальная реальность имитирует как воздействие, так и реакции на воздействие. Для создания убедительного комплекса ощущений реальности компьютерный синтез свойств и реакций виртуальной реальности производится в реальном времени» [4].

Эксперты в области образования полагают, что технологии виртуальной реальности способствуют повышению эффективности образовательного процесса. Данный подход позволяет генерировать условия для обучающихся, которые сложно или практически невозможно имитировать в традиционных форматах.

Виртуальная реальность играет значительную роль в профессиональной подготовке будущих педагогов, поскольку способна эффективно способствовать их личностному становлению и самосовершенствованию, усвоению практических умений работы в условиях неограниченного пространства, его трактовки на плоскости, грамотного размещения субъектов и объектов педагогической деятельности с учетом пространственных отношений, творческого подхода к деятельности, а главное – способности реализовать накопленный профессиональный опыт в будущей педагогической деятельности.

В научно-педагогической литературе достаточно внимания уделяется анализу технологий виртуальной реальности в обучении, которая существенно отличается от аудиторной деятельности.

Виртуальная реальность представляет собой цифровую копию реального мира, полностью созданную компьютером. Типичный пример – VR-очки, которые, подключенные к системе, показывают вам виртуальные объекты. Вы можете их видеть и взаимодействовать с ними, но не ощущать их физически. Это мир, где вы понимаете, что взаимодействие осуществляется с помощью внешних устройств, например, контроллеров или специальных симуляторов.

Стоит отметить, что большинство образовательных технологий разработаны для упрощения доступа к знаниям, будь то информация или опыт. До появления компьютеров основным хранилищем знаний были книги. Сегодня поисковые системы сделали поиск информации невероятно простым – ответы на множество вопросов доступны буквально в пару кликов. Несмотря на возросшую доступность знаний, современное образование сталкивается с двумя серьезными проблемами:

– Система обучения по-прежнему опирается на устаревший подход, заключающийся в простом запоминании фактов. Хотя учебные программы направлены на передачу информации, само по себе наличие и усвоение большого объема данных не равнозначно обучению. Получение знаний отличается от получения образования;

– Понимание информации дается многим с трудом. Поток слишком большого количества данных за короткое время легко сбивает учащихся с толку. Как следствие, они начинают скучать, теряют мотивацию и зачастую не понимают, зачем вообще изучают данный предмет.

Технологии виртуальной реальности представляют собой синтез передовых достижений человечества, позволяющий выйти за рамки привычной реальности. По мнению В.А. Гермашовой, VR знаменует собой переход от пассивного восприятия компьютерных событий к активному участию в них, трансформируя искусство и повышая ценность искусственно созданного опыта. В результате, виртуальные реальности становятся не только посредником между выражением и опытом, но и платформой для новых форм человеческого взаимодействия [2].

Виртуальная реальность кардинально меняет наше взаимодействие с цифровым контентом, переходя от простого просмотра к полному погружению. С помощью панорамных изображений и интуитивных устройств управления, таких как джойстики и системы отслеживания движений, мы получаем свободу передвижения и возможность исследовать виртуальные миры с любой точки обзора. Интерактивность, достигаемая благодаря распознаванию жестов и движений рук, позволяет нам манипулировать виртуальными объектами так же естественно, как и реальными.

В сфере образования VR открывает новые горизонты, обещая более эффективное обучение и повышенный интерес к предмету, заменяя устаревшие методики. Технология создает реалистичные или фантастические виртуальные пространства, где студенты не просто наблюдают, но и активно участвуют. Такое полное погружение стимулирует мотивацию, улучшает понимание материала и снижает когнитивную нагрузку.

Трехмерные среды VR дают студентам возможность применять теоретические знания в практических сценариях. Симуляции позволяют безопасно экспериментировать с действиями, которые в реальном мире были бы невыполнимы или рискованны, тем самым развивая критическое мышление и самостоятельность.

Специалисты отмечают значительный потенциал VR для развития личности студентов. Исследователи подчеркивают, что VR создает эффект присутствия в общем пространстве, позволяя мгновенно обмениваться информацией и взаимодействовать, независимо от физического местоположения. Это также помогает преодолеть барьеры, связанные с доступностью, инклюзивностью и ограничениями пространства. Особенно ценным является погружение студентов в VR-сценарии, моделирующие сложные или опасные ситуации, которые трудно или дорого воссоздать в реальной жизни.

Исследователи выделяют два ключевых ограничения, присущих реальному миру: «1) Невозможность получить опыт в реальной среде из-за расстояния, времени, цены или безопасности и 2) Сложность наблюдения безграничных возможностей в реальной среде может быть преодолена в средах виртуальной реальности, и эти среды могут поддерживать развитие обучения» [3, С. 18].

Исследователи определили и другие преимущества использования технологий виртуальной реальности (VR):

1) Наглядное усвоение знаний. Для многих людей визуальное восприятие информации является наиболее эффективным способом обучения, и VR может значительно улучшить запоминание. Вместо пассивного чтения, учащиеся получают возможность непосредственно наблюдать изучаемые объекты или явления. Это особенно ценно при освоении сложных концепций или механизмов, поскольку визуализация делает их более понятными.

2) Совместное обучение. Качество групповых дискуссий в реальном мире часто страдает от акустических проблем помещений или от того, что голоса сливаются в неразборчивый шум во время оживленных обсуждений. VR-образование создает благоприятную среду для социального взаимодействия, позволяя студентам свободно общаться друг с другом. С помощью аватаров и реалистично передаваемых эмоций, учащиеся могут собираться вместе для обсуждения материалов, обмена идеями и взаимного обучения.

3) Игровое обучение. Игровые подходы представляют особый интерес для образовательной сферы. Они подразумевают взаимодействие преподавателя и учеников в игровой форме, часто с использованием сюжета (например, в виде игры, сказки или деловой симуляции), где образовательные цели интегрированы в игровой процесс. VR-технологии позволяют трансформировать процесс обучения в подобие видеоигры. Если раньше видеоигры не всегда рассматривались как образовательный инструмент из-за отсутствия в них, например, лабораторных или социальных экспериментов, то с появлением VR ситуация изменилась. Теперь проведение виртуальных лабораторных работ, изучение исторических событий или освоение иностранных языков может стать гораздо более захватывающим и увлекательным благодаря игровому формату.

Учитывая вышесказанное, можно выделить ключевые аспекты при создании образовательных VR-приложений (Таблица 1).

Таблица 1

Ключевые аспекты при создании образовательных VR-приложений

№	Параметр / аспект	Характеристика
1.	Персонализация обучения	Альберт Эйнштейн считал, что истинное образование – это пробуждение жажды самостоятельного познания. VR-технологии должны воплощать эту идею, предоставляя студентам свободу исследования учебного материала в удобном для них темпе и с возможностью адаптации сложности задач. Разработчики VR-решений должны обладать глубокими знаниями в области педагогики, чтобы создавать продукты, которые максимально способствуют эффективному усвоению знаний.
2.	Погружение в виртуальные миры	Современный мир проявляет повышенный интерес к иммерсивности – феномену восприятия, который обладает потенциалом трансформировать наше сознание. Виртуальная реальность мастерски имитирует ощущение реального присутствия, вызывая у пользователей глубокие эмоциональные переживания и позволяя им чувствовать себя так, словно они находятся в действительности. Ключевая задача разработчиков заключается в достижении наивысшей степени погружения и вовлеченности.
3.	Интуитивность, простота разрабатываемого интерфейса	Для работы с VR-приложением не требуется специальных навыков. При разработке образовательных программ следует ориентироваться на максимальную простоту использования.
4.	Оценка образовательных достижений и результатов	Любой образовательный инструмент должен демонстрировать измеримые результаты. Преподаватели должны иметь возможность отслеживать успеваемость, чтобы оценивать объем полученных знаний по предмету. При разработке VR-образовательных программ важно выбрать соответствующие метрики и четко определить критерии оценки успеха и неудач.
5.	Смысловая наполненность	Для обучающегося всегда важна осмысленность процесса. Создание качественного образовательного VR-опыта невозможно без хорошо проработанного сценария, истории или сюжета, подобно игровым механикам. Увлекательный и продуманный сценарий, обогащенный учебным контентом, является наиболее эффективным способом донести информацию, которая не только будет услышана и понята, но и вдохновит на дальнейшие действия.

Выводы. Изучив возможности технологий виртуальной реальности в процессе формирования профессиональных компетенций студентов-будущих педагогов, мы приходим к следующим выводам.

Во-первых, VR-технологии обладают значительным потенциалом для эффективного использования в образовательных целях: виртуальная реальность (VR) трансформирует образовательный процесс, предлагая ряд существенных преимуществ (позволяет конструировать интерактивные обучающие среды, которые значительно облегчают усвоение трудных концепций и процессов). Так, студенты педагогических специальностей могут моделировать реальные уроки, оттачивая свои навыки взаимодействия с учащимися и педагогические подходы.

Во-вторых, VR-технологии открывает беспрецедентные возможности для удаленного образования, стирая географические барьеры и предоставляя равный доступ к передовым образовательным материалам.

В-третьих, погружение в VR-среды способствует развитию у студентов аналитических способностей и творческого потенциала, поскольку они сталкиваются с задачами, имитирующими реальные образовательные вызовы.

Литература:

1. Волкова, С.Л. Проблема познавательных интересов студентов высшей школы / С.Л. Волкова // Перспективы науки. – 2021. – № 5(140). – С. 180-183

2. Гермашова, В.А. Понятие виртуальная реальность в философском знании / В.А. Гермашова // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – № 1. – С. 5-9

3. Дубова, А.А. Роль технологий виртуальной реальности в сфере образования / А.А. Дубова, Е.С. Колесникова // Наукосфера. – 2021. – № 1-2. – С. 16-21
4. Интернет-энциклопедия «Wikipedia». – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Виртуальная_реальность (дата обращения: 01.11.2025)
5. Козлова, Н.П. Использование технологий виртуальной реальности (VR) и дополненной реальности (AR) в финансовой сфере / Н.П. Козлова, А.В. Петухова // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 1(58). – С. 72-77. – DOI 10.25683/VOLBI.2022.58.129
6. Корси, М.В. Теоретические основы виртуальной реальности / М.В. Корси // Актуальные исследования. – 2023. – № 10(140). – С. 19-23. – URL: https://apni.ru/article/5790-teoreticheskie-osnovi-virtualnoj-realnosti (дата обращения: 01.11.2025)

УДК 377.378

доктор педагогических наук, профессор Белова Светлана Владимировна
Федеральное государственное казённое образовательное учреждение высшего образования «Ордена Трудового Красного Знамени Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва);
старший преподаватель кафедры строительства, технологии и дизайна Битюкеева Лариса Харитоновна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста);
магистрант направления «Педагогическое образование» Убушаева Виктория Андреевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. Рассматриваются особенности современной социокультурной ситуации, характеризующейся информационно-цифровой экспансией. Предлагается новый ракурс рассмотрения вопроса развития познавательного интереса студентов в таких условиях перенасыщения информации. Обосновывается перенос внимания с предметного-информационного аспекта содержания образования на субъективно-субъектный. Дается анализ исследований, рассматривающих феномен познавательного интереса личности. Уточняется понятие познавательного интереса. Приводятся данные опроса студентов, связанного с исследуемой проблемой. Раскрываются возможности развития познавательного интереса у студентов в современных условиях информатизации и цифровизации с позиции гуманитарно-антропологического и субъектоцентрированного подходов. Методология данных подходов ориентирует на сознательность личности, на генерирование образовательного знания обучающимся как субъектом образования. Акцентировано внимание на текстуально-диалогической технологии, обеспечивающей развитие познавательного интереса студентов через интерес к самопознанию. Поставлена задача разработки программы развития познавательного интереса студентов в контексте реализации текстуально-диалогической технологии. Обозначены основные принципы разработки создания такой программы.

Ключевые слова: информационно-цифровая реальность, высшая школа, студент, познавательный интерес, субъект образования, гуманитарно-антропологический подход, субъектоцентрированный подход, текстуально-диалогическая технология, самопознание.

Annotation. This article examines the specifics of the contemporary socio-cultural environment characterized by information and digital expansion. A new perspective is offered on developing students' cognitive interest in the context of information overload. A shift in focus from the subject-information aspect of educational content to the subject-subjective aspect is substantiated. Research examining the phenomenon of individual cognitive interest is analyzed. The concept of cognitive interest is clarified. Data from a student survey related to the problem under study is presented. The article explores the possibilities for developing students' cognitive interest in the contemporary context of informatization and digitalization from the perspective of the humanitarian-anthropological and subject-centered approaches. The methodology of these approaches focuses on individual consciousness and the generation of educational knowledge by the learner as a subject of education. Emphasis is placed on textual-dialogical technology, which ensures the development of students' cognitive interest through an interest in self-knowledge. The objective is to develop a program for developing students' cognitive interest in the context of implementing textual-dialogical technology. The basic principles for developing and creating such a program are outlined.

Key words: information and digital reality, higher education, student, cognitive interest, subject of education, humanitarian-anthropological approach, subject-centered approach, textual-dialogical technology, self-knowledge.

Введение. Информационно-цифровая революция, совершившаяся в мире на наших глазах, внесла существенные изменения не только в разные сферы жизни общества, но и серьезно повлияла на сознание современного человека, его личностное развитие. И это влияние довольно противоречивое. Тенденция нарастающего ускорения «трансформационной динамики», о которой в начале нашего столетия говорил С.П. Капица [6], и изменение информационного поля общества актуализируют необходимость пересмотра многих привычных основ педагогической теории и образовательной практики. В условиях, когда открыт доступ практически к любой информации и ее потоки постоянно увеличиваются, требуется изменение в ценностно-целевых и содержательно-технологических аспектах образования.

Как пишет А.И. Шевченко, итогом двадцатого столетия стало кардинальное изменение характеристик коммуникационных процессов, включающих теперь: многообразие форм информации, подвергаемой запечатлению, хранению, копированию и распространению; уровень интенсивности процесса тиражирования информации; скорость распространения информации; масштабы информационного воздействия основных медиа; удельное значение механизмов информационного обмена, опосредованного техническими средствами, в процессах социальной коммуникации и социального познания [17, С. 41]. В такой ситуации со всей очевидностью обнаруживается противоречие между широтой, интенсивностью коммуникативно-информационных процессов и глубиной их постижения; между познавательными возможностями, какими открываются с приходом в нашу жизнь информационно-цифровых технологий, и освоением знания, необходимого личности для ее целостного развития. Кроме того, как мы можем наблюдать и как пишут исследователи [12; 13], сегодня постоянно растет опасность манипулирования сознанием человека.

В ситуации информационного перенасыщения и цифровизации проблема познавательного интереса студентов становится более острой и актуальной, и она должна стать объектом всестороннего психологического, педагогического, дидактического и методического осмысления [4, С. 27]. «Хочу все знать» – такой девиз детского научно-познавательно киножурнала, выходившего с 1957 по 2010 гг., в наши дни приобретает другое звучание и смысл. Сегодня важно знать не «все», а «главное». Обилие, а иногда и переизбыток получаемой информации, невозможность ее оперативной верификации и обработки создают трудности самоидентификации молодого человека [2, С. 78].

Анализ современной социокультурной ситуации и происходящих в образовании процессов, сопровождаемых масштабным внедрением цифровых технологий в образовательную практику, позволяет сделать вывод о мозаичности и эклектичности мировоззрения молодых людей, о фрагментарности знаний, о недостаточной осмысленности познавательного интереса. Об этом свидетельствуют исследования Д.С. Белоусова, Р.Б. Яковлева, А.В. Федосеенкова и др. Данные выводы подтверждаются и анализом результатов обследования студентов, который мы провели в 2024-м году на инженерно-технологическом факультете Калмыцкого государственного университета и который был посвящен выявлению познавательного интереса.

В анкетировании участвовало 72 студента 1-4-х курсов – будущих инженеров, будущих учителей технологии и основ безопасности жизнедеятельности и защиты Родины. Были заданы вопросы: «В чем ваш основной познавательный интерес?»; «Сформулируйте свой главный образовательный запрос к преподавателям вуза». На основе анализа ответов обобщенно можно выделить, что познавательный интерес студентов и их направленность на получение информации, а также запрос к преподавателям связан, главным образом, с предметно-профессиональными знаниями (94%). Надо заметить, что есть некоторые различия: среди первокурсников такой запрос недостаточно отрефлексирован и осознан (встречались ответы: «нужны современные знания», «не знаю»); выпускники вуза формулировали запрос более

четко (среди ответов: «как применить свои знания на практике», «хочу знать о будущем своей профессии», «карьерный рост» и т.п.). Только 6% опрошенных студентов в своих ответах упомянули интерес к самопознанию: «хочу знать больше себя как профессионала», «не хватает знаний о своей психологии», «мой интерес – как научиться управлять собой».

Отметим также, что результаты анонимного анкетирования обследуемых студентов, которое было связано с выявлением их отношения к экзаменам, показали интересную картину: 81% предпочитают получить так называемый «автомат» и, претендуя на высокий балл, приложить минимум усилий в подготовке к экзамену. Если сравнивать показатели студентов первого курса и выпускного, то у первых процент желающих вкладываться в свои знания и не надеяться на «автоматический» зачет или экзамен несколько выше. Как показала беседа, у выпускников наблюдается некоторая «усталость» от учебы и от разных обстоятельств (например, многие параллельно с учебой подрабатывают). Такая же ситуация, когда студенты хотят прикладывать минимумом усилий и усердия, но при этом получить «максимум формально-образовательного результата в виде «положительно» сданной или закрытой сессии», рассмотрена в ряде других исследований [4; 11].

Проблема, которая сегодня в педагогике выходит на первый план, связана с изменением отношения обучающихся к знанию, с новым пониманием образовательного результата и с переменой вектора познавательного интереса. Необходимо разворачивать этот вектор от внешних объектов познания к внутренним. В нашем исследовании мы исходим из идеи, что в современных условиях неопределенности и стремительной динамики социальных процессов очень важен познавательный интерес, который связан не с многознанием и не только узко-предметными компетенциями, но и с познанием себя как субъекта познания, мышления, личностного развития и профессиональной деятельности. Ставится задача выявления способов включения опыта самопознания в содержание профессионального образования. В рамках решения данной задачи необходимо, в первую очередь, уточнить понятие познавательного интереса и обосновать особенности его развития у студентов в современных условиях информатизации и цифровизации с позиции гуманитарно-антропологического и субъектоцентрированного подходов.

Изложение основного материала статьи. Вопросы познавательного интереса личности рассмотрены в психологии и педагогике многими учеными: К.А. Абульхановой, Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, О.С. Гребенюком, В.О. Здравомысловым, А.Н. Леонтьевым, В.А. Марченко, Л.С. Рубинштейном, В.А. Сластениным, Г.И. Щукиной и др. Познавательный интерес трактуют как: избирательную направленность внимания человека (Н.Ф. Добрынин); проявление интеллектуальной и эмоциональной активности личности (Л.С. Рубинштейн); активное эмоционально-познавательное отношение к окружающему миру (Н.Г. Морозова). Его связывают с социально-жизненным значением объекта внимания и эмоциональной притягательности для личности (А.Г. Ковалев), с открытием неизвестного (Н.К. Постникова).

Нам импонирует трактовка С.Л. Рубинштейна, который предупреждал о том, что необходимо различать интерес к чему-то и заинтересованность в чем-то, что интерес связан с помыслами личности и содержит в себе «мысль-заботу, мысль-участие, мысль-приобщение»: интерес – это сосредоточенность на определенном предмете мыслей, помыслов личности, вызывающая стремление ближе ознакомиться с предметом, глубже в него проникнуть, не упускать его из поля своего зрения [14, С. 861-863].

Цель познавательного интереса, как утверждают психологи (Л.С. Выготский, Л.И. Божович и др.), соотносится со стремлением личности изучать многообразие окружающего мира и с потребностью во внешних впечатлениях. А.Н. Леонтьев полагает, что познавательный интерес влияет на стимулирование фактически всех психических процессов человека на высоком уровне своего развития и подталкивает его к постоянному поиску нововведений в деятельность [9].

Как показывает анализ исследований проблемы познавательного интереса, его развитие связывают, в основном, с желанием новизны знаний, с проблемностью в обучении, с привлечением разнообразных данных о достижениях в разных областях науки и общественной жизни, с предметной стороной деятельности, социальными отношениями, творчеством, демонстрацией общественной и личностной значимости знаний, с ценностью самостоятельной работы, организацией взаимообучения и другими факторами и условиями. Обнаружена также прямая связь познавательного интереса с развитием мотивационно-смысловой и социально-нравственной сфер личности [3; 9; 18]. Выявлено, что на эффективное развитие развития познавательного интереса у студентов влияют акмеологические условия [15].

Есть обоснованное мнение, что на познавательный интерес и мотивационную активность студентов сильно влияет личность преподавателя и его умение доносить учебный материал. Если он этот материал делает теоретически-схоластическим, сумбурным и невнятным, плохо организованным и бесструктурным, непоследовательным и не когерентным, а также отвлеченным и оторванным от жизни, то интерес, конечно же, падает [4]. Следовательно, одна из важных задач – дидактическая и методическая рефлексия создания и построения учебного контента – того материала, который предлагается обучающимся для изучения и освоения, т.к. именно от него во многом зависит уровень мотивации обучающихся и их познавательного интереса, напрямую связанного с результативностью и эффективностью образовательных взаимодействий [4, С. 33].

В истории педагогической теории и практики известны разные способы решения задачи повышения познавательного интереса обучающихся. В частности, в конце прошлого века и в начале нынешнего была волна массового увлечения педагогов интерактивными методами, нестандартными учебными занятиями. Поиск нового содержания и новых форм образовательного процесса, в основном, был связан с предметной областью и с внешними факторами. Опыт педагогов-новаторов, конечно, уникален и ценен.

Сегодня требуется более объемный и целостный взгляд на проблему. Необходимо смещение внимания на внутренний план образования, на субъективность и субъектность. Важна иная позиция педагога, чем принято в массовой практике: не увлекать, не развлекать, не удивлять обучающихся, а влиять на их сознание и создавать условия для пробуждения у личности интереса к себе как познающему субъекту. Такая позиция согласуется с идеями гуманитарно-антропологического подхода (Б.Г. Ананьев, Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.), учитывающего всю сложность и многомерность человеческой реальности. Данный подход ориентирует на «образовательное знание», которое не редуцируется ни к какой монопредметности, а дает опыт понимания человека и его целостности [5, С. 31].

Ставя вопрос о развитии познавательного интереса у студентов, мы задаемся одновременно вопросом о возможности актуализации субъекта познавательной деятельности. И в этом случае не нужно его «заинтересовывать» учебным материалом, необходимо давать возможность задавать поле деятельности и «выбирать» необходимое знание. И здесь следует обратиться к идеям субъектоцентрированного подхода (А.В. Брушлинский, И.А. Лескова и др.).

Сформировать субъекта профессиональной деятельности, обладающего опытом саморазвития, путем изучения традиционного набора дисциплин учебного плана невозможно в силу того, что и учебный план, и содержание образования, принятое ныне в высшей школе, создавалось не для становления компетентностей (опыта деятельности); для подготовки субъекта профессиональной деятельности нужен иной конструкт содержания образования, который, в свою очередь, изменит процессуальную (технологическую) базу его подготовки [10, С. 431]. И таким конструктом, по утверждению И.А. Лесковой, является субъектоцентрированное знание, соответствующее деятельностно-ориентированной модели высшего образования.

Мы приходим к выводу: субъектность, а значит осознанность личности обеспечивают повышение познавательного интереса. Именно степень осознанности интереса конкретным субъектом, по словам А.Ж. Кусжановой, является показателем отклонения его собственного субъективного образа ценностно-значимой ситуации от образа этой ситуации, задаваемой социально-ценностной системой [7]. С таких позиций формирование осознания интереса студентом как его собственного блага выступает «отдельной» целью образования [8, С. 56], а познание предстает как процесс активного построения образа познаваемых предметов и событий в сознании субъекта [16, С. 36].

В традиционной модели образования в высшей школе процесс обучения строится как усвоение студентом «готового знания». Это, по сути, практика повторения, воспроизведения, заучивания таких знаний в условиях постоянного нормативного контроля. Гуманитарно-антропологический и субъектоцентрированный подходы ориентируются на сознательность личности, генерирование образовательного знания субъектом образования. И компонентом содержания образования в такой модели выступает опыт самопознания, включающий в себя умение управлять собой как познающим субъектом – своим вниманием, восприятием, мышлением. И здесь важен не столько процесс усвоения знаний, сколько его генерирование, конструирование и осмысление. В таком случае познавательный интерес выстраивается вокруг «ядра» – самопознающей личности, которая осуществляет познание внешнего мира, объектов науки, будущей профессии, тех или иных компетенций. В связи с этим, уточняя исследуемое понятие, мы можем трактовать познавательный интерес как сосредоточенность на познавательном процессе, направленном на постижение сути рассматриваемых объектов (явлений) и на усиление внимания к себе как познающему субъекту.

Как на практике может осуществляться такая работа со студентами, связанная с повышением у них познавательного интереса? Нами

исследуются возможности реализации в образовательном процессе высшей школы идей текстуально-диалогической концепции гуманитарного образования. Речь не об изучении гуманитарных предметов, а о гуманитарности как особом качестве образования, ориентированного на собственно человеческое образование, на повышение самосознания. В текстуально-диалогической концепции образования образовательной областью выступает текст, а методом – диалог [1]. Любой акт действия, продукт деятельности и сама личность, ее мимика, поза, поведение, речь есть «текст», который требует диалогического «прочтения». Образовательный процесс здесь предстает как диалог с текстом, а перед студентами ставятся смыслозначимые вопросы, которые обращают их внимание на себя («Кто присутствует на данном занятии?», «Куда вы идете в своем внутреннем пространстве?», «Какая идея вас занимает более всего?», «Чему хотели бы сегодня научить себя?», «В чем был для вас смысл сегодняшнего учебного занятия?» и т.п.). В таких условиях развитие познавательного интереса осуществляется через развитие опыта самопознания и самосознания.

В ходе исследования, которое ведется нами в данном направлении на базе инженерно-технологического факультета Калмыцкого государственного университета, встает задача разработки программы развития познавательного интереса студентов в контексте реализации текстуально-диалогической технологии. Нами выявлены, с учетом заявленной методологии, основные принципы построения такой программы: текстуальность (перевод безличного учебного материала в личностно значимый текст); диалогичность (создание диалогических учебных ситуаций на основе вопросов, задач и заданий, актуализирующих саморефлексию); гуманитарность (внимание к гуманитарному знанию, связанному с восприятием и интерпретацией субъективной реальности); субъектность (позиция студента как субъекта познания, активно участвующего в создании учебного контента); междисциплинарность (привлечение знаний из разных областей, позволяющих углублять процесс познания и самопознания). Некоторые результаты исследования, которые мы сегодня имеем, позволяют заключить, что существует прямая зависимость познавательного интереса студентов к учебным предметам, образовательному процессу и будущей профессии от роста интереса к себе как познающему субъекту и субъекту управления своим образованием.

Выводы. Познавательный интерес личности, как показывают исследования, связан с его мотивационной сферой, предметной стороной деятельности, социальными отношениями, творчеством, личностным развитием. Проблема познавательного интереса студентов в современных условиях информационно-цифровой реальности нуждается в переосмыслении. Сегодня студенту важно не много знать, а знать важное и главное. Требуется, в связи с этим, пересмотр отношений и к позиции обучающегося, и к содержанию образования, и к образовательному процессу. Необходимо обращение к методологии гуманитарно-антропологического и субъектоцентрированного подходов, которые позволяют переводить внимание с усвоения готового «чужого» знания на освоение образовательного знания в контексте самопознания. Через интерес к себе как познающей личности студент входит в собственный образовательный контекст и учится управлять процессом своего образования, а в идеале – процессом становления в культуре и жизнедеятельности.

При разработке программы развития у студентов познавательного интереса следует опираться на принципы: текстуальности, диалогичности, гуманитарности, субъектности, междисциплинарности. Перспективы дальнейших исследований в данном направлении, очевидно, связаны с метакогнитивной составляющей образовательного процесса в высшей школе.

Литература:

1. Белова, С.В. Педагогика диалога: теория и практика построения содержания гуманитарного образования / С.В. Белова. – Москва: АПКиПРО, 2006. – 360 с.
2. Белоусов, Д.С. Изменение мировоззрения молодежи в ситуации смены мировоззренческих парадигм в начале двадцать первого столетия в России / Д.С. Белоусов, Р.Б. Яковлев // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2021. – № 4(12). – С. 76-84
3. Божович, Л.И. Психологическое развитие школьника и его воспитание / Л.И. Божович, Л.С. Славина. – Москва: Просвещение, 1979. – 212 с.
4. Гусев, Д.А. Проблема познавательного интереса студентов и построения учебного материала в условиях цифровизации образования / Д.А. Гусев, Е.И. Минайченкова, А.В. Суслов // Образовательные ресурсы и технологии. – 2022. – № 2(39). – С. 27-35
5. Исаев, Е.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – Москва: ПСТГУ, 2013. – 432 с.
6. Капица, С.П. Глобальная демографическая революция и будущее человечества / С.П. Капица // Новая и новейшая история. – 2004. – № 4. – С. 42-54
7. Кусжанова, А.Ж. Проблемы классификации и взаимодействия интересов / А.Ж. Кусжанова // Теоретический журнал «CREDO NEW». – 2000. – № 5. – С. 25-34
8. Ларина, Н.А. Развитие познавательного интереса студентов вуза / Н.А. Ларина // Наука и образование Большого Алтая. – 2019. – № 1. – С. 53-60
9. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2005. – 431 с.
10. Лескова, И.А. Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования / И.А. Лескова // Научный диалог. – 2015. – № 12(48). – С. 430-440
11. Потатуров, В.А. Новой России – новое гуманитарное образование / В.А. Потатуров // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 5(8). – С. 167-175
12. Почепцов, Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г.Г. Почепцов. – Санкт-Петербург, 1996. – 348 с.
13. Расторгуев, М.П. Информационное противоборство в моделях и задачах / М.П. Расторгуев. – Москва: Ленард, 2024. – 304 с.
14. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва: АСТ, 2025. – 960 с.
15. Суховерова, Е.А. Развитие познавательного интереса у студентов гуманитарных вузов: автореферат дис. … канд. психол. наук / Е.А. Суховерова. – Москва, 2003. – 26 с.
16. Улановский, А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм: мир как интерпретация / А.М. Улановский // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 35-45
17. Шевченко, А.И. Цифровизация как этап развития общества: философский взгляд / А.И. Шевченко // Общество: философия, история, культура. – 2021. – № 5. – С. 40-44
18. Щукина, Г.И. Пути формирования познавательных интересов учащихся на уроке в процессе сообщения новых знаний / Г.И. Щукина. – Ленинград: ЛГПИ имени А.И. Герцена, 2019. – 415 с.

Педагогика

УДК 371.8

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Берёзкина Октябрина Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

КОНСТРУИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена обзору изменений в воспитательной работе общеобразовательной школы. Рассмотрены ключевые идеи отечественных ученых по вопросам событийности образовательной среды и ее персонификации. Дано определение понятия «воспитательное событие». Выявлены отличия воспитательного события от воспитательного мероприятия. Охарактеризованы этапы создания и реализации воспитательного события. Описан конструктор его разработки. Представлены результаты его апробации в условиях стажировочной площадки. Приведены результаты апробации конструктора в деятельности педагогов школы на протяжении учебного года. Определена роль воспитательного события в персонификации образовательной среды. Данное исследование будет интересно работникам образовательных и досуговых организаций.

Ключевые слова: событие, воспитание, воспитательная работа, конструктор, персонификация.

Annotation. The article is devoted to an overview of changes in the educational work of a secondary school. Key ideas of domestic scientists on the eventfulness of the educational environment and its personification are considered. The definition of the concept of «educational event» is given. Differences between the educational event and the educational event were revealed. Stages of creation and realization of educational event are

characterized. The designer of its development is described. The results of its testing in the conditions of the internship site are presented. The results of testing the designer in the activities of school teachers during the school year are presented. The role of the educational event in the personification of the educational environment has been determined. This study will be of interest to employees of educational and leisure organizations.
Key words: event, upbringing, educational work, designer, personification.

Исследование выполнено в рамках гранта Фонда развития науки
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

Введение. Актуальность статьи обусловлена рядом событий. С 2020 года в российском образовании наблюдается стремление к систематизации воспитательного процесса. Первым шагом на пути к этому стало внесение изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [9] в части статей, конкретизирующих вопросы воспитания обучающихся. В последующем в образовательных организациях стали внедряться рабочие программы воспитания, имеющие инвариантную и вариативную части, разрабатываться и утверждаться календарные планы воспитательной работы, появились новые сотрудники – советники директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Воспитательная работа, которая существовала в образовательных организациях всегда, приобрела целенаправленный, системный характер и стала основой для построения единого воспитательного пространства на территории всей страны.

Организации воспитательной работы в современных условиях потребовала применение нового подхода. В 2024 году на страницах интернет-издания «МЕЛ» вышло интервью Е.А. Ямбурга, где он отметил, что «современная педагогика – это событийная педагогика» [7]. Во многих его научных исследованиях раскрываются идеи событийной педагогики. Исследователями вопросов событийности являются также другие отечественные ученые: Д.В. Григорьев [3], В.И. Слободчиков [10]. И.Ю. Шустова отмечает, что «событийная педагогика – это моделирование и проживание образовательных ситуаций в со-бытийной детско-взрослой общности, где проявляются объединяющие взрослых и детей ценности и смыслы, возникает общность, но каждый может осознавать и проявлять себя, свою позицию в открытом общении, проявить то лучшее, что в нем есть» [14]. Воспитательные события являются частными единицами воспитательного процесса и на практике организуются разными субъектами: обучающимися, родителями, социальными партнерами, но в большей степени – педагогическими работниками.

Цель данной статьи – изучение процесса конструирования воспитательного события в деятельности педагога школы.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. проанализировать психолого-педагогическую литературу и педагогический опыт по теме исследования;
2. дать определение понятия «воспитательное событие» и выявить его роль в персонификации образовательной среды;
3. разработать конструктор воспитательного события и апробировать его в условиях стажировочной площадки педагогов;
4. сформулировать выводы о результативности использования педагогами конструктора воспитательного события с целью персонификации образовательной среды школы.

Изложение основного материала статьи. В исследованиях омских ученых Н.С. Макаровой, И.В. Феттер событийность рассматривается как одна из стратегий персонификации образовательной среды [6, С. 585]. Персонификация образования является необходимым условием для обеспечения его качества, так как предполагает ориентацию на особенности и потребности обучающихся, а также способствует развитию у них субъектной позиции. В данном случае событийность ориентирована на формирование у школьников эмоционально-ценностного отношения к происходящему, позволяет проживать ситуацию успеха, приобретать субъектный опыт в деятельности и во взаимодействии с другими участниками, а именно ходе «бытия совместно с другими – со-бытия» (исходя из этимологии слова в философском учении М. Хайдеггера).

Определение понятия «воспитательное событие» можно встретить в работе И.Ю. Шустовой: «Воспитательные события – это яркие, эмоционально насыщенные дела, основанные на коллективной творческой деятельности педагогов и воспитанников, не рядом, но вместе; когда возникает ситуация совместной деятельности, где каждый может увидеть свой интерес, взаимодействие строится на общих обсуждениях, общей подготовке, коллективной ответственности и сотрудничестве» [13, С. 261]. Анализ исследований О.В. Тихомировой [11], М.С. Якушкиной [15], В.А. Ясвина [16], Е.А. Дружининой и М.Л. Манченко [5] позволил определить отличия воспитательного события от воспитательного мероприятия:

- наличие значимой для участников цели;
- целенаправленность, вариативность и отсутствие стандартизации;
- эмоционально-ценностное отношение и чувство сопричастности;
- децентрализованное управление и равноправие участников;
- добровольность и самостоятельность участия;
- практикоориентированный и творческий характер деятельности;
- интерактивность, совместность деятельности, ориентация на сотрудничество, взаимодействие и партнёрство между участниками.

Обладая такими характеристиками, событие позволяет участникам формировать и развивать субъектную позицию – «интегральное свойство личности, проявляющееся в способности самоорганизации и саморегуляции, направленной на изменение себя и окружающего мира через преобразующую деятельность» [2, С. 54].

Конструирование воспитательного события в деятельности педагога школы проходит в несколько этапов. Так И.Ю. Шустова данные этапы называет по аналогии с этапами технологии коллективно-творческого дела, автором которой является И.П. Иванов [13] В работе Ю.А. Боловцовой приводятся 10 этапов конструирования воспитательного события, начиная от зарождения идеи и заканчивая завершением события [1]. Проанализировав содержание этапов, перечисленных в работах разных авторов, представляется возможным сгруппировать их в 3 более крупные: организационный, событийный и рефлексивный. Данную логику построения этапов конструирования воспитательного события можно также встретить в исследованиях нижегородских ученых М.П. Прохоровой, О.И. Вагановой, Н.А. Румянцевой [8], А.А. Толстеневой, А.А. Шкуновой, М.В. Лагуновой [12]. Представим описание каждого этапа в логике персонификации образования. Организационный этап предполагает обсуждение идей и оформление замысла, определение содержания, даты, времени, места, материально-технического обеспечения события, подготовку к кульминации. На данном этапе участники соотносят с целью события свои интересы, потребности, учитывают специфику пространственно-предметного компонента школы, берут на себя ответственность за дальнейшие действия. Событийный этап связан с реализацией идеи от открытия до закрытия события. В данном случае обучающиеся имеют возможность для самореализации, развивают свои творческие способности, выполняют практикоориентированные действия, эмоционально «проживают» событие. Рефлексивный этап направлен на обсуждение достигнутых результатов, их сопоставление с обозначенной на организационном этапе целью, предполагает осмысление преимуществ, недостатков в работе команды, а также связан с определением дальнейших перспектив. Рефлексия в таком случае индивидуальна для каждого, что подчеркивает осознанность участников и ориентирует их на дальнейшее самосовершенствование.

С целью конструирования воспитательного события в деятельности педагога школы нами было предложено средство, которое стоит использовать на организационном этапе, – конструктор. Его уникальность заключается в адаптивность под запросы любой образовательной организации и её участников, в оказании помощи при планировании события и его совместной разработке в детско-взрослой общности, в вариативности представления элементов, что обеспечивает возможность для инициативы и творчества субъектов воспитательного процесса, представления самобытности учреждения и коллектива, в интуитивной понятности и удобстве его применения.

Данный конструктор включает в себя основные элементы любого события: наименование, цель, форма, место, дата и продолжительность проведения, участники и партнёры события, необходимое информационное и техническое сопровождения. Для заполнения конструктора предлагаются примеры некоторых его элементов:

- разнообразные формы с их описанием (маскарад, панельная дискуссия, печа-куча, иммерсивный театр, арт-пикник, проектировочная мастерская, квиз, акция кинофестиваль, бал и др.);
- перечень субъектов и партнёров (обучающиеся, родители, педагоги, выпускники, администрация организации, общественные организации, учреждения спорта, культуры, социального назначения, здравоохранения, науки и др.);
- средства информационного и технического сопровождения (фотосъемка, видеосъемка, сценические конструкции, костюм и грим,

световое сопровождение, копирайтинг, декорации, интернет-сервисы и др.);

- варианты мест проведения события (учебная аудитория, улица, актовый зал, центр детских инициатив, помещение социального партнёра, здание образовательной организации и др.).

Данная разработка была апробирована в условиях стажировочной площадки педагогов, которая состоялась на базе научной лаборатории персонификации образования в Омском государственном педагогическом университете [4]. В работе площадки приняли участие 37 педагогических работника из образовательных организаций города Омска и Омской области (Черлакский, Шербакульский, Крутинский, Нововаршавский муниципальные районы), а также из образовательных организаций других городов России и стран ближнего зарубежья: Кострома (Россия), Боровичи (Республика Беларусь), Петропавловск (Республика Казахстан). Стажировочная площадка проходила в очном режиме с применением дистанционных технологий. В первой ее части исследователями Омского государственного педагогического университета были представлены идеи событийного подхода в персонификации образовательной среды. Далее был презентован конструктор воспитательного события и инструкция по работе с ним. В практической части стажировочной площадки педагогические работники индивидуально и в парах, используя предложенный конструктор и учитывая актуальные проблемы персонификации образовательной среды своей школы, разработали идеи для воспитательных событий на 2024/2025 учебный год и представили их. Идеи воспитательных событий были связаны как с традиционными датами календарного плана воспитательной работы: День знаний, День матери, Новый год, День российской науки, День Победы, Международный день защиты детей; так и с датами, характерными для конкретной образовательной организации и/или имеющими национальные особенности: Посвящение в пятиклассники, День рождения школы, Наурыз.

На протяжении учебного года педагоги получали консультативную помощь со стороны организаторов стажировочной площадки по вопросам персонификации образовательной среды и реализации разработанных событий. В завершении исследования было проведено интервью участников стажировочной площадки по вопросам целесообразности и практикоориентированности конструктора воспитательного события для персонификации образовательной среды школы в деятельности педагога. Так 37 педагогов отметили, что конструктор «удобен и прост» в использовании, 34 педагога смогли его «регулярно» использовать для конструирования воспитательных событий совместно с коллегами и членами ученического самоуправления на протяжении учебного года, 27 педагогов апробировали конструктор «в работе с родителями». В ходе интервью участникам был задан вопрос: «Каким образом изменилась работа по конструированию воспитательных событий в вашей школе?» Большинство из них отметили, что сделали осознанный переход от традиционного мероприятийного подхода к событийному: «Из-за увеличения требований к количественным показателям, бюрократических нагрузок и многозадачности в последние годы воспитательная работа в школе стала однообразной, формальной. Предложенный конструктор стал для нас новым средством, который позволил вовлечь и школьников, и коллег в преобразование воспитательной работы» (педагог-организатор школы Шербакульского муниципального района Омской области); «Мероприятия проводить быстрее, но за скоростью страдало качество, должного результата было сложно достичь. Событие казалось чем-то сложным в реализации, но с использованием конструктора стало понятно, как интересно и увлекательно осуществлять воспитательный процесс с вовлечением детей» (советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями школы Крутинского муниципального района Омской области). Респонденты отметили, что предложенное средство позволило другим участникам образовательных отношений проявить свою субъектную позицию уже на организационном этапе конструирования воспитательного события, сделав его значимым, а в дальнейшем, на событийном и рефлексивном этапах, приобрести субъектный опыт, что является необходимым условием для персонификации образовательной среды: «Школьники увлеченно заполняли конструктор и оформляли свои идеи, учились договариваться в группах, распределять обязанности, брать ответственность за свои решения, а затем осознанно реализовывать запланированное событие. В этом я заметила персонификацию нашей образовательной среды» (классный руководитель 8 класса школы г. Петропавловск, Республика Казахстан).

Выводы. В заключении мы можем отметить, что в ходе настоящего исследования были достигнуты поставленные цель и задачи. С помощью анализа психолого-педагогической литературы удалось дать определение понятия «воспитательное событие», выявить его роль в персонификации образовательной среды, рассмотреть событийность как стратегию персонификации. Анализ педагогического опыта позволил определить особенности конструирования воспитательных событий в деятельности педагогов школы и послужил основой для разработки конструктора. Результаты работы фокус-группы и интервьюирование педагогических работников доказали результативность использования конструктора воспитательного события с целью персонификации образовательной среды школы. Подводя итог, резюмируем, что конструктор универсален и может быть адаптирован под потребности и условия конкретной образовательной организации, а также представляется возможным его использование в других учреждениях, работники которых реализуют воспитательный процесс.

Литература:

1. Боловцова, Ю.А. Педагогические особенности проектирования воспитательных событий / Ю.А. Боловцова // Научно-методический журнал Поиск. – 2020. – № 3(71). – С. 15-17
2. Вилисов, Д.В. Сущность и содержание субъектной позиции обучающихся: психолого-педагогический аспект / Д.В. Вилисов // Сибирский учитель. – 2023. – № 3(148). – С. 53-58
3. Григорьев, Д.В. Событие воспитания и воспитание как событие / Д.В. Григорьев // Право и образование. – 2007. – № 1. – С. 90-99
4. Диких, Э.Р. Деятельность региональной стажировочной площадки по реализации идей персонификации образования / Э.Р. Диких // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-4. – С. 42-44
5. Дружинина, Е.А. Реализация принципов событийной педагогики в учебно-воспитательном процессе / Е.А. Дружинина, М.Л. Манченко // Методист. – 2015. – № 3. – С. 51-55
6. Макарова, Н.С. Методологические основания персонификации образовательной среды школы / Н.С. Макарова, И.В. Феттер // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 6. – С. 580-587
7. Нужен ли каждой школе театр? Отвечает Евгений Ямбург: сайт. – URL: https://mel.fm/ucheba/fakultativ/9068734-nuzhen-li-kazhdoy-shkole-teatr-otvechayet-yevgeny-yamburg-i-drugiye-eksperty (дата обращения: 01.11.2025)
8. Прохорова, М.П. Методика проектирования образовательного события в профессиональном образовании / М.П. Прохорова, О.И. Ваганова, Н.А. Румянцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 153-157
9. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.: ред. от 28.12.2024. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.11.2025)
10. Слободчиков, В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования. – 2010. – Т. 43. – № 1. – С. 4-13
11. Тихомирова, О.В. Обеспечение преемственности и непрерывности дошкольного и начального образования посредством со-бытийного подхода / О.В. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С. 33-38
12. Толстенева, А.А. К вопросу о реализации образовательного события в инновационных образовательных пространствах университета / А.А. Толстенева, А.А. Шкунова, М.В. Лагунова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – 74 с.
13. Шустова, И.Ю. Воспитательное событие в системе управленческого события / И.Ю. Шустова // Народное образование. – 2023. – № 8(1503). – С. 261-274
14. Шустова, И.Ю. Со-бытийная педагогика: Моделирование и проживание «живых» ситуаций взаимодействия с воспитанниками / И.Ю. Шустова // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы IV Международной научно-практической конференции (Москва, 21-23 апреля 2016 года). – Москва: Пробел-2000, 2016. – С. 122-133
15. Якушкина, М.С. Модели сетевого событийного взаимодействия как отражение современной образовательной реальности / М.С. Якушкина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 9(152). – С. 4-16
16. Ясвин, В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. – Москва: Народное образование, 2019. – 448 с.

УДК 37.01
кандидат психологических наук, доцент Боцоева Анна Владимировна
ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент Лазаренко Лариса Анатольевна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
преподаватель физической культуры Костенко Лариса Вячеславовна
Кубанский институт профессионального образования (АНПОО «Кубанский ИПО») (г. Краснодар)

ПОСЛЕДСТВИЯ ГИПОДИНАМИИ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: ВЛИЯНИЕ НА КОГНИТИВНЫЕ ФУНКЦИИ И АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕШНОСТЬ

Аннотация. Настоящая статья посвящена комплексному анализу негативных последствий гиподинамии для когнитивной сферы и академических достижений современной молодежи. В работе обосновывается актуальность проблемы, обусловленной тотальным распространением малоподвижного образа жизни на фоне цифровизации досуга и образовательного процесса. Центральное место в исследовании занимает анализ физиологических и нейробиологических механизмов, опосредующих влияние мышечной активности на работу головного мозга. Особое внимание уделяется роли нейротрофического фактора мозга (BDNF), уровень которого критически снижается при недостатке физической активности, что приводит к угнетению нейропластичности и нейрогенеза в гиппокампе. Доказывается, что эти процессы напрямую коррелируют с ухудшением декларативной памяти и способности к обучению. В статье также подробно рассматривается негативное воздействие гиподинамии на исполнительные функции, управляемые префронтальной корой, включая снижение рабочей памяти, когнитивной гибкости и самоконтроля. Продемонстрирована устойчивая причинно-следственная связь между недостатком движения и дефицитом концентрации внимания, а также снижением когнитивной выносливости. На основе мета-анализа современных исследований делается вывод о прямой корреляции между низким уровнем физической активности и снижением средней академической успеваемости. В заключении предлагается комплексный подход к решению проблемы, включающий трансформацию образовательной среды через внедрение активных форм обучения и целенаправленное просвещение молодежи о связи физического состояния с умственным потенциалом.
Ключевые слова: современный социум, глобальная цифровизация, гиподинамия, физическая культура и спорт, академическая успешность, когнитивная сфера, физиологические риски, здоровый образ жизни.
Annotation. This article provides a comprehensive analysis of the negative consequences of physical inactivity on the cognitive sphere and academic achievements of modern youth. The work substantiates the relevance of the problem, which is driven by the widespread prevalence of a sedentary lifestyle against the backdrop of the digitalization of leisure and the educational process. The study focuses on analyzing the physiological and neurobiological mechanisms that mediate the influence of muscular activity on brain function. Particular attention is paid to the role of brain-derived neurotrophic factor (BDNF), whose level critically decreases with a lack of physical activity, leading to the suppression of neuroplasticity and neurogenesis in the hippocampus. It is proven that these processes directly correlate with the impairment of declarative memory and learning ability. The article also examines in detail the negative impact of physical inactivity on executive functions governed by the prefrontal cortex, including reductions in working memory, cognitive flexibility, and self-control. A stable cause-and-effect relationship is demonstrated between a lack of movement and deficits in concentration, as well as decreased cognitive endurance. Based on a meta-analysis of contemporary research, the conclusion is drawn that there is a direct correlation between low levels of physical activity and a decline in average academic performance (GPA). In conclusion, a comprehensive approach to addressing the problem is proposed, involving the transformation of the educational environment through the introduction of active learning forms and targeted education for youth about the connection between physical condition and mental potential.
Key words: Modern society, global digitalization, physical inactivity, physical education and sports, academic success, cognitive domain, physiological risks, healthy lifestyle.

Введение. Актуальность проблемы гиподинамии (малоподвижного образа жизни) среди современной молодежи приобрела характер глобального вызова для общественного здоровья. На фоне стремительной цифровизации и изменения парадигмы досуга молодые люди все больше времени проводят в статичном положении, что влечет за собой не только общеизвестные физиологические риски, но и серьезные последствия для когнитивного развития и академических достижений.

Гиподинамия – это нарушение функций организма (опорно-двигательного аппарата, кровообращения, дыхания, пищеварения) при ограничении двигательной активности, снижении силы сокращения мышц. В контексте данной статьи она рассматривается как состояние, при котором уровень физической активности недостаточен для поддержания оптимального функционального состояния организма и мозга.

Комплексный анализ влияния гиподинамии на когнитивные функции и успешность современной молодежи, с опорой на данные современных нейро-наук, физиологии и педагогической психологии – одна из приоритетных задач современного социума. В настоящее время необходимо не только выявить масштаб и причины распространения гиподинамии, раскрыть физиологические и нейробиологические механизмы влияния недостатка движения на мозг, – об этом достаточно много интересных и перспективных работ в науке, но также с учетом последствий глобальной цифровизации и тотального «диджитал-погружения» молодежи в мир своих гаджетов, нужно также проанализировать конкретные когнитивные последствия, установить прямую и косвенную связь между гиподинамией и академической успеваемостью и предложить научно обоснованные пути профилактики [1].

Изложение основного материала статьи. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), более 80% молодых людей во всем мире не достигают рекомендованного уровня физической активности (не менее 60 минут умеренной или интенсивной активности в день). Причины этого явления лежат на поверхности. Во-первых, их досуг абсолютно оцифрован в современных условиях. Доминируют видеоигр, социальные сети, стриминговые платформы, – весь этот спектр факторов формирует так называемый «сидячий тип поведения». Во-вторых, тотально меняется образовательная парадигма, в которой превалируют не только увеличение объема домашних заданий, часто выполняемых за компьютером, и дистанционный формат обучения, но и количество часов физической культуры в учебных планах при таком образе жизни является явно недостаточным. В- третьих, процесс урбанизации привел к тому, что по сути отсутствуют безопасные и доступные места для активного отдыха (парки, спортивные площадки). В-четвертых, социальные паттерны являются факторами-предикторами того, что общение все чаще переносится в виртуальную среду, что снижает мотивацию к подвижным групповым играм и совместному спорту.

Физиологические механизмы влияния гиподинамии на организм иллюстрируют ряд негативных последствий, которые требуют в настоящее время срочного решения данной проблемы. Гиподинамия запускает целый каскад негативных физиологических процессов. Снижение кардио-респираторной выносливости неизбежно приводит к ухудшению снабжения тканей кислородом. Происходят множественные метаболические нарушения, следствием которых является снижение чувствительности к инсулину, риск развития ожирения. Ухудшается мозговое кровообращение, что запускает необратимый процесс снижения притока обогащенной кислородом крови к мозгу, что критически важно для его функционирования [2].

Когнитивные процессы в современных типах образовательных сред очень часто транслируют тенденции к деградации, ухудшения концентрации. когнитивные процессы не деградируют в прямом смысле, а адаптируются под новую цифровую среду. Мозг современного молодого человека (поколения Z и Альфа) пластичен и перестраивается, чтобы эффективно функционировать в условиях избытка информации, многозадачности и высокой скорости digital-коммуникации. Однако эта адаптация имеет свою цену и приводит к формированию специфического когнитивного профиля, который в контексте традиционных задач может восприниматься как «снижение».

Ключевых особенностей когнитивных процессов молодых людей современного социума можно выделить несколько (Таблица 1).

Следует отметить, что этот процесс нельзя назвать деградацией, это скорее формирование нового типа восприятия информации. Молодежь уверена, что эффективно выполняет несколько дел одновременно (сообщения, музыка, видео, учеба). Поколение Z – первое по-настоящему «цифровое» поколение, выросшее на интерфейсах, иконках, видео и инфографике. Запоминание фактов, дат или формул не требуется, доступ к любой информации есть в поисковых системах.

Побочным эффектом описанной адаптации является ряд проблемных аспектов, требующих серьезного вмешательства со стороны

академического сообщества. У современной молодежи наблюдается тенденция к снижению навыков критического мышления и глубины анализа. Обусловлено это тем, что алгоритмы социальных сетей создают «информационные пузыри», где пользователь видит только подтверждающую его точку зрения информацию. Клиповое мышление не способствует глубокому анализу аргументов. Проявляется данный феномен, как правило, в трудностях с анализом фактов и мнений, подверженности фейкам, неспособности выстроить сложную систему аргументации, так называемом «черно-белом мышлении» [3].

Происходит также ослабление вербальных функций и речевой культуры. Коммуникация в мессенджерах с помощью коротких сообщений, эмодзи, голосовых сообщений. Сокращается объем чтения художественной литературы и создания развернутых письменных текстов. Активный словарный запас молодых людей неуклонно обедняется. Им становится все труднее строить сложные синтаксические конструкции как в устной, так и в письменной речи. Часто они становятся не способными к формулированию сложных мыслей. В ряде научных работ, посвященных затронутой проблеме, приводятся результаты эмпирических исследований, свидетельствующих о снижении когнитивной выносливости и толерантности к рутине у старшеклассников и студентов. Мозг, привыкший к постоянной смене высокостимулирующего контента (дофаминовые «удары» от лайков, новых сообщений), с трудом переносит монотонные, но необходимые для обучения и работы процессы. Нетерпеливость, прокрастинация при выполнении скучных задач, поиск постоянных «костылей» в виде внешней мотивации являются маркерами когнитивной сферы молодежи.

Наблюдаются также проблемы с мнемическими процессами. Постоянная многозадачность и поток информации перегружают «оперативную память» мозга, отвечающую за удержание и манипуляцию информацией «здесь и сейчас». Молодые люди транслируют забывчивость, трудности с выполнением многошаговых инструкций, необходимость постоянно возвращаться к началу мысли. При этом важно отметить, что когнитивная сфера молодежи эффективно адаптируется к новой среде, демонстрируя феноменальную скорость обработки визуальных данных, навыки фильтрации и навигации в цифровом пространстве [4].

Таблица 1

Ключевые особенности когнитивных процессов

Особенности когнитивной сферы	Сущностная характеристика	Плюсы	Минусы
«Клиповое» мышление»	Преобладание быстрой, фрагментарной обработки информации, подаваемой в виде коротких, ярких «клипов» (видео, сторис, мемы, посты). Мозг учится быстро переключаться между несвязанными блоками данных.	Высокая скорость реакции на стимулы, способность быстро фильтровать ненужное, «зацепляться» за ключевые смыслы.	(В контексте традиционного обучения): Снижение способности к глубокому, линейному чтению. Длинные тексты, требующие последовательного погружения и удержания контекста, вызывают когнитивную перегрузку и скуку. Трудности с концентрацией на одной задаче в течение длительного времени. Поверхностность усвоения. Информация запоминается фрагментарно, не выстраиваясь в целостную систему знаний.
Гиперразвитие многозадачности (multitasking)	Мозг не выполняет задачи параллельно, а быстро переключается между ними. Это создает иллюзию одновременности.	Способность ориентироваться в потоке уведомлений и задач, высокая скорость переключения внимания в знакомой цифровой среде.	Синдром «рассеянного внимания». Постоянные переключения истощают когнитивные ресурсы, приводя к ментальной усталости. Снижение качества работы. Задачи, требующие глубины (написание реферата, решение математической задачи), выполняются хуже и дольше из-за постоянных прерываний. Ухудшение формирования долговременной памяти. Для консолидации памяти (перехода из кратковременной в долговременную) нужна фокусировка. Частые переключения этому препятствуют.
Визуально-образный тип обработки информации	Информация легче и быстрее усваивается в визуальной, а не в текстовой или аудиальной форме.	Высокая скорость декодирования визуальных сигналов, развитое пространственное мышление в цифровых средах.	Трудности с абстрактно-логическим мышлением, которое традиционно развивается через работу с текстом и символами. Снижение способности к самостоятельному построению ментальных образов при чтении или прослушивании лекции (ведь готовый образ всегда есть в виде видео или картинки).
«Аутсорсинг» памяти и знаний	Память переориентируется не на хранение информации, а на запоминание путей доступа к ней («как найти», а не «что помнить»).	Экономия когнитивных ресурсов для решения более сложных, интегративных задач.	Сужение базы фоновых знаний. Фоновые знания – это когнитивный фундамент, на котором строятся умозаключения, творчество и критическое мышление. Без него мышление становится поверхностным. Трудности с решением задач в условиях неопределенности или отсутствия доступа к информации.

Но ключевой вызов для современного образования, семьи и общества в целом заключается в том, чтобы сбалансировать эти естественные адаптации. Необходимо целенаправленно развивать те функции, которые оказались «в дефиците», сознательно тренировать глубокую концентрацию: через практики осознанности, чтение длинных текстов, хобби, требующие монотонного труда (моделирование, игра на музыкальном инструменте). В рамках образовательной среды назрела острая необходимость внедрения в процесс обучения заданий на развитие критического мышления (например, учить проверять источники, анализировать аргументы, вести дискуссии), стимулировать вербальное развитие обучающихся через обсуждения, письменные эссе, чтение качественной литературы, формировать навыки цифровой гигиены через осознанное ограничение многозадачности, выделение временных «окон» для работы без отвлечений.

Связь между физической активностью и когнитивными функциями опосредована рядом ключевых механизмов. Увеличение нейротрофического фактора мозга (BDNF (brain-derived neurotrophic factor), представляющего собой белок человека, кодируемый геном BDNF и относящийся к нейротрофинам, веществам, стимулирующим и поддерживающим развитие нейронов.). BDNF стимулирует и поддерживает развитие нейронов, синапсов (связей между нейронами) и является ключевым игроком в процессах нейропластичности и нейрогенеза (рождения новых нейронов), особенно в гиппокампе – структуре, ответственной за память и обучение.

Процесс стимуляции ангиогенеза проявляется в том, что физическая активность способствует образованию новых капилляров в мозге, улучшая его кровоснабжение и энергообеспечение. Происходит и нормализация нейромедиаторного баланса: движение регулирует уровень дофамина, норадреналина и серотонина, что напрямую влияет на мотивацию, внимание и устойчивость к стрессу. Дефицит движения напрямую угнетает описанные выше механизмы, приводя к специфическим когнитивным дефицитам. Снижение уровня BDNF негативно сказывается на состоянии гиппокампа. Многочисленные исследования (в т.ч. с использованием МРТ) показывают, что у малоподвижных молодых людей объем гиппокампа меньше, а показатели тестов на запоминание новой информации – ниже.

Гиподинамия ослабляет префронтальную кору, делая мышление более ригидным, а поведение – импульсивным. Недостаток стимуляции норадреналиновой и дофаминовой систем приводит к трудностям с фокусировкой, повышенной отвлекаемости и синдрому «ментальной усталости». Ухудшение мозгового кровотока и метаболизма приводит к тому, что когнитивные задачи решаются медленнее. Когнитивные проблемы, вызванные гиподинамией, напрямую транслируются в снижение академической эффективности. Мета-анализы демонстрируют устойчивую положительную корреляцию между регулярной физической активностью и средним баллом (GPA), а также результатами стандартизированных тестов. Студенты, ведущие активный образ жизни, лучше усваивают материал и демонстрируют более

глубокое понимание предметов. Для усвоения сложного материала, особенно в условиях длительных лекций или интенсивной подготовки к экзаменам, требуется устойчивое внимание. Гиподинамия снижает этот порог, приводя к быстрому утомлению. Учебный процесс сопряжен со стрессом. Физическая активность является естественным антидепрессантом и анксиолитиком. Без этого буфера у малоподвижных студентов выше риск развития учебного выгорания, апатии и тревожных расстройств, что еще больше снижает мотивацию к учебе.

Борьба с гиподинамией требует комплексного, системного подхода. Назрел вопрос о трансформации образовательной среды. Целесообразно внедрять активные формы обучения, такие, например, как: уроки-дискуссии с перемещением по классу, использование «standing desks» (парт для работы стоя). Хороший эффект может принести интеграция физических активностей в учебный день: более частые "динамические паузы", короткие комплексы упражнений между всеми уроками. Возможно, необходимо реформировать занятия по физической культуре, сместив акцент с нормативов на формирование устойчивой привычки к движению, внедрение игровых и соревновательных форматов, йоги, танцев.

Эффективность данных программ обусловлена их соответствием принципам нейрообразования (neuroeducation). Они реализуют подход «embodied cognition» (воплощенного познания), демонстрируя, что когнитивные процессы не абстрактны, а коренятся в сенсомоторном опыте индивида. Серьезное значение приобретает повышение внутренней мотивации молодежи к занятиям спортом. Понимание биологических механизмов (уровень BDNF, церебральный кровоток) превращает абстрактные призывы «заниматься спортом» в осознанную необходимость для повышения личной продуктивности.

В процессе формирования метакогнитивных навыков студенты учатся саморегуляции и управлению своим когнитивным состоянием через дозированную физическую нагрузку, что является ключевым навыком в эпоху непрерывного образования. Использование инструментальных методов (ЭЭГ, биометрия) и статистического анализа переводит дискуссию из морально-волевой плоскости в научно-практическую, что особенно значимо для рационально мыслящего поколения Z.

Выводы. Когнитивный сдвиг, который при недостатке компенсирующего развития действительно может привести к негативным последствиям для способности человека к глубокому мышлению и сложной интеллектуальной деятельности. Задача всего академического сообщества в целом - не осуждать изменения, а понять и управлять ими.

Гиподинамия у современной молодежи – это не просто проблема физического здоровья, а масштабный фактор, подрывающий когнитивный потенциал и академические перспективы целого поколения. Ограничение двигательной активности напрямую, через угнетение нейрогенеза, снижение нейропластичности и ухудшение мозгового кровотока, приводит к ослаблению памяти, внимания и исполнительных функций. Эти когнитивные дефициты закономерно трансформируются в снижение академической успеваемости, повышенную уязвимость к учебному стрессу и снижение общей продуктивности.

Решение данной проблемы лежит не в увеличении учебной нагрузки, а в ее разумной интеграции с регулярной и разнообразной физической активностью. Инвестиции в движение – это инвестиции в интеллектуальный капитал нации. Исследования должны быть сосредоточены на разработке точных «доз» и видов физической активности для оптимизации конкретных когнитивных функций и повышения эффективности образовательного процесса.

Образовательные программы, популяризирующие борьбу с масштабной гиподинамией молодежи, служат мощным инструментом формирования осознанного отношения к здоровью и обучению, обеспечивая студентов не только знаниями, но и практическими инструментами для повышения собственной академической эффективности через управление физической активностью.

Литература:

1. Беликова, О.Ю. Гиподинамия и ее влияние на состояние здоровья студентов / О.Ю. Беликова, Г.Г. Ломоносова, А.А. Калько // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 11-4. – С. 619-620

2. Востроknутова, В.В. Гиподинамия в период дистанционного обучения / В.В. Востроknутова // Наука-2020. – 2022. – № 4(58). – С. 185-190

3. Константинова, Ю.С. Исследование влияния физической активности на когнитивные функции студентов / Ю.С. Константинова, Я.А. Гончарук // Вестник науки. – 2025. – № 10(91). – Т. 4. – С. 779-788

4. Петров, К.Б. Влияние гиподинамии на когнитивные способности и стрессоустойчивость / К.Б. Петров, И.И. Мухултдинова, Е.В. Елисеева // Вестник науки. – 2024. – № 5(74). – С. 958-962

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель Бочаров Александр Васильевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

КРИТЕРИЙ СООТВЕТСТВИЯ ПАРАМЕТРАМ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В данной статье социальный компонент цифровой образовательной среды представлен как особая форма педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, опосредованная цифровыми технологиями и проявляющаяся во взаимовлиянии сторон. Данное взаимодействие базируется на общей целеполагательной направленности, совпадающих интересах, совместной деятельности и взаимной включённости в процесс. В структуре социального компонента цифровой образовательной среды рассматриваются следующие элементы: субъекты образовательного процесса; цифровое пространство межличностного взаимодействия, учитывающее возрастные особенности, культурный и образовательный контексты, специфику «детско-взрослой общности» и социальные запросы; педагогическое взаимодействие, отражающее социокультурные, экономические и этнические характеристики поведения участников в цифровой среде. Одним из критериев эффективного функционирования социального компонента цифровой образовательной среды является его соответствие параметрам сформированности. В качестве параметров, определяющих сформированность социального компонента цифровой образовательной среды, были выделены: широта, интенсивность, осознаваемость, обобщённость, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, структурированность, мобильность и безопасность. Экспериментальное исследование, направленное на анализ эффективности функционирования социального компонента цифровой образовательной среды, было проведено на базе школы выходного дня «Малый математический факультет» при КубГУ и показало положительную динамику количественных значений параметров его сформированности.

Ключевые слова: социальный компонент цифровой образовательной среды, дополнительное образование школьников, педагогическое взаимодействие, структура социального компонента цифровой образовательной среды, параметры сформированности социального компонента цифровой образовательной среды.

Annotation. This article presents the social component of the digital educational environment as a specific form of pedagogical interaction between the subjects of the educational process, mediated by digital technologies and manifested in the mutual influence of the participants. This interaction is based on shared goal orientation, common interests, joint activities, and mutual involvement in the process. The structure of the social component of the digital educational environment includes the following elements: the subjects of the educational process; the digital space of interpersonal interaction, which takes into account age-related characteristics, cultural and educational contexts, the specifics of the «child-adult community», and social demands; and pedagogical interaction that reflects the sociocultural, economic, and ethnic characteristics of participants' behavior in the digital environment. One of the criteria for the effective functioning of the social component of the digital educational environment is its compliance with the parameters of formation. The parameters determining the formation of the social component of the digital educational environment include breadth, intensity, awareness, generalization, emotionality, dominance, coherence, social activity, structuring, mobility, and safety. An experimental study aimed at analyzing the effectiveness of the functioning of the social component of the digital educational environment was conducted at the weekend school «Small Faculty of Mathematics» at Kuban State University and demonstrated a positive dynamic in the quantitative indicators of the parameters of its formation.

Key words: social component of the digital educational environment, supplementary education for schoolchildren, pedagogical interaction, structure of the social component of the digital educational environment, parameters of the formation of the social component of the digital

educational environment.

Введение. В настоящее время в России уделяется особое внимание совершенствованию нормативно-правовой базы, регулирующей методику расчёта целевых показателей развития цифровой образовательной среды (далее – ЦОС), включая её социальный компонент [11; 14]. Если использование количественных индикаторов для сравнительной оценки уровня сформированности ЦОС в целом, так ее социального компонента в частности, на региональном или федеральном уровнях является оправданным и целесообразным, то для выработки стратегии развития социального компонента цифровой образовательной среды (далее – СК ЦОС) в условиях жёсткой конкуренции важно дополнить статистические данные качественными показателями. Это позволит получить более полную и глубинную оценку происходящих процессов, а также повысить чувствительность системы управления образовательной организацией к изменениям социально-экономической среды.

Анализ трудов В.А. Ясвина [15], А.В. Гущина [2] и других исследователей позволяет предположить, что оценка эффективности функционирования СК ЦОС должна осуществляться путем установления, в какой степени СК ЦОС соответствует ключевым параметрам сформированности, к числу которых относятся: широта, интенсивность, осознаваемость, обобщённость, эмоциональность, доминантность, социальная активность, мобильность, структурированность, безопасность и когерентность. В рамках адаптации методики В.А. Ясвина [15], предназначенной для экспертизы СК ЦОС, потребовалась разработка нового комплекса индикаторов и дескрипторов, содержательно описывающих проявление вышеперечисленных параметров.

Изложение основного материала статьи. Разработка нового комплекса индикаторов и дескрипторов, описывающих проявление СК ЦОС как педагогического феномена, предполагает уточнение теоретических сведений как о содержании понятия СК ЦОС, так и его структуре.

В современной научно-методической литературе отсутствует единый подход как к определению сущности понятия «социальный компонент цифровой образовательной среды», так и к выделению его структурных элементов.

Исходя из анализа результатов научных исследований были выделены следующие подходы к определению содержания и структуры СК ЦОС:

I. Подход через описание условий, определяющих СК ЦОС [12; 13; 15];

II. Подход, ориентированный на структурное описание элементов социального компонента [3; 4; 6; 7; 10; 15];

III. Подход, интерпретирующий социальный компонент ЦОС через характер общения и удовлетворение базовых потребностей субъектов [1; 8];

IV. Подход, трактующий социальный компонент как особую форму педагогического взаимодействия [5; 9].

Исходя из специфики проведённого исследования, наиболее значимыми структурными элементами СК ЦОС представляются следующие:

1) Субъекты цифрового педагогического взаимодействия – учащиеся и представители образовательных учреждений, организаций и сообществ, с которыми обучающемуся приходится так или иначе взаимодействовать в процессе коммуникативного осуществления учебной деятельности. Эти субъекты формируют социальное пространство образовательной среды, в которой разворачиваются процессы обучения и воспитания, и. как следствие, их социализацию.

2) Педагогическое взаимодействие – процесс непосредственного или опосредованного взаимовлияния субъектов ЦОС, опирающийся на цифровые инструменты и технологии. Структурные характеристики этого элемента отражают: разнообразие типов межличностного взаимодействия, включая как субъект-объектные, так и субъект-субъектные формы, обеспечивающие вариативность дидактического и воспитательного воздействия; социокультурное многообразие, включая проявление социально-экономических, этнических и культурных особенностей участников образовательного процесса; взаимообогащение всех участников, выражающееся в развитии интеллектуальной, эмоциональной и деятельностной сфер как обучающихся, так и педагогов.

3) Цифровое пространство межличностного взаимодействия – виртуально-социальная реальность общения, в которой реализуется взаимодействие между участниками образовательного процесса. Оно включает: методы, приемы и средства взаимодействия, соответствующие возрастным и социокультурным особенностям обучающихся, включая формы «детско-взрослой общности», адаптированные к типу культуры, уровню образованности и общественному запросу; технологию педагогического сопровождения, включающую: распределение статусов и ролей внутри цифрового коллектива; реальное положение обучающегося в социальной иерархии группы; уровень субъективной защищённости личности в коллективе; пространственную и социальную плотность цифрового общения (влияние «скученности» на поведенческие стратегии); необходимые цифровые технологии, выступающие технической основой реализации социального компонента.

Вышесказанное позволяет рассматривать СК ЦОС как полисубъектное педагогическое взаимодействие посредством цифровых технологий, проявляющееся в непосредственном или опосредованном влиянии субъектов друг на друга на фоне осознания ими их социальных ролей в системе отношений между участниками ЦОС; принятия как общих, так и их персональных целей и интересов; умения в совместной деятельности выступать как единый субъект, развивая навыки коммуникации с другими общностями.

Для оценки сформированности СК ЦОС целесообразно воспользоваться перечнем следующих параметров: широта (отражает как ресурсную базу учебного заведения, так и всех субъектов, входящих в СК ЦОС), осознаваемость (показывает уровень осведомлённости всех участников учебно-воспитательного процесса об особенностях функционирования образовательной организации, её истории и традициях), эмоциональность (характеризует гармоничное включение в образовательную среду приёмов эмоционального развития личности); социальная активность (служит показателем активности всех представителей ЦОС в процессе их взаимодействия и привлечения ресурсов ЦОС для достижения как общих, так и индивидуальных целей), мобильность (отражает способность образовательной среды к органичным эволюционным изменениям в под воздействием не только внешних взаимоотношений с окружающей средой, но и внутренней коммуникации), когерентность (демонстрирует степень согласованности влияния СК ЦОС на личность с другими факторами среды обитания), доминантность (проявляется в сформированности осознания значимости СК ЦОС как элемента системы ценностей полисубъекта педагогического взаимодействия), интенсивность (показывает степень воздействия возможностей СК ЦОС и организационно-педагогических условий, направленных на обеспечение его результативного функционирования, на всех участников образовательного процесса), обобщенность (отражает системность (единообразие) при реализации образовательной стратегии и обеспечении внутренней стандартизации функционирования ЦОС), структурированность (отражает степень адаптации ЦОС к потребностям субъектов образовательного процесса в эффективном полисубъектном педагогическом взаимодействии), безопасность (характеризует сформированность комплекса мер, направленных на реализацию условий для физической, экологической и психологической безопасности).

Исследование СК ЦОС было осуществлено в период с 2016 года по 2025 год на базе школы выходного дня «Малый математический факультет» («ММФ») при факультете математики и компьютерных наук ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет». Диагностика эффективности функционирования СК ЦОС проводилась с использованием целенаправленного включённого наблюдения за аудиторной и внеаудиторной (воспитательной, развивающей) деятельностью, анализа результатов анкетирования, тестирования, индивидуальных и групповых собеседований, в том числе онлайн-опросов, а также методов статистической обработки данных и результатов административно-управленческого мониторинга. Для интерпретации данных были разработаны специальные экспертные таблицы, модифицированные с учётом специфики исследуемого объекта. При этом учитывалась взаимозависимость выделенных показателей, которая обусловливает возможность их одновременного проявления в комбинированной форме.

В результате проведённой экспертизы социального компонента цифровой образовательной среды «ММФ» была выявлена положительная динамика количественных показателей вышеперечисленных параметров сформированности СК ЦОС (Таблица 1), которая свидетельствует об эффективности реализованных мероприятий, направленных на совершенствование технологии полисубъектного взаимодействия в условиях ЦОС.

Таблица 1

Динамика количественных показателей параметров сформированности СК ЦОС «ММФ»

Параметры сформированности СК ЦОС «ММФ»	Значения количественных показателей		
	2016 год	2020 год	2025 год
Широта	3	5	8
Интенсивность	2	6	9
Осознаваемость	3	6	7
Обобщённость	2	4	8
Эмоциональность	4	5	5
Когерентность	7	5	8
Доминантность	7	5	4
Активность	3	5	9
Мобильность	2	4	7
Структурированность	6	4	6
Безопасность	7	6	8

Выводы. На основании проведенного исследования можно предположить, что для диагностики эффективного функционирования ЦОС в целом необходимо расширение спектра методов диагностики каждого из ее компонентов. В частности, при исследовании СК ЦОС в качестве критерия, определяющего эффективность его функционирования, было выделено соответствие системе параметров его сформированности (безопасность, доминантность, интенсивность, осознаваемость, обобщённость, когерентность, социальная активность, структурированность, мобильность, эмоциональность, широта). Проведённый мониторинг показал положительную динамику количественных значений, соотносимых с выделенными параметрами, что указывает на рост эффективности функционирования СК ЦОС «ММФ».

Литература:

1. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированное образование: концепции и технологии / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. пед. ун-та, 1999. – 352 с.
2. Гущин, А.В. Показатели сформированности электронной информационно-образовательной среды высшей образовательной организации / А.В. Гущин // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 25-33
3. Климов, Е.А. Психология: воспитание, обучение: учебное пособие для вузов / Е.А. Климов. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 373 с.
4. Ковалёв, Г.А. Психическое развитие ребёнка и жизненная среда / Г.А. Ковалёв // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13-23
5. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Академия, 2001. – 176 с.
6. Кулюткин, Ю.Н. Образовательная среда и развитие личности / Ю.Н. Кулюткин, С.В. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6-7
7. Лактионова, Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: автореферат дис. … д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е.Б. Лактионова. – Санкт-Петербург, 2013. – 53 с.
8. Макарова, С.А. Диагностика мотивогенности образовательной среды / С.А. Макарова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2015. – № 4(40). – С. 182-188
9. Мухина, В.С. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО / В.С. Мухина, В.А. Горянина // Воспитание и развитие личности: материалы международной научно-практической конференции. – Москва: ИРЛ РАО, 1997. – С. 4-12
10. Панов, В.И. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография / В.И. Панов, Э.В. Патраков. – Москва: Психологический институт РАО; Курск: Университетская книга, 2020. – 199 с.
11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 02.12.2019 № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» (Зарегистрирован 24.12.2019, № 56962). – URL: http://publication.pravo.gov.ru/ Document/View/0001201912250047 (дата обращения: 15.08.2025)
12. Тарасов, С.В. Инновационное развитие системы образования на основе методологии средового подхода / С.В. Тарасов, А.Е. Марон // Человек и образование. – 2010. – № 3. – С. 14-18
13. Токтарова, В.И. Информационно-образовательная среда ВУЗа: интерпретационный и содержательный анализ / В.И. Токтарова, С.Н. Федорова // Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – Т. 12. – № 4. – С. 77-86
14. Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» № 309 от 07.05.2024 // Собрание законодательства РФ. – 13.05.2024. – № 20. – ст. 2584. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015 (дата обращения: 19.09.2025)
15. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 159.9.072.4

старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Бубнов Александр Леонидович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж)

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. Автором рассматривается проявление акцентуаций характера у курсантов ведомственного вуза Министерства внутренних дел Российской Федерации в процессе их обучения в учебном заведении, а также осуществлении ими учебной и служебной деятельности. Статистически анализируются показатели каждого типа акцентуаций и производится оценка доминирования того или иного типа в зависимости от пола курсанта. В ходе исследования отдельно описываются и типичные проявления типов акцентуаций, характерных для данного возрастного периода. Подробно рассматриваются особенности взаимодействия со сверстниками и стратегии поведения в различных ситуациях. Для оценки уровня выраженности акцентуаций была применена методика Леонгарда-Шмишека. Она предназначена для выявления различных уровней заострения черт характера личности. В ходе исследования был проведен анализ взаимосвязи гендера и доминирующего типа акцентуации, для этого автором применялся точечный биссериальный коэффициент корреляции Пирсона и критерий Стьюдента отдельно для каждой группы акцентуаций. Были получены статистически значимые результаты, свидетельствующие о связи отдельных изучаемых типов и пола курсанта. В заключении автором описываются эмпирические результаты, и дается их научное объяснение.

Ключевые слова: акцентуации характера, гендерные особенности, учебный процесс, акцентуированная личность, клиническая норма, неблагоприятные условия, явная акцентуация, скрытая акцентуация.

Annotation. The author examines the manifestation of character accentuations in cadets of the departmental university of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation in the process of their training at the educational institution and the performance of their educational and professional educational and professional activities. Statistical analysis is performed on the indicators for each type of accentuation, and an

assessment is made of the dominance of one type or another depending on the cadet's gender. The study also describes the typical manifestations of accentuation types characteristic of this age group. The features of interaction with peers and behavioral strategies in various situations are examined in detail. The Leonhard-Schmischek method was used to assess the level of accentuation. It is designed to identify different levels of personality accentuation. During the study, the relationship between gender and the dominant type of accentuation was analyzed. To do this, the author used Pearson's point biserial correlation coefficient and Student's t-test separately for each group of accentuations. Statistically significant results were obtained, indicating a connection between the individual types studied and the gender of the cadets. In the conclusion, the author describes the empirical results and provides a scientific explanation for them.

Key words: character accentuations, gender characteristics, educational process, accentuated personality, clinical norm, unfavorable conditions, overt accentuation, covert accentuation.

Введение. Перманентные изменения, происходящие в процессе социального развития общества, затрагивают наиболее чувствительные стороны общественного бытия. Для того чтобы эти изменения протекали в социально-приемлемом и общественно одобряемом контексте существуют правоохранительные органы. В периоды социальных кризисов, когда общественность возлагает особенные надежды на защиту со стороны государства, крайне важно, чтобы правоохранитель обладал всеми необходимыми качествами, не только профессионального плана, но и личностными особенностями, способствующими эффективному выполнению возложенных на него обязанностей.

Поэтому подготовка специалистов органов правопорядка одна из приоритетных задач, которая возложена на Министерство внутренних дел Российской Федерации. Отметим, что к личности правоохранителей традиционно предъявляются высокие требования, ведь тот, кто следит за законностью и правопорядком, сам должен быть образцом моральных, нравственных и личностных качеств. Подчеркнем, что курсанты вузов МВД России при поступлении проходит достаточно тщательный медицинский и психологический отбор. Какими качествами курсант обладает к моменту выпуска и окончания учебного заведения, какие стороны его характера формируются у него в процессе обучения, являются ли эти качества необходимыми в его профессиональной деятельности, определение сути самых этих качеств, является задачей поставленного перед нами исследования [4; 8].

С нашей точки зрения изучение личности правоохранителя и выявление у него необходимых в профессии качеств целесообразно проводить еще на этапе обучения курсанта. Именно в вузе преподаватели, воспитатели и курсовое звено факультета следят за тем, чтобы будущий сотрудник развивал качества, которые будут ему необходимы в дальнейшей служебной деятельности и нивелировать те качества, которые негативно влияют на выполнение возложенных на него служебных обязанностей. Таким образом, мы приходим к заключению, что появилась острая необходимость изучения личность сотрудника правоохранительных органов, обусловленная запросами общества на безопасность [6]. В нашем исследовании было принято решение изучать определенные личностные качества, которые влияют на модели поведения и взаимоотношения с окружающими. Здесь, как нельзя кстати, подходит категория «акцентуации характера».

Изложение основного материала статьи. Понятие «акцентуация» ввёл *немецкий психиатр и психолог Карл Леонгард* в 1964 году, в работе под названием «Нормальные и патологические личности». Автор говорил о множественной природе возникновения акцентуаций, которые имеют как биологическое, так и врожденное начало, обусловленное наследственностью и генетикой, так и определяемое социальными факторами среды, то есть воспитанием, социальным окружением, профессиональной деятельностью. Отдельно К. Леонгард говорил о возникновении акцентуаций характера вследствие психических травм и конфликтов, пережитых личностью. Классически автором выделяется 12 типов акцентуаций характера, которые как мы предварительно отметим, не являются психическими расстройствами, а лишь являют собой крайние варианты нормы, обуславливающие и подчеркивающие индивидуальные отличия. Они находятся в рамках клинической нормы, вызваны неблагоприятными условиями и могут быть явными и скрытыми.

В нашем случае мы считаем, что акцентуации в большинстве своем формируются в процессе обучения и обусловлены спецификой организации учебного процесса, а именно уставным характером организации учебного, воспитательного и служебного процессов. Безусловно, особенности подготовки курсантов вузов Министерства внутренних дел Российской Федерации коренным образом отличаются от подготовки студентов гражданских вузов. И полученные на других выборках результаты могут коренным образом отличаться [1; 3; 5].

В проведенном нами исследовании приняли участие 182 курсанта, а впоследствии, после отбраковывания результатов, в основной части исследования осталось 174 человека 2, 3 и 5 курсов обучения (98 девушек и 76 юношей).

Используемая нами методика Леонгарда-Шмишека позволила выявить 10 типов акцентуаций характера, которые нами и были описаны.

Демонстративный тип. К первому, описываемому нами, демонстративному типу акцентуации характера, относятся курсанты, обладающие повышенной способностью к мотивированному устранению чего-либо негативного из сознания. Ввиду строгого и авторитарного воспитания, обусловленного спецификой вуза, у курсантов формируются повышенная способность к вытеснению, лжи (в целях избегания наказания), слабое видение собственных перспектив будущего, которое обусловлено тем, что курсант знает, чем будет заниматься после окончания учебного заведения, так как обучение проходит по целевому направлению. Вместе с тем, оценка поведения и успеваемости говорят о том, что данные курсанты стремятся быть в центре внимания, стараются получить награду, занимать призовые места в научной или спортивной сферах, что, конечно же, обусловлено жаждой внимания и восхищения ими.

Педантичный тип. Курсанты, относящиеся к этой категории, отличаются повышенной ригидностью, инертностью психических процессов, неспособностью к вытеснению травмирующих переживаний. Вместе с тем, им присущи такие качества как аккуратность, точность, скрупулёзность, внимание к деталям, что в редких случаях, может приводить к затягиванию даже малозначительных и несущественных дел, ярко выраженный перфекционизм может вызывать раздражение у окружающих. В отношениях они стремятся избегать конфликтов, выступая в роли потерпевшей стороны, тем не менее, они, сами того не желая, предъявляют к другим крайне высокие требования и искренне негодуют, если видят беспорядок или хаос на рабочем месте. Прокрастинатор для них главный враг. Действия, требующие выполнения задачи в ограниченный период времени выводят их из состояния равновесия.

Застревающий тип. Для этого типа курсантов характерна чрезмерная стойкость аффекта, они долго и тяжело переносят травмирующие их события и переживают их с необычайной яркостью, даже по прошествии значительного периода времени. Стремление добиться результатов, желание быть первыми и лучшими, являются для них ведущими чертами. Наличие сверхценной идеи приводит к несговорчивости, конфликтности, обидчивости и мстительности. Вместе с тем такие курсанты нацелены на достижение высоких результатов, для них свойственно чувство долга, ответственности, обязательность умение жестко отстаивать свою точку зрения, что в некоторых случаях может приводит к столкновениям с окружающими.

Возбудимый тип. Курсанты с этим типом акцентуации демонстрируют недостаточную управляемость, слабость контроля над волевыми процессами, что порождает возникновение конфликтов в группе и с руководством. Отличительной их чертой является гневливость, обидчивость, склонность к хамству, занудство, обидчивость, установка на оценочное отношение к себе и стремление к соперничеству, потребности в признании. Курсанты с подобной акцентуацией характера склонны жестко отстаивать собственные границы, зачастую выступая активной стороной в ситуациях конфликтов, вызванных реальной или субъективной несправедливостью. Им присуща повышенная импульсивность, ослабление контроля над влечениями и побуждениями.

Гипертимический тип. Курсанты, с выраженным типом акцентуации характера по типу гипертимического отличаются подвижность, живостью, богатой жестикуляцией и быстрой речью. Они импульсивны, порывисты, часто их мнение меняется за короткий срок, в зависимости от того, что для них сейчас важно. Круг интересов у таких курсантов очень широк, они могут одновременно заниматься наукой, спортом, тактической и медицинской подготовкой, правда, результатов могут не демонстрировать ни в одном из выбранных направлений деятельности. Их прельщает деятельность, связанная с общением с большим количеством людей, с группами, в которых он, к слову сказать, является «душой компании». В противоположность этому социальная изоляция, остракизм вызывают у таких курсантов чувства мучительного одиночества и тоски. Они создают много шума в компаниях, могут выступать в качестве ораторов, спорщиков. Жажда внимания, не важно, позитивного или негативного, постоянно заставляет их совершать необдуманные действия, что приводит к конфликтам и проблемным ситуациям.

Дистимический тип. Для курсантов, продемонстрировавших дистимический тип акцентуации характера, свойственны такие качества как медлительность, заторможенность, пониженный фон настроения. Обычно эти курсанты молчаливые, они находятся большую часть времени в унынии, легко впадают в апатию и переживают по поводу совершённых ими действий. Это люди, вектор внимания которых, как правило, направлен лишь на себя. Они безынициативны, если не обращать на них внимания, они могут долгое время находиться в тени и не

напоминать о себе. В работе и учебе они молчаливы, испытывают трудности в общении с одногруппниками. Боятся ошибиться и проявить инициативу, излюбленным приемом является нахождение сильного лидера с последующим перекладыванием всех своих проблем и забот на него под предлогом собственной слабости и некомпетентности. Завистливы даже к малым успехам своих одногруппников, но к руководству относятся с пиететом. В беседе они немногословны либо вообще предпочитают не вступать в контакт. Если же разговор состоялся, они жалуются на судьбу, несправедливость, плохое к ним отношение. Вообще такие курсанты любят вызывать сочувствие, жалость. Для них важно знать, что думают о них руководители и совершенно безразлично, что происходит с другими. В оценке событий такие курсанты проявляют пессимистичность и даже позитивные изменения в своей жизни они рассматривают сквозь призму негатива. Это индивидуалисты, которые сторонятся шумной компании ведут замкнутый образ жизни и в основном являются домоседами.

Тревожно-боязливый. Курсантов, относящихся к данному типу акцентуаций характера отличает пугливость, робость, страх принятия на себя ответственности, безынициативность, внутреннее беспокойство и напряженность, ожидание надвигающейся угрозы, беды. В критических ситуациях характеризуется неумением отстоять свою точку зрения, стремление найти защитника, который оградит их от неприятностей. В учебе и службе такие курсанты не проявляют инициативы, что бережет их от излишних рисков. Предрасположены к переоценке достижений других, при этом к своим достижениям относятся уничижительно. У таких курсантов чувство тревоги (зачастую субъективное) возникает даже там, где другие не нашли бы оснований для опасений. Эта постоянная напряженность изматывает его, истощает его силы. С другой стороны курсанты с тревожно-боязливым типом акцентуации характера склонны к осторожности в своих действиях, перепроверкам, контролю за промежуточным и итоговым результатом.

Циклотимический тип. У юношей и девушек с выраженным циклотимический типом акцентуации характера периодически возникают смены субдепрессивных и гипертимных фаз настроения: подавленность угрюмость, замкнутость, обидчивость, чувствительность сменяются у них жизнерадостность общительность тягой приподнятым настроением. В периоды подъёма такие курсанты характеризуйте жаждой к учебной и служебной деятельности, желанием быть в центре внимания, повышенной говорливостью, скачкой идей, высокой активностью и работоспособностью. В период же подавленности и депрессивных состояний у них теряется эмоциональная и нравственная устойчивость, они демонстрируют вялость, закрытость, непоследовательность, безразличие, чрезмерную обидчивость и придирчивость, чувствительность к укорам и публичным унижениям.

Аффективно экзальтированный тип акцентуации характера проявляется в широком спектре переживаний эмоциональных состояний: такие курсанты легко приходят в восторг от любых радостных событий и в полной отчаяние от печальных. Курсанты этого типа поверхностны в проявлении эмоций, хотя они бывают рады или сопереживают окружающим, эти эмоции редко носят глубинный характер и приурочены скорей к конкретной ситуации. Условия жёсткой дисциплины эти курсанты переносят плохо и поэтому нуждаются в постоянном ненавязчиво контроле за учебной и служебной деятельностью. Они не активны, в контактах проявляют высокую привязанность к друзьям и близким. В виду высокой эмоциональной чувствительности могут страдать от мнимой несправедливости или вступать в конфликты, по, казалось бы, мало значимым причинам, обладают лабильностью психики.

Эмотивный тип. Родственен аффективно-экзальтированному, но проявления не столь бурны. У курсантов с эмотивным типом акцентуации характера проявляется отзывчивость, эмоциональная ранимость, высокая чувствительность в области эмоций, характерны доброта, мягкосердечность, сильно развитое чувство эмпатии. Они глубоко и долго переживают любое событие собственной жизни, особенно если оно связано с несправедливостью. При высоком развитии моральных принципов и природной доброты, они всё же не способны защищать собственные границы и вступать в конфликты, в основном выступая страдающей стороной. Их легко выбивает из состояния равновесия грубость, хамство, брань нечестность и необъективность в оценке их достижений. В отношениях с другими они проявляют доброжелательность, сопереживание, преданность, им присущ альтруизм, желание помочь и искреннее чувство сострадания. Вместе с тем такие люди крайне тяжело переносят обиды и любое, резко сказанное слово или замечание, может вызвать у них ипохондрию, печаль, подавленность, удрученность. Самооценка подобных людей часто зависит от мнения окружающих, особенно значимых курсанты лиц, которые могут выступать в качестве авторитетов: руководители, преподаватели, воспитатели.

Тем самым мы рассмотрели черты акцентуированной личности и можем перейти к эмпирическому исследованию и анализу.

В аналитической части нашего исследования мы проводили попарное сравнение между наличием акцентуации и полом курсанта, то есть определяли возможную предрасположенность того или иного гендера к развитию отдельных черт характера. В целях подтверждения выдвинутой нами гипотезы о связи гендера и типа акцентуации характера мы использовали точечный бессильный коэффициент корреляции Пирсона он применяется если одна из переменных измерена в дихотомической шкале (в данном случае это пол курсанта), а вторая переменная измерена в сильной шкале (в нашем случае это баллы, демонстрирующие уровень акцентуации характера). Напомним, что в нашем исследовании приняли участие 174 курсанта второго, третьего и пятого курса обучения (из них 98 девушек и 76 юношей), что позволяет говорить о примерно равном гендерном распределении. Нами была составлена расчетная таблица, в которую были занесены результаты, продемонстрированные курсантами в ходе прохождения методики Леонгарда-Шмишека (для каждого типа акцентуации отдельно) и пол. После вычисления точечного биссериального коэффициента корреляции Пирсона, мы проверили гипотезу о значимости точечного биссериального коэффициента корреляции с помощью критерия Стьюдента. Полученные результаты отражены в Таблице 1.

Таблица 1

Эмпирические критические значения t-критерия Стьюдента связи гендера и типа акцентуации характера

Акцентуации характера	Критические значения для юношей	Критические значения для девушек
Демонстративность	1,541	**2,618** (обычный уровень статистической значимости p- ≤0,05)
Застревание	0,983	0,663
Педантичность	1,112	0,754
Возбудимость	0,324	0,971
Гипертимность	**3,702** (высокая статистическая значимость p- ≤0,01)	**3,443** (высокая статистическая значимость)
Дистимность	0,124	0,443
Тревожность	2,337	**2,690**(обычный уровень статистической значимости p- ≤0,05)
Экзальтированность	0,443	0,351
Эмотивность	0,541	0,112
Цилклотимность	0,241	0,371

Выводы. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в процессе обучения курсантов в вузе, как у юношей, так и у девушек формируется акцентуация характера гипертимического типа. Это объясняется необходимостью постоянно участвовать в жизни коллектива, необходимостью действовать и принимать решения, возможностью участия в научных, спортивных, творческих объединениях, что не только поощряется, но, в некоторых случаях выступает необходимостью. Возможность учиться и реализовать себя вне группы практически сводится к нулю.

Демонстративность, как акцентуация, проявившаяся у девушек, объясняется изменением привычной роли девушки, характерной, например, для гражданского вуза. Необходимость быть в центре внимания, принимать решения, быть коинципов такого рода особенность может значительно облегчить адаптацию и способствовать успеху индивидуума.

Отдельно отметим наличие тревожного типа акцентуации характера у девушек-курсантов. Традиционно, он в большей степени характерен для женщин и детей, а девушки, находясь в условиях строгой дисциплины и вынужденные нести ответственность не только за себя, но и за группу, курс переживают сильное напряжение, часто не могут отстоять свою позицию перед вышестоящим руководством, что на наш взгляд, и способствует развитью тревожного типа акцентуации характера [2; 7].

Подводя итоги нашего исследования, подчеркнем, что гипотеза нашего исследования о связи типа акцентуации характера и гендера у курсантов ведомственного вуза системы МВД России подтвердилась частично, но даже это открывает нам прекрасную перспективу, чтобы

нивелировать заострение черт характера в процессе обучения в дальнейшем, что позволит сформировать гармоничную и психологически устойчивую личность будущего правоохранителя.

Литература:

1. Батищев, В.Н. Формирование личностных качеств обучающихся в образовательной среде МВД России / В.Н. Батищев, Ю.М. Охотников, С.А. Сень // Вестник Московского университета МВД России. – 2023. – № 5. – С. 283-288

2. Булеца, А.А. Влияние тревожности на выраженность акцентуаций характера курсантов образовательной организации МВД России / А.А. Булеца // Морально-психологическое обеспечение деятельности органов внутренних дел: современные подходы и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 05 декабря 2024 года). – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД РФ, 2024. – С. 663-666

3. Бутова, Л.А. Анализ акцентуаций характера и выявление специальных педагогических воздействий, способствующих повышению учебной мотивации школьников с акцентуацией характера / Л.А. Бутова, Д.Р. Дюкарев // Вызовы современности и стратегии развития общества в условиях новой реальности: сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции (Москва, 25 мая 2023 года). – Москва: Издательство АЛЕФ, 2023. – С. 101-103

4. Воронина, Т.Н. Педагогические условия формирования профессионально важных качеств у курсантов вузов МВД России / Т.Н. Воронина, А.С. Лукьянов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – 319 с.

5. Дворцова, Е.В. Взаимосвязь акцентуаций характера со стратегиями поведения в конфликтной ситуации у сотрудников МВД / Е.В. Дворцова, Л.В. Коренкова // Наукосфера. – 2023. – № 12-1. – С. 160-164

6. Косыгина, С.В. Психологическая и профессиональная адаптация курсантов вузов МВД России / С.В. Косыгина // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. – 2018. – № 3. – С. 38-43

7. Соловьева, А.В. Исследование характера проявления эмоционального реагирования курсантов образовательных организаций МВД России / А.В. Соловьева // Вестник Московского университета МВД России. – 2023. – № 5. – С. 305-310

8. Старостин, В.Г. Особенности формирования профессионально важных качеств курсантов образовательных организаций системы МВД России / В.Г. Старостин, Ф.Ф. Халилуллин // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. – 2021. – Т. 6. – № 2(12). – С. 363-369

Педагогика

УДК 387.61

кандидат филологических наук Бунеева Елена Васильевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж);
преподаватель Митюков Евгений Александрович
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Москва)

ОТРАЖЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ «Я-КОНЦЕПЦИИ» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ А. ПЛАТОНОВА «ВОЗВРАЩЕНИЕ», «НЕОДУШЕВЛЕННЫЙ ВРАГ»

Аннотация. В статье представлена попытка осмысления «Я-концепции» сквозь призму литературно-педагогического наследия А. Платонова. Отмечается, что ее условно можно свести к вектору «от себя к себе». Данную концепцию мы проанализировали на примере рассказов «Возвращение» и «Неодушевленный враг». Актуальности теме прибавляет тот факт, что рассказе «Возвращение» рассматривается ситуация послевоенного времени, когда война закончилась, и солдаты возвращаются к своим семьям, которые изменились в их отсутствие. Читателям предлагается проанализировать суть произошедших изменений в героях, оказавшихся в предложенных обстоятельствах. Очевидна корреляция сюжета рассказа с реалиями настоящего времени. Философско-педагогический аспект рассказа «Возвращение» состоит в том, что А. Платонов как первооткрыватель прикасается к теме «Я-концепции» человека, возвращающегося после фронта на Родину, в свой дом, к своей семье. Автор рассказывает о необходимости большой и трудной душевной работы при переходе от войны к миру. В другом рассказе о войне «Неодушевленный враг» писатель показывает контрастную ситуацию. Она заключается в невозможности возвращения человека к себе, наглядно демонстрирует трагичность потери собственно «Я», ущербность физического существования человеческой оболочки в бездуховном вакуумном пространстве.

Ключевые слова: педагогика, русская классическая литература, «Я-концепция», А. Платонов, «Возвращение», «Неодушевленный враг».

Annotation. The article presents an attempt to understand the «Self-Concept» through the lens of A. Platonov's literary and pedagogical legacy. It is noted that this concept can be roughly summarized as a «self-to-self» vector. We analyzed this concept using the stories «Return» and «The Unanimated Enemy» as examples. The relevance of this topic is further emphasized by the fact that «Return» explores the post-war situation, where soldiers return to their families who have changed during their absence. Readers are invited to analyze the essence of the changes that occurred in the characters who found themselves in the proposed circumstances. The correlation between the plot of the story and the realities of the present time is evident. The philosophical and pedagogical aspect of the story «Return» lies in the fact that A. Platonov, as a pioneer, touches upon the theme of the «Self-concept» of a person who returns to their homeland, their home, and their family after the war. The author highlights the need for extensive and challenging mental work during the transition from war to peace. In another story about the war, «The Uninhabited Enemy», the writer presents a contrasting situation. It highlights the impossibility of a person's return to their true self, demonstrating the tragic loss of the self and the fragility of the physical existence of the human shell in a spiritless vacuum.

Key words: pedagogy, Russian classical literature, «Self-Concept», A. Platonov, «Return», «The Unanimated Enemy».

Введение. Определение литературы как человековедения (по М. Горькому) официально поставило художественную литературу в один ряд с гуманитарными и антропологическими науками, о чем еще в 1972 году авторитетно заявил крупнейший российский и советский культуролог, философ, искусствовед, доктор философских наук, профессор, ветеран Великой Отечественной войны М.С. Каган [4, С. 153]. Это позволило прогрессивному академическому сообществу рассматривать ее как один из способов осмысления национального бытия. «Художественный образ человека – литературный, живописный, скульптурный, музыкальный, хореографический, сценический, кинематографический – и является особого рода моделью, в которой, осознанно или бессознательно, осуществлен акт познания духовной и практической деятельности человека и зафиксированы некоторые устойчивые, типичные ее черты» [4, С. 157]. Эта модель представляет единство индивида и личности, заключенное в «Я-концепции».

В подобном ключе в настоящей статье мы будем анализировать творческое наследие А.П. Платонова, предпринимая попытку глубокого и всестороннего изучения внутреннего состояния человека в контексте времени, эпохи и национального самосознания, используя метод анализа, синтеза, а также описательный метод исследования.

Изложение основного материала статьи. Осмысление «Я-концепции» сквозь призму литературно-педагогического наследия условно можно свести к двум векторам «от себя к себе» и «я в мире».

Первый вариант внутреннего состояния человека – «от себя к себе» – представляет собой отражение и исследование мироздания внутри человеческой души. Это состояние охватывает интуитивные связи с миром и находит отражение в Библии. Притча о блудном сыне из Нового Завета является примером этого состояния. В ней основной смысл заключается не во времени и не в месте происшествия, а в радости отца, который бежит навстречу своему сыну, принимает его с искренним приветствием и проводит пиршество в его честь. Что входит в противоречие с внешними обстоятельствами, так как блудный сын серьезно оступился в жизни, вдали от дома растратив состояние, полученное в наследство от отца. Отец действует не под влиянием внешних событий, а по внутреннему знанию о истинном смысле случившегося. Он определяет грешнику оставшуюся зону покаяния, себе – радость от возвращения сына и радость прощения, старшему сыну остается возможность проявить сострадание.

Этот Библейский сюжет расширяет границы земного бытия человека и придает его поступкам и мыслям необычный, духовный смысл. В разных интерпретациях он нашел свое воплощение в мировой и отечественной литературе.

Второй вариант внутреннего состояния человека – «я в мире» – опирается на осознание человеком своего места в мире и воплощается в циклическом развитии истории.

Данный принцип воплощает сюжет стихотворения А.С. Пушкина «Вновь я посетил…», в котором поэт сознает незыблемость законов бытия: «И сам, покорный общему закону, Переменился я...» [9].

Поэт передает ситуацию осознания временной дистанции, которая привела к значительным изменениям в пространстве. Эта невозможность возврата и повторения несет в себе не только поэтическое, но и философское значение.

Судьба каждого человека получает временную глубину основанную на преемственности поколений. Невозможность механического повторения событий, характеров и судеб воспринимается как предсказуемый, логичный закон взаимодействия людей в мире.

Другую концепцию – «от себя к себе» мы проанализировали на примере рассказа «Возвращение» А.П. Платонова, чье творчество представляет противоречивую, часто трагическую, но неизменно целостную природу человеческого бытия.

Рассказ «Возвращение» был опубликован в журнале «Новый мир» (1946, № 10-11) и вызвал отрицательную реакцию официальной критики. А. Фадеев обвинил А. Платонова в «злопыхательстве», а ведущий партийный критик В. Ермилов опубликовал разгромную статью под названием «Клеветнический рассказ А. Платонова».

Современные исследователи заметили, что в рассказе «Возвращение» описана не обыденная для литературы послевоенного времени, не типовая ситуация, когда война закончилась, и солдаты возвращаются к своим семьям, которые изменились и повзрослели в их отсутствие. Автор призвал читателей понять и осознать суть произошедших изменений в себе, в близких людях и в родных местах. Это же было сделано позже в трилогии К. Симонова «Живые и мертвые» (1959), «Солдатами не рождаются» (1963-64) и «Последнее лето» (1970-71) в поэзии А. Межирова.

Можно сказать, что проза А. Платонова, по справедливому замечанию Т.А. Никоновой, «раскрывает читателям глубину человеческого существования в мире, скрытую за повседневностью». Обращение к сюжету возвращения не случайно.

Приступая к анализу рассказа А. Платонова «Возвращение», Т.А. Никонова, доктор филологических наук, профессор замечает: «Сюжет возвращения может быть рассмотрен в числе «вечных», осмысляемых культурой разных времен. Его структурирует архетипическая ситуация, онтологический смысл которой легко осознаваем, – возвращение к началу, к исходной точке, т.е. в основе своей цикл, пространственно-временной круг. Возвращение в пространстве и времени корреспондирует с началом/концом жизни, с циклическим природным ритмом, т.е. с нескончаемостью целого, с представлением о жизни как повторяемости неких сущностных природных состояний. «...У гробового входа / Младая будет жизнь играть, / И равнодушная природа / Красою вечною сиять» – пушкинская формула на все времена.

В философском смысле в возвращении как неизбежной дани цикличности мировой истории и личной судьбы каждого, отдельно взятого человека как субъекта этой истории, индивидуальное соотносимо с целым точно так же, как и целое обретает смысл в индивидуальном. Таким образом, исходно ситуация возвращения мыслится как безутратная. Это, так сказать, общетеоретические предпосылки предлагаемой к обсуждению проблемы, очерчивающие ее содержательное пространство. Литературоведческий аспект акцентирует внимание на технологии вовлечения читателя в круг авторских размышлений» [7, С. 146].

Философско-педагогический аспект рассказа «Возвращение» состоит в том, что А. Платонов как первооткрыватель прикасается к теме внутреннего состояния человека, возвращающегося после фронта на Родину, в свой дом, к своей семье; рассказывает о необходимости большой и трудной душевной работы при переходе от войны к миру как предупреждение тем, «кто забыл о многослойности мира, о необходимости душевной работы добывать истину, кто мыслит свою судьбу как линейную длительность, в отрыве от других» (Т.А. Никонова); словом писателя он раскрывает психолого-педагогическое понятие «Я-концепция» в двух его вариантах – «Я в мире», «от себя к себе».

Именно об этом пишет Никонова Т.А.: «Онтологический смысл этого возвращения очевиден: герой обрел себя в мире, готов наполнить свое «опустевшее счастливое тело» новой жизнью, “ассимилирующей всякое горе”. Отныне платоновская проза будет рассматривать сюжет возвращения как путь героя к самому себе в поисках “собственного жизненного развития”, в “естественной тайне своего человеческого сердца”» [7, С. 153].

Начало рассказа «Возвращение» является четким и аккуратным, фокусирующимся на внутреннем мире главного героя. Мы знакомимся с Алексеем Алексеевичем Ивановым, гвардейским капитаном, который покидает армию по демобилизации. Особое внимание читателя автор акцентирует на моменте прощания главного героя с армией и его товарищами. Армейские друзья с сожалением, любовью, уважением, музыкой и вином провожают его. Таким образом, воплощается сакральный мотив *проводов* в новую жизнь.

По пути домой герой сталкивается с различными препятствиями: задержкой поезда на несколько часов и разрушенным войной вокзалом. Оказавшись без места для ночлега, он осознает, что помимо внешней причины у него есть внутренняя мотивация замедлить свой путь домой. Подобно Маше, у которой главный герой намерен остаться на два дня, он откладывает встречу с семьей, переживая тоску по армейской жизни. Жизнь на войне для героя – реальна, жизнь дома – иллюзорна: она или воплощение прошлого, или тревожное ожидание неизведанного будущего, как будто чужого… Герой не может примириться со своим положением. Трижды откладывая свой отъезд, капитан погружается в момент прощания, который можно назвать увертюрой и длительной подготовкой к главному событию рассказа – возвращению домой.

Жене Любови Васильевне искренне радостно ожидать возвращения ее мужа. Однако она беспокоится о том, чтобы он не встретился с Семеном Евсеевичем, который постоянно наведывается в их дом и проводит время с их детьми – пятилетней Настей и Петрушкой. Любовь Васильевна не скрывает своей тревоги о том, какие впечатления возникнут у мужа после столь долгой разлуки. Петрушка также явно разочарован отсутствием ожидаемых наград у отца («А мы с матерью думали – у тебя на груди места чистого нету») и недостатком багажа («Почему у тебя так мало вещей – только одна сумка?»). А. Платонов будто бы реализует чеховскую тему обманутых надежд: казалось – оказалось.

Возвращение к родному дому: его предметам, запахам – также не соответствует ожиданиям Иванова. Возвращение к жене и детям вызывает у него некоторое недоумение. Вопреки объяснениям рассудительного Петрушки, который успокаивает плачущую Настю, поясняя, что отца не нужно бояться, так как он их родной человек, Алексей Алексеевич все же почувствовал себя чужим в своей семье, в своем доме. «Родной дом Иванова казался ему странным и не до конца понятным. Жена была прежней – с милым, застенчивым, хотя уже сильно утомленным лицом, а дети были те, что родились от него, только подросшие за время войны, как и полагается. Но что-то мешало Иванову ощущать полную радость возвращения, вероятно, он слишком отдался от домашней жизни и не смог сразу ощутить близких и родных людей» [8].

Возвращаясь домой, капитан Иванов подсознательно ожидал вернуться в семью, которую оставил перед войной. Он не принял во внимание, что Отечественная война изменила не только его, но и его близких, не только физически, но духовно и ментально. По факту некогда близким людям предстояло вновь «знакомство» друг с другом. Самым сложным для героя оказалось отрешиться от собственных переживаний и попытаться понять тяготы и боль родных, не противопоставлять себя семье: «Я провел всю войну, я видел смерть ближе, чем ты». Это служит для героя достаточным основанием, чтобы предъявить претензии своей жене и выразить разочарование детьми: «У других оставалось по четверо детей, и все жили неплохо, и их дети выросли так же хорошо, как и наши. А вот Петрушка, что за человек он стал – разговаривает, как дед, а читать, наверное, он забыл».

В этих упреках, разумеется, нет равнения на «подлинную действительность» [2], но есть неправомерное и неприемлемое сравнение с другими, чей положительный, по мнению капитана, опыт обесценивает и подрывает материнскую состоятельность Любови Васильевны. Эту несправедливость остро чувствуют дети, пережившие испытания военных нет благодаря матери и вместе с ней, отсюда трогательное заступничество сына Петрушки: «И так худая, картошку без масла ест, а масло Настьке отдает», которое, однако, не возвращают Иванова в послевоенную реальность. «А ты знаешь, что мать делала тут, чем занималась? – жалобным голосом, как маленький, вскричал отец».

И Петрушка, все понимающий «дочиста», дает исчерпывающий ответ, в духе самого А. Платонова: «У нас дело есть, жить надо, а вы ругаетесь, как глупые какие...». Он понимает, что спасение семьи, каждого из них в отдельности «в собственном жизненном развитии, ассимилирующем всякое горе». И он же рассказывает отцу о дяде Харитоне, который на «войне жил», а потому теперь за прилавком инвалидной кооперации «хлеб режет, никого не обвешивает». Для Петрушки пребывание на войне и мудрая жизнь доброго человека в мирное время тесно между собой связаны. Петрушка, которого война из ребенка превратила в «маленького, небогатого, но исправного мужичка», понимает общее возвращение из войны как восстановление целого, хранимого в «естественной тайне... человеческого сердца... которое верно бережет другого человека». Это и становится внутренним механизмом возвращения капитана Иванова к своим детям, к

своей семье. Благодаря сыну Алексей Иванов «узнал вдруг все, что знал прежде, гораздо точнее и действительней. Прежде он чувствовал другую жизнь через преграду самолюбия и собственного интереса, а теперь внезапно коснулся ее обнажившимся сердцем». Это и есть платоновская формула истинного возвращения. Первоначально Иванов понял свое возвращение как долг: «Ему надо как можно скорее приниматься за дело, т.е. поступать на работу, чтобы зарабатывать деньги, и помочь жене правильно воспитывать детей, – тогда постепенно все пойдет к лучшему, и Петрушка будет бегать с ребятами, сидеть за книжкой, а не командовать с рогачом у печки».

Изначальное неосознание того, что война являлась общей бедой, которую можно преодолеть только совместными усилиями, свидетельствует, прежде всего, об эгоистичных интересах героя. Военный опыт не смог повлиять на душу капитана, зато перекрыл истинную ценность общей жизни, выстроив преграду из самолюбия. Высоко оценивая свою личную роль в борьбе с врагом, герой не сразу осознал вклад семьи в общую победу.

В заключении автор приходит к выводам, с которыми должны согласиться и психологи, и педагоги, размышляющие о «Я-концепции».

«Платоновский рассказ может служить классическим образцом сюжета возвращения второго типа, обозначенного нами как путь «от себя к себе». Капитан Иванов, преодолевая «преграду самолюбия», идет от эгоистического Я, помнящего только о своих страданиях и заслугах, к себе истинному «обнажившимся сердцем» коснувшись боли и горя своих детей. И это же начало его новой дороги, ведущей к дому, к «естественной тайне... человеческого сердца», умеющего преодолевать горе жизни» [7, С. 156].

Невозможность возвращения к себе, трагичность потери собственно «Я», ущербность физического существования человеческой оболочки в бездуховном вакуумном пространстве – все это А. Платонов описывает в другом рассказе о войне «Неодушевленный враг».

Само название рассказа является говорящим и раскрывает не столько прямое значение слова «неодушевленный» – «неживой», сколько второстепенное по смыслу, но главное для содержания текста: «неодушевленный» – «лишенный души», «бездушный», «пустой».

Главной сюжетной линией рассказа является противостояние русского и немецкого солдата, которые по воле случая во время боя оказались отброшены взрывной волной и засыпаны землей. Оказавшись вместе под обломками без оружия, лишенные возможности активно двигаться, сдерживаемые болью от полученных ранений, они понимают, что выжить сможет только один из них – здесь начинается их личное противостояние. А. Платонов намеренно не оставляет героям пространства для полноценного сражения, их главное противостояние – внутреннее: на уровне ценностей, убеждений, установок, целей, веры в идеалы.

Русский солдат в рассказе «Неодушевленный враг» побеждает не оружием, он побеждает внутренней силой, поражает противника личностной цельностью, идеологией души.

Приведем наиболее значимые для этого диалогичного противостояния вопросы, которые русский солдат задает немцу на страницах рассказа (сделать ссылку на собр. соч. А. Платонова, указать том и диапазон страниц рассказа):

– Ты зачем сюда пришел?

– В чем же будет спасение человечества?

– Кто же вы такие есть и отчего вы такие?

– Отчего ты не похожий на человека, отчего ты нерусский?

– А какой же ты сам по себе?

– Стало быть, ты что же, – ты ветошка, ты тряпка на ветру, а не человек!

У немецкого солдата не нашлось других ответов, кроме заученных фраз, которые он произносил «с прежней быстротой и заученным убеждением», при этом «странное безразличие было в его ровном голосе», отвечал он «гладко и безошибочно, как граммофонная пластинка» [8]. Из его ответов герою и читателю становится понятно, что он пришел убивать, движимый страхом наказания и смерти за невыполнение приказа, подстегиваемый немецкой пропагандой о превосходстве и господстве одной нации над другими. А русский солдат воюет за жизнь, не только свою, но и всего того, что ему дорого.

Таким образом, личное противостояние двух солдат выходит на уровень бытийного противостояния: противостояния жизни и смерти и завершается торжеством «Я» над смертью. Показательным в этом смысле является вывод, которым А. Платонов завершает рассказ: «Но я, русский советский солдат, был первой и решающей силой, которая остановила движение смерти в мире; я сам стал смертью для своего неодушевленного врага и обратил его в труп» [8] (курсив наш – Е.Б.).

Выводы. Практическую значимость рассмотренной художественной модели «Я-концепции» для будущего специалиста сложно переоценить, особенно с учетом современных геополитических реалий.

Таким образом, отечественная художественная литература – сосредоточение философско-педагогического знания о человеке. Литературное наследие является одним из факторов формирования личности будущего специалиста, его картины мира. В подобном ключе (как фактор формирования личности) оно активно осмысляется в некоторых академических трудах по педагогике высшей школы последних лет. В их числе работы Е.В. Бунеевой «Литературное наследие как фактор формирования личности студента» [3], О.Б. Мазкина «К вопросу об актуальности формирования нравственных убеждений студентов» [5; 6], В.Г. Агутин «Духовные скрепы отечественного образования и либеральная идеология: диалектика духовно-нравственного и (конкретного) и безнравственного (абстрактного)» [1] и другие. Наша работа, опираясь на признанный педагогический и литературоведческий исследовательский опыт, раскрывает новые грани заявленной темы.

Литература:

1. Агутин, А.В. Духовные скрепы отечественного образования и либеральная идеология: диалектика духовно-нравственного (конкретного) и безнравственного (абстрактного) / А.В. Агутин // Журнал прикладных исследований. – 2023. – № 1. – С. 167-171

2. Ауэрбах, Э. Изображение действительности в западноевропейской литературе. Т. 1 / Э. Ауэрбах; пер. А.В. Михайлова; предисл. Г.М. Фридлендера. – Москва: Прогресс, 1976. – С. 23-44

3. Бунеева, Е.В. Литературное наследие как фактор формирования личности студента / Е.В. Бунеева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2023. – № 1. – С. 35-39

4. Каган, М. Литература как человековедение / М. Каган // Вопросы литературы. – 1972. – № 3. – С. 152-175

5. Мазкина, О.Б. К вопросу об актуальности формирования нравственных убеждений современных студентов / О.Б. Мазкина; под ред. И.В. Завгородней, О.А. Ивановой, О.Б. Мазкиной // Вьюновские чтения-2023: материалы I Международной научно-практической конференции, проводимой в рамках Года педагога и наставника, посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора Н.И. Вьюновой. – Воронеж, 2023. – С. 227-232

6. Мазкина, О.Б. Цикл образовательных мероприятий как средство формирования патриотических ценностей молодежи / О.Б. Мазкина // Теория и практика современного воспитания и обучения: материалы международной научно-практической конференции. – Воронеж, 2023. – С. 265-269

7. Никонова, Т.А. Типология сюжета возвращения и проза Андрея Платонова / Т.А. Никонова // Вестник ВГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 1. – С. 146-157

8. Платонов, А. Избранные произведения / А. Платонов. – Москва, 1978. – Т. 2. – 480 с.

9. Пушкин, А.С. Собрание сочинений / А.С. Пушкин. – Москва: Художественная литература, 1974. – Т. 2. – 368 с.

УДК 378.22

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой Бура Людмила Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
магистр, ассистент кафедры менеджмента и туристского
бизнеса Пономаренко Екатерина Андреевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
аспирант Бура Никита Дмитриевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

РОЛЬ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ТУРИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ

Аннотация. В статье представлен комплексный подход для улучшения физической формы учащихся высших учебных заведений, построенный на методах, практикуемых в процессе спортивно-оздоровительной туристской (СОТ) деятельности. Решение вопросов повышения двигательной деятельности молодых людей напрямую зависит от уровня физического воспитания. Компенсаторная функция влияет на двигательную активность обучающихся. Творческая составляющая оптимизирует их состояние физического развития. Объединительная функция создает студенческие объединения. Информационно-гедонистическая обуславливает достижения удовлетворения непосредственно от самого процесса физической активности. Проектно-творческая направлена на стимулирование творческих способностей. При комплексном подходе к использованию методов спортивно-оздоровительного трекинга перечисленные задачи внедряются с целью заинтересованности обучающихся занятиями спортивными формами туризма. В статье также рассмотрены современные представления о физическом воспитании, активности и оздоровительных путешествиях как структуре, содержащей в себе спортивно-оздоровительное направление рекреационного туризма со всеми составляющими стимулирования физической деятельности. Проведенное исследование позволило сделать вывод, что спортивно-оздоровительный трекинг в механизм стимулирования физкультурной деятельности студентов показан широкой типологией туризма, устойчиво соединенной с выстраиванием понятия физического развития. Представлена особенность референции тренировочных и развивающих походов, которые обозначают главные положения физически активного стиля жизни.

Ключевые слова: ВУЗ, обучающиеся, спортивно-оздоровительная деятельность, туристская активность, физическое воспитание.

Annotation. The article presents an integrated approach to improve the physical fitness of students of higher educational institutions, based on the methods practiced in the process of sports and recreational tourism (SOT) activities. The solution to the issues of increasing the motor activity of young people directly depends on the level of physical education. The compensatory function affects the students' motor activity. The creative component optimizes their state of physical development. The unification function creates student associations. Informational hedonistic determines the achievement of satisfaction directly from the very process of physical activity. Design and creative activities are aimed at stimulating creative abilities. With an integrated approach to the use of sports and wellness tracking methods, these tasks are implemented in order to interest students in sports forms of tourism. The article also examines modern concepts of physical education, activity, and wellness travel as a structure that contains a sports and wellness area of recreational tourism with all the components of stimulating physical activity. The conducted research allowed us to conclude that sports and wellness tracking as a mechanism for stimulating physical education activities of students is shown by a broad typology of tourism, steadily connected with the building of the concept of physical development. The article presents a feature of the reference of training and developmental campaigns, which indicate the main provisions of a physically active lifestyle.

Key words: University, students, sports and recreation activities, tourist activity, physical education.

Введение. При внедрении обновленных курсовых программ по многим дисциплинам в ВУЗах профессорско-преподавательский состав испытывает некоторые трудности. Так, перестройка учебных заведений на принятие новой системы высшего образования приводит к некоторым сложностям, вызванным нововведениями в процессе обучения. Данные сложности высветились при создании инновационной программы совершенствования двигательной активности учащихся. Болонская система образования давала возможность самостоятельного выбора обучающимися методов и количества занятий физкультурой в учебных заведениях. Это стало причиной снижения количества занятий по предмету «Физическое воспитание», что является свидетельством необходимости увеличения спектра способов расширения критериев двигательной активности студентов, которые согласуются с новыми условиями [14].

При определении двигательной активности учащихся ВУЗов нужно определить действенные, посильные и интересные для молодых людей методы, которые соотносятся с физкультурой, спортом и походами. Но надо отметить, что различные методы организации СОТ крайне мало используются и, зачастую, недостаточно действенны.

Укрепляющий туризм в ВУЗах рассматривается в качестве части зоновой физической деятельности, в качестве активного отдыха. Такой подход фактически нивелирует возможный широкий спектр средств спортивно-оздоровительной деятельности в формировании физической активности обучающихся [11].

Целью статьи является изучение современной роли СОТ в осуществлении физической деятельности учащихся. Для реализации вышеназванной цели целесообразно:

1. Выявить возможности применения набора методик СОТ в налаживании физически активного стиля жизни молодежи.
2. Обозначить основные отличительные черты и положения концепции СОТ.
3. Изучить обязательность целевого использования набора методов спортивно-оздоровительного туризма, рекомендованных автором, для мотивации студентов заниматься этим видом физической рекреации.

В наши дни туризм рассматривается в качестве глобального социально-экономического процесса. Важность включения комплексов СОТ в систему физического воспитания студенческой молодежи диктуется практическими и научными соображениями.

Недостаточная двигательная активность является одним из главных факторов ослабления уровня самочувствия студентов. Занятия физкультурой, которые содержатся в учебном графике, усиливают продуктивные возможности человека, улучшают спортивную подготовку, усиливают адаптационные возможности индивидуума. Решением этих вопросов занимались многие ученые [2; 5; 6; 7; 18]. Включение современных методов физической культуры в область физического воспитания молодежи является одним из прогрессивных тенденций в улучшении физического воспитания в высших учебных заведениях. Об этом свидетельствуют многочисленные публикации научных разработок в последние годы [3; 8; 9; 13].

Многие специалисты в сфере туризма [10; 12; 16; 18] многократно обращали внимание на разнообразие способов познавательного туризма, но рациональных подходов использования разнообразных форм занятия спортивным туризмом отмечено недостаточно. Поэтому, обсуждение проблем всестороннего использования спортивно-оздоровительных видов туристской деятельности для развития физической активности студенческой молодежи может иметь важное прикладное значение.

Изложение основного материала статьи. СОТ – это общественное движение, которое включает в себя индивидуально-групповые походы и спортивно-массовые события в природных условиях, построенные на методиках спортивного туризма, а также создание клубов по интересам.

Термин туризм в переводе с французского языка означает прогулку, путешествие. Туризм непосредственно связан с активным отдыхом. Такой отдых связан с восстановлением физических сил туриста. Рассматривая спортивно-оздоровительную туристскую деятельность, важно учитывать ее оздоровительные, познавательные, спортивные, культурные и развлекательные цели. Спортивно-оздоровительный туризм непосредственно связан с физической культурой и спортом. Он нацелен на формирование здорового образа

жизни, развитие, совершенствование и сохранение физической формы, способствующим активной жизнедеятельности человека [4].

Спортивно-оздоровительная деятельность содержит широкий комплекс мероприятий, нацеленных на поддержание моральных и физических возможностей человека. Она помогает защите организма от отрицательного воздействия внешней среды. К спортивно-оздоровительным занятиям относится широкий спектр рекреационных мероприятий. Он включает в себя водные процедуры (талассотерапию), дозированные пешеходные прогулки по специально подготовленным маршрутам (терренкурам), спортивные игры, воздушные и солнечные ванны (гелиотерапию) и др.

Основу различных форм спортивно-оздоровительного туризма составляют естественные способы активного передвижения по местности – пешеходные, велосипедные, лыжные прогулки, рафтинг и тому подобное [5].

Особое значение СОТ выражается в виде активного проявления моральной солидарности. Это создает условия для того, чтобы субъект туристской деятельности заблаговременно воспитал в своем характере социальную и культурологическую позицию, ориентированную в сторону получения определенных успехов в путешествии, связанном с отдыхом, познанием и освоением окружающего нас социокультурного мира [1].

При проведении анализа научных публикаций были выявлены некоторые проблемы, препятствующие комплексного использования возможностей СОТ в организации физического воспитания обучающихся [15]:

1. Проблема, связанная с мотивированным выбором комплексного использования возможностей СОТ для эффективного применения на занятиях со студентами.

2. Проблема определения оптимальных нагрузок на занятиях СОТ при использовании других средств для формирования надлежащей стадии спортивной формы студентов.

3. Проблема моделирования естественных барьеров, устанавливаемых в спортзалах.

Сегодня, когда туризм во всем мире очень быстро развивается, отмечается не только значительное увеличение туристской активности, но и значительное многообразие направлений индустрии отдыха, характеристик туристов, которое отражает продолжающуюся тенденцию расширения туристского рынка. Поэтому, нами была предложена методика применения широкого комплекса средств СОТ, базирующаяся на составленных полезных рекомендациях.

В основе разработанного нами инновационного подхода организации набора туристских методов, которые были сформулированы на основе определения пожеланий молодых людей, были определены тип, виды, формы и средства туризма. В данную комбинацию возможностей СОТ входят: организация развивающих походов подготовительной стадии во внеучебный период; проведение продолжительных классификационных походов начального уровня сложности; овладение навыками по предметам туристского многоборья; ознакомление с элементами спортивного ориентирования; комплекс тренировок по спортивному скалолазанию, специальной динамической устойчивости и устойчивости равновесия; некоторые обучающие действия для участия в водном, горном и лыжном походе.

При определении комплекса методов СОТ учитывалось, что необходимо развитие основных физических компетенций учащихся – выносливость (общая и специальная) и координационные способности. Основными способами укрепления выносливости допустимо полагать проведение подготовительных и длительных спортивных походов [17]. А наиболее действенными методами улучшения координационных способностей допустимо считать набор действий по прохождению симулятора скального рельефа (скалодром) и действия, развивающие вестибулярную стабильность и динамическое равновесие. При проведении занятий СОТ целесообразно использовать в сочетании физические и специальные туристские навыки.

Осуществление некоторых исследовательских разработок позволило нам выработать практические рекомендации по организации развития двигательной активности студентов:

1. При выборе молодых людей, которые хотят участвовать в спортивно-оздоровительной туристической деятельности, уместно проводить опрос, для определения побудительных причин каждого молодого человека. Это даст возможность регулировать организацию рекреационного или спортивно-тренировочного процесса обучения.

2. Основным критерием для осуществления деятельности с применением набора методов СОТ считается открытая местность.

3. Если занятия проводятся в спортивном комплексе нужно создать условия, имитирующие открытую местность. Для этого применяются декоративные конструкции и методы имитации.

4. Дать возможность желающим быть участниками в различного уровня турсоревнованиях, таких, как туристское многоборье и пр.

5. Возможно, с учетом выдерживания общего объема обучения на ранних и последующих этапах тренировок, увеличить объем практических занятий до 1, 4, 2 и 1, 4, 9 на двух первых годах образования.

6. Предлагается комплексная физическая подготовка в начальный год обучения- 60 часов занятий, в последующем году – 122 часа.

Комплексная подготовка усиливается интегральной подготовкой в объемах 66 часов на первом и 84 часа на втором годах обучения.

7 Для повышения эффективности тренировочных процессов во время спортивно-оздоровительных походов предлагается пользоваться расчетным методом определения спектра скоростей прохождения исходя из рельефа местности, практической готовности туристов. А также с учетом специфики тренингов (рекреационных или спортивных).

Таким образом, главная суть СОТ заключается в прохождении естественных трудностей природного ландшафта. Это различные преграды: скальные уступы; снежные, ледовые, водные препятствия, виды и формы естественных барьеров, соответствующие макро – и микрорельефу местности. Условия, которые нужны для прохождения барьеров, очень разнообразны: климатические характеристики, прогнозы погоды, присутствие высокогорья и пр. Для прохождения естественных барьеров нужно уметь пользоваться необходимым оснащением и иметь специальные навыки. Важно также использование разнообразных транспортных средств, и средств гарантии безопасности. Для выработки устойчивых навыков по прохождению природных препятствий необходима различная по длительности и интенсивности подготовка участника. Под туристской тренировкой в этих обстоятельствах имеется в виду получение совокупных компетентностей по физической и технической деятельности человека. Это зачастую адекватно совокупности заданий, лежащих в основе теории и методологии физической подготовки. Но следует учитывать, что по содержанию они большей частью более обширны. Туристская деятельность – это особая структура, отличная от физкультуры. В ее основе лежит деятельность человека, требующаяся для эффективного прохождения особенностей местности. Вместе с этим подразумеваются минимальные затраты сил и максимальное обеспечение безопасности.

Выводы. В результате проведенного исследования правомерно прийти к заключению, что вопреки описанным проблемам, вопросам развития физической активности молодых людей в ВУЗах придается должное значение. Тем не менее, практикуемые методики спортивной подготовки молодых людей все еще весьма традиционны.

Современные приемы по усовершенствованию спортивной подготовки молодежи, в том числе, с применением набора методик СОТ, отсутствуют как теоретически, так и практически. Информация о таких методиках, как правило, не имеет цельности. Трудности в формировании системного подхода к направлению развития спортивной подготовки учащихся с употреблением изложенных инновационных обучающих приемов усугубляются перестройкой всего высшего образования в России. Тем не менее, они и обусловливают целесообразность дополнительных исследований в этой области.

Спортивно-оздоровительный туризм в России активно развивается. Этому способствует и государственная программа «Развитие туризма», принятая Постановлением Правительства Российской Федерации от 24.12. 2021 года № 2439 (в редакции от 24.12.2024 года № 1871).

В силу сегодняшнего уровня СОТ возможно действенное использование набора методик СОТ спортивном образовании и развитии физической развитии физической подготовки студентов.

Некоторые проблемы, которые были освещены во время исследования совокупного использования средств СОТ в планировании задач стабильного физического развития студентов сводятся лишь к нескольким легко преодолимым позициям: к предоставлению возможности продуманного выбора комплекта средств, типов, видов и форм занятия туризмом; к подготовке инструкций, определяющих рациональный режим нагрузки во время занятий, для улучшения технических и физических компетентностей молодых людей; к созданию общегосударственной системы моделей естественных препятствий для использования на тренировках на физкультурно-оздоровительной базе высших учебных заведений.

Литература:

1. Андропова, Е.Н. Проблемы и перспективы развития спортивно-оздоровительного туризма в Крыму / Е.Н. Андропова, А.И. Романенков, И.В. Кутьин // Сервис в России и за рубежом. – 2016. – Т. 10. – № 8(69). – С. 42-49. – DOI 10.22412/1995-042X-10-8-5

2. Бондаренко, А.В. Влияние занятия спортивным туризмом на развитие личности / А.В. Бондаренко // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2015. – № 6. – С. 99-101
3. Дорофеева, А.А. Тенденции развития международного и внутреннего туризма: монография / А.А. Дорофеева, В.В. Селиванов, А.Н. Казак. – Симферополь: АРИАЛ, 2023. – 181 с.
4. Жуковская, И.Ф. К вопросу о сущности спортивного туризма / И.Ф. Жуковская, А.Ю. Овчинников // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 2(107). – С. 142-146
5. Иргебаев, М.И. Медико-педагогический контроль в спортивном туризме / М.И. Иргебаев, М.С. Карлыбаев // Теория и методика физической культуры. – 2018. – № 1(51). – С. 117-122
6. Карвунис, Ю.А. Особенности развития спортивного туризма на региональном уровне / Ю.А. Карвунис, Е.В. Негоденко, Л.В. Капилевич // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 11. – С. 18-19
7. Логвина, Т.Ю. Физкультура, которая лечит / Т.Ю. Логвина. – Мозырь: Белый Ветер, 2019. – 172 с.
8. Новоселова, Н.Н. Развитие лечебно-оздоровительной и туристско-рекреационной кластерной политики в регионе Кавказских Минеральных Вод / Н.Н. Новоселова, С.Х. Батчаева, А.Х. Батчаева // Экономика и предпринимательство. – 2017. – № 2-1(79). – С. 276-278
9. Оборин, М.С. Состояние и перспективы развития лечебного и спортивно-оздоровительного туризма в России / М.С. Оборин // Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса. – 2022. – Т. 8. – № 2. – С. 57-65. – DOI 10.18413/2408-9346-2022-8-1-0-6
10. Подгорная, А.С. Структура физической подготовки в спортивном туризме (группа дисциплин «дистанция пешеходная») / А.С. Подгорная // Курорты. Сервис. Туризм. – 2017. – № 3-4(36-37). – С. 164-168
11. Роледер, Л.Н. Особенности занятий спортивным туризмом в ВУЗе / Л.Н. Роледер // Молодой ученый. – 2016. – № 5(109). – С. 772-774
12. Рогалева, Л.Н. Трансформация мотивов в процессе занятия спортивным туризмом / Л.Н. Рогалева, С.М. Галышева, А.В. Шихов // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 5. – С. 31-33
13. Сафронов, Р.А. Спортивный туризм как специфический вид туризма / Р.А. Сафронов, Г.К. Авагян // Инновационная экономика и современный менеджмент. – 2015. – № 3(4). – С. 44-48
14. Селиванов, В.В. Рекреационный туризм. Крымские перспективы / В.В. Селиванов. – Москва: ИНФРА-М, 2024. – 207 с. – DOI 10.12737/1895314
15. Сморчков, В.Ю. Базовые компоненты и критерии психофизической подготовленности человека в спортивном туризме / В.Ю. Сморчков // Современные научные технологии. – 2016. – № 10. – С. 190-194
16. Сухов, Р.И. Особенности развития спортивного туризма в горных местностях на юге России / Р.И. Сухов // Сервис в России и за рубежом. – 2022. – Т. 16. – № 4(10). – С. 80-94. – DOI 10.5281/zenodo.7089371
17. Шарафуддинов, В.Н. Крым: новый вектор развития туризма в России / В.Н. Шарафуддинов, И.М. Яковенко, Е.А. Позаченюк. – Москва: ИНФРА-М, 2023. – 364 с. – DOI 10.12737/24213
18. Ostovskaya, A. Methodological approaches to determining the potential of spatial integration of regional systems of entrepreneurship / A. Ostovskaya // Service in Russia and abroad. – 2019. – Vol. 13. – № 1(83). – P. 16-25. – DOI 10.24411/1995-042X-2019-10202

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель Быстрова Вероника Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Громова Анна Игоревна
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)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ СИНТЕЗ МУЗЫКИ И ХОРЕОГРАФИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПРЕДМЕТНИКОВ

Аннотация. В настоящей статье обсуждаются особенности сходства построения хореографической композиции и музыкального материала. Представлен анализ научной литературы по данной теме. Определена специфика музыкального произведения, которая влияет на построение хореографического номера. В статье раскрывается необходимость отхода от «простого» восприятия материала и необходимости погружения в драматургическую структуру. Ввиду возрастающей роли интегративных форм в современном образовании возникает необходимость подготовки педагогов-творцов, способных формировать целостную художественную картину мира. Исследованы теоретические и методические основы взаимодействия музыкального произведения и хореографической композиции. Систематизированы методы работы с музыкальным материалом. Сделаны выводы о важности развития музыкальности с раннего возраста, в первую очередь для будущего педагога-хореографа. Предложены примеры упражнений, развивающих музыкальные навыки. Материал статьи может быть использован в педагогической практике при подготовке педагогов-предметников.
Ключевые слова: музыка, хореография, синтез искусств, пластическая выразительность, музыкальный материал, интеграция музыки и хореографии, драматургия.
Annotation. This article discusses the similarities between the construction of a choreographic composition and musical material. It provides an analysis of the scientific literature on this topic. The article defines the main concepts of a musical work that influence the construction of a choreographic number. It highlights the need to move away from a simple perception of the material and to immerse oneself in the dramatic structure. Given the increasing importance of integrative forms in modern education, the article emphasizes the need to train creative educators who can create a holistic artistic worldview. The article explores the theoretical and methodological foundations of the interaction between a musical work and a choreographic composition. The methods of working with musical material are systematized. Conclusions are drawn about the importance of developing musicality from an early age for future teachers. Examples of exercises that develop musical skills are proposed. The material of the article can be used in pedagogical practice when.
Key words: music, choreography, synthesis of arts, plastic expressiveness, musical material, integration of music and choreography, drama.

Введение. В данной статье рассматриваются теоретические и методические основы работы с музыкальным произведением и его влияние на формирование драматургического замысла хореографической композиции.

Музыкальное произведение представляет собой внутреннюю завершённость и целостность, индивидуальность формы, содержания и ритма, за которыми стоит личность создателя композиции и скрупулезная запись нотного материала. Если мы рассмотрим драматургию построения музыкального произведения и хореографической постановки, то увидим схожесть, и это не случайно. Следовательно, педагоги и преподаватели танцевального жанра должны разбираться в музыкальном материале, уметь определять характер, темп, ритмический рисунок, национальный окрас, стилевые особенности, чтобы точно попасть в музыку.

Главная особенность хореографического искусства – это ее «непосредственная связь с музыкой и театром, которые при использовании художественно-выразительного языка помогают не только раскрыть хореографический образ, во всей яркости и полноте, но и раскрывает внутреннее состояние и духовный мир человека» [1].

Роль интегративных форм в современном образовании возрастает, в связи с этим появляется необходимость подготовки педагога-творца, способного выходить за рамки узкопредметных знаний и формировать у детей целостную художественную картину мира. На данный момент среди обучающихся наблюдается разрыв между теоретическим пониманием синтеза искусств и практическими умениями его реализовывать в педагогической деятельности. Также прослеживается потребность в методиках, которые целенаправленно развивали

бы у студентов способность к продуктивному междисциплинарному воздействию. Опираясь на труды А.Ф. Лосева [5], М.С. Кагана [4], раскрыто содержание понятия «художественный синтез музыки и хореографии» в контексте профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Под понятием «*синтез музыки и хореографии (танца)*» подразумевается взаимодействие двух искусств, при котором происходит двустороннее обогащение и усиление. «Танцевальное искусство и музыка связаны многими нитями. Музыка дает пластике ритмическую основу, определяет ее эмоциональный строй, характер, образную выразительность. Про музыку справедливо говорят, что она душа танца» – Ростислав Захаров [3]. Музыка – это основа танцевального произведения, она определяет его содержание, образы, драматургию. Балетмейстерский анализ предполагает детальное рассмотрение динамических оттенков, а также построение музыкальной фразы с точки зрения мелодики. В результате происходит объединение музыкальной и танцевальной фраз.

Выразительность звука в танце можно представить в виде системной организации. Тогда образуется система, где главный компонент – кинетика поставленных движений, исполненных под заданную музыку (это могут быть движения бытовые, классические, свободно-пластические, народные, джазовые и прочие). Этот тезис будет полезен для дальнейшего понимания синтеза всех компонентов, взятых из двух рассматриваемых искусств.

Художественный синтез музыки и хореографии имеет свои особенности:

1. Пластика становится сильнее в своей выразительности благодаря эмоциональной основе и ритмической организации, которые заложены в музыкальной композиции.

2. Зритель может сразу уловить характер танца вслушавшись в музыку. Без музыкального сопровождения имеет место множество трактовок эмоций и переживаний героев. Варианты зрительского восприятия сводится к минимуму, если танец исполняется под аккомпанемент.

3. Музыка и хореография дополняют друг друга, создают слышимый и видимый образ. При правильном анализе музыкальных выразительных средств балетмейстер сможет подобрать пластические средства так, чтобы музыкальные и танцевальные образы совпадали.

4. Темп (ускорения, замедления) музыки – это определяющая основа для танца.

Для более точного понимания синтеза, необходимо рассмотреть основные понятия, на которые должны обращать внимание руководители танцевальных программ.

Темп – это скорость исполнения. Традиционно мы говорим о метрономе, обозначающем темп. В современном понимании также используется показатель *BPM* (от англ. Beats per minute – удары в минуту) – количество четвертных нот, успевающих прозвучать за минуту произведения. В отличие от музыки, в которой важна пульсация метрических долей, танцевальный темп представляет собой сочетание движений рук, ног, головы и корпуса.

Ритм – это последовательность звуков и длительностей, организованных между собой, что необходимо для синхронизации исполнения. В хореографии каждый шаг согласован с долей или акцентом музыкальной композиции.

Метр – это сетка из сильных и слабых долей с одинаковым расстоянием между долями. Метры разделены на простые, имеющие одну сильную долю, и сложные (составные), сложившиеся из двух и более простых метров. Для танца это форма организации пластического ритма, где временные отрезки заполнены танцевальными движениями. Хореографическая четверть редко совпадает с музыкальной длительностью, как правило, ее приравнивают к долготе музыкальных тактов или полутактов.

Динамика – это градация интенсивности и громкости звучания, влияющая на восприятие музыкального сочинения. В танце движения могут звучать «тише»/«громче» за счет уменьшения или увеличения амплитуды движения.

Форма – это строение художественного произведения. В музыке понимается как исторически сложившийся тип композиции (простая двухчастная, фуга и т.д.). В хореографии – способ раскрытия содержания, определяемый жанром (общие формы – сольные и массовые танцы, а также формы классического, народного или историко-бытового танца).

Танец как профессиональное искусство стремится считывать и отражать музыкальную ткань максимально точно. Хореограф опирается на содержательную образность, поэтому мастера последнего столетия стремятся брать для своих постановок музыку, которая не предназначена для танца изначально. Аспекты музыкальной образности в таком случае – некое невербальное либретто для практики современного хореографа. Балетмейстеру и хореографу важно освоить методы развития музыкальности как у себя, так и у своих учеников. Такая подготовка осуществляется с самого начала становления на путь танцора и хореографа. К. В. Тарасова выделяет несколько методов:

1. Прослушивание музыки, разбор ритма, игра на музыкальных и шумовых инструментах.
2. Необходимость подбора музыкального материала согласно индивидуальным предпочтениям аудитории.
3. Словесное разъяснение драматургического содержания произведения.
4. Наглядный показ того, как выглядит танец, когда артист попадает в темп и стилистику музыки, и когда работает вне ритма [6].

Предложим вашему вниманию упражнение для развития музыкальности на уроках в детском танцевальном объединении, кружке, ансамбле и т.д. Так как игра является самым действенным способом восприятия учебного материала у детей, то упражнения представлены в игровой форме.

1. «Метроном». Необходимо включить несложное музыкальное произведение. Далее вместе с ребенком нужно равномерно выстукивать каждую долю такта, а затем выделяя первую долю более сильным ударом. Можно хлопать в ладоши, притопывать ногой, стучать ладошкой по любой части тела. Через тактильные органы чувств дети легче усваивают новую и сложную информацию.

2. «Своя мелодия». Дети делятся на 3-4 команды и расходятся на 2 стороны класса к стеночке. Каждой команде дают послушать разный музыкальный материал, затем разучивается музыкально построенная комбинация. Далее включаем одну из композиций, и команда, которая узнала *свою мелодию*, должна выйти на середину и станцевать выученную комбинацию. Как только музыка обрывается, дети должны вернуться обратно к стене.

3. «Музыкальные карточки». Перед занятием нужно подобрать карточки с яркими представителями направления музыки и хореографии (вальс, хип-хоп, самба и т.д.). под соответствующую композицию учащиеся должны поднять карточку, которая, по их мнению, соответствует звучащей композиции.

4. «Повтори ритм». Дети встают друг напротив друга парами. Первый ребенок выстукивает ритмический рисунок, второй должен повторить. Потом поменяются местами. Если у учащихся не получается придумать интересный ритм, можно предложить несколько своих вариантов и разрешить свободу творчества.

Чтобы развивать музыкальные способности у более взрослых обучающихся, которые в дальнейшем смогут стать педагогами и преподавателями в области хореографии, нужно внедрять усложненные упражнения.

При постановке номера важно разбирать с учениками параметры музыкального материала, такие как *размер* (три четверти, две четверти, четыре четверти), темп (быстрый, медленный, умеренный), *отклонения* от основного движения (ускорение, замедление), *характер* (веселый, грустный, лиричный, тревожный, торжественный), *драматургию* (экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка). Рассказывать сюжетную линию постановки для более глубокого понимания произведения.

Нужно донести до учеников важную мысль: «музыка отражает человеческие переживания, придает выразительность танцу, в совокупности с движением, жестом и мимикой. Музыкальное сопровождение может описывать образы, сюжет, определяет развитие действия» [2].

Необходимо предлагать к изучению онлайн-тренажеры, которые помогут в интересном для современного поколения формате изучить теорию музыки.

Например: музыкальная академия представляет тренажер: «Теория музыки и упражнения для тренировки слуха».

Выводы. Рассмотрев аспекты методики и опыта работы балетмейстеров с музыкальным материалом, мы делаем следующий вывод: для корректной работы над танцевальной постановкой, балетом, хореографической композицией, балетмейстеру-педагогу необходимо быть музыкально-образованным человеком. Уметь разбирать материал на основе темпа, ритма, драматургии и национальной окраски. Навыки музыкальности лучше развивать с раннего детства, поэтому необходимо внедрение развивающих музыкальность игр и заданий на уроках в классе хореографии. Для того, чтобы знания, умения и навыки работы с музыкой как с идейно-образной основой художественного произведения сформировались, нужно не пропустить следующие этапы: выполнение аналитический упражнений, посещение мастер классов по музыкальному исполнительству, разработка учебных проектов и фрагментов урока.

Мы изучили и проанализировали основы музыкальной ткани и основы драматургии хореографической композиции. На основании этого делаем вывод, что роль музыкального образа в драматургическом развитии хореографической композиции велика и является

основным элементом, который помогает положительно воздействовать на зрителя, целостно передавать идею, сюжет танцевальной постановки. Умение грамотно работать с музыкально-хореографическим образом является этапом осмысленного подхода к созданию полноценного хореографического произведения.

Литература:

1. Ванслов, В.В. Балет как синтетическая разновидность искусства танца / В.В. Ванслов // Виды искусства в социалистической художественной культуре. – Москва: Искусство, 1984. – 320 с.

2. Ванслов, В.В. Балет в ряду других искусств / В.В. Ванслов // Музыка и хореография современного балета. – Ленинград: Музыка, 1977. – № 2. – С. 15-28

3. Захаров, Р.В. Искусство балетмейстера / Р.В. Захаров. – Москва: Искусство, 1954. – 431 с.

4. Каган, М.С. Морфология искусства / М.С. Каган. – Ленинград: Искусство, 1972. – 440 с.

5. Лосев, А.Ф. Проблема художественного стиля / А.Ф. Лосев. – Киев: Collegium, 1994. – 288 с.

6. Слонимский, Ю.И. В честь танца / Ю.И. Слонимский. – Москва: Искусство, 1968. – 350 с.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Ремболович Жанна Валериевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Калининградский государственный технический университет (г. Калининград);
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота (г. Калининград);
студент Птицына Арина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Настоящее исследование направлено на комплексный анализ и систематизацию применения современных педагогических технологий в образовательном процессе по экономическим дисциплинам в системе среднего профессионального образования. Актуализирована необходимость применения педагогических технологий в образовательном процессе колледжей и техникумов. В работе уточнено понятие «педагогическая технология», проанализированы существующие классификации. Авторами представлены основные педагогические технологии, используемые для усиления практической подготовки студентов экономического профиля. Среди них идентифицированы активные и интерактивные методы обучения: деловые игры, кейс-стади и проектная деятельность. Особое внимание уделено возможностям информационно-коммуникационных технологий, включая образовательные онлайн-платформы, интерактивное оборудование и специализированное программное обеспечение. Рассмотрены проблемно-ориентированные подходы в преподавании. Сформулированы методические рекомендации по оптимизации преподавания экономических дисциплин в СПО на основе внедрения педагогических технологий. Таким образом, статья представляет системный взгляд на модернизацию образовательного процесса, нацеленный на формирование конкурентоспособного специалиста, адаптированного к требованиям современного рынка труда. Результаты исследования обладают значительным прикладным потенциалом для методического обеспечения образовательных организаций СПО.

Ключевые слова: педагогические технологии, активные методы обучения, информационно-коммуникационные технологии, проблемно-ориентированный метод обучения, система среднего профессионального образования, экономические дисциплины.

Annotation. This study aims to provide a comprehensive analysis and systematization of the application of modern pedagogical technologies in the educational process of economic disciplines in the system of secondary vocational education. The study highlights the need for the use of pedagogical technologies in the educational process of colleges and technical schools. The study clarifies the concept of «pedagogical technology» and analyzes existing classifications. The authors present the main pedagogical technologies used to enhance the practical training of students in the field of economics. Among these technologies, active and interactive learning methods such as business games, case studies, and project-based activities have been identified. Special attention is paid to the possibilities of information and communication technologies, including educational online platforms, interactive equipment, and specialized software. Problem-oriented approaches to teaching are considered. Methodological recommendations are formulated for optimizing the teaching of economic disciplines in secondary vocational education based on the implementation of pedagogical technologies. Thus, the article presents a systematic view of the modernization of the educational process aimed at forming a competitive specialist who is adapted to the requirements of the modern labor market. The research results have significant applied potential for the methodological support of secondary vocational education organizations.

Key words: pedagogical technologies, active teaching methods, information and communication technologies, problem-based teaching method, secondary vocational education system, and economic disciplines.

Введение. Воздействие глобальной цифровизации и внедрения инновационных технологий в базовые рабочие процессы детерминирует трансформацию требований работодателей к компетенциям будущих специалистов, включая экономический профиль. В фокусе внимания оказываются не только исполнительские навыки, но и развитое критическое мышление, адаптивность и способность к автономному принятию решений.

Особую актуальность данная проблематика приобретает в контексте системы среднего профессионального образования. Согласно данным, представленным Министром просвещения Российской Федерации С.С. Кравцовым в ходе «правительственного часа» в Государственной Думе РФ 27 ноября 2024 г., «в 2024 году число девятиклассников, поступающих в колледжи и техникумы, превысило 62-62,5% от общего выпуска» [6], что свидетельствует о возрастающей социально-экономической значимости данного образовательного сегмента.

Вместе с тем, образовательный процесс в СПО в значительной степени сохраняет ориентацию на традиционные подходы, доминирующей целью которых является усвоение теоретического компонента учебных дисциплин. Это обусловливает их недостаточную эффективность в формировании практической компетентности будущих экономистов, выступающей ключевым условием конкурентоспособности на современном рынке труда.

Таким образом, идентифицировано ключевое противоречие между актуальными запросами рынка труда и реальным уровнем сформированности компетенций выпускников. Его разрешение видится в системной имплементации педагогами экономических дисциплин практико-ориентированных и инновационных образовательных технологий. Данная мера направлена не только на повышение качества подготовки кадров, но и способствует решению макроэкономической задачи, поскольку «наличие устойчиво развивающихся профессиональных образовательных организаций в регионах способствует удержанию молодежи» [9].

Цель исследования заключается в теоретическом осмыслении, систематизации и оценке эффективности применения актуальных педагогических технологий в процессе преподавания экономических дисциплин в системе СПО.

Изложение основного материала статьи. Для того, чтобы определить возможные действия преподавателя по обеспечению формирования практических умений и навыков у студентов, обучающихся по программам среднего профессионального образования, необходимо понять каким инструментом ему необходимо пользоваться, какую педагогическую технологию выбрать: «педагогическая технология – это особый комплекс форм, методов, приемов, методик и средств обучения» [1]. Технология – это целостный, структурированный и воспроизводимый процесс, имеющий четкую цель и прогнозируемый результат. «На современном этапе существует множество педагогических технологий; в современном образовании особое место занимают «игровые, диалоговые, проективные и исследовательские технологии», тесно связанные с гуманитарным подходом к обучению» [4]. Однако есть и более распространенная

классификация, разработанная Г.К. Селевко, согласно которой педагогические технологии определены по 15 основаниям: «уровень применения, философская основа, методологический подход, ведущий фактор развития личности, научная концепция (механизм) передачи и освоения опыта ориентация на личностные сферы и структуры индивида, характер содержания и структуры, основной вид социально-педагогической деятельности, тип управления учебно-воспитательным процессом, преобладающие методы и способы, организационные формы, средства обучения, подход к ребенку и ориентация педагогического взаимодействия, направления модернизации, категория педагогических объектов» [11]. Так, к примеру, по методологической основе автор выделяет гуманистический, системный, личностно-ориентированный, системный и др. наиболее известные технологии, основанные на характеристиках подходов, лежащих в их основе.

Возвращаясь к проблеме недостаточности практики по экономическим дисциплинам в колледжах и техникумах, наибольший интерес представляют технологии, ориентированные на активную и интерактивную форму обучения, а также способствующие формированию практических компетенций и профессиональной деятельности. «Они являются одним из фундаментальных способов развития навыков критического мышления у обучающихся, и побуждает для коллективной работы» [8]. К их числу относятся активные методы обучения, базирующиеся на вовлечении обучающихся в образовательный процесс, тем самым стимулируя их самостоятельную деятельность по изучению материала дисциплины, его осмыслению и пониманию. Среди данных педагогических технологий наиболее распространены: деловая игра – «представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста» [10], благодаря чему студенты заранее могут отработать определенные алгоритмы принятия управленческих и экономических решений, связанных с их будущей должностью. Для интеграции данного метода в преподавании таких дисциплин, как «Экономика предприятия, «Финансы и кредит», «Маркетинг» и т.п., деловые игры могут симулировать создание и развитие бизнеса или антикризисное управление.

Еще одной технологией становится кейс-метод, который «предусматривает использование в процессе обучения реальных или близких к реальным ситуациям из экономической, производственной, управленческой сфер деятельности с последующим анализом и обоснованными решениями» [12]. Ключевая задача на учебных занятиях – найти и проанализировать проблему, обозначить причины ее возникновения, предложить варианты решений, после чего выбрать и обосновать наиболее эффективный. Результатом реализации кейс-технологии выступают полученные знаний и навыки профессиональной деятельности [2]. В последние годы очень актуален проектный метод, где студенты под руководством преподавателя придумывают, подробно прописывают суть, цели, задачи и непосредственно содержание, и реализуют проект, направленный на решение конкретной практической задачи или создание нового продукта (например, бизнес-план, маркетинговое исследование, финансовая модель).

Следствием цифровизации экономической сферы является необходимость обеспечить обучение в средних профессиональных образовательных учреждениях с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), чтобы выпускники умели грамотно применять их в своей трудовой деятельности, а также для реализации наглядности и интерактивности учебного процесса. Главным элементом информационно-коммуникационных технологий являются образовательные платформы, с помощью которых преподаватель может предоставить доступ к мультимедийным материалам, тестам, что создает базу для дистанционного обучения. На пример, использование платформ типа «Moodle», «Canvas» для размещения учебных материалов, проведения онлайн-тестирования, ссылки на посещение дистанционных лекций.

Еще одним вариантом интеграции ИКТ становится эксплуатация интерактивных досок для проведения занятий – «проведение уроков с применением интерактивной доски повышает интерес обучающихся к предмету, работа с этим учебным оборудованием предоставляет широкие возможности» [5], что в контексте освоения экономических дисциплин в учреждениях СПО позволяет педагогу визуализировать сложные экономические модели, схемы, статистические данные, графики и др. Говоря о цифровых технологиях при получении образования, связанного с экономикой, финансами, действенным методом являются экономические симуляторы и программное обеспечение – специализированные программы, позволяющие моделировать работу предприятий, финансовые рынки и иные макроэкономические процессы, к примеру, ПО для бухгалтерского учета «1С».

Реализовать увеличение практики на экономических дисциплинах помогают педагогические технологии, основанные на проблемно-ориентированном методе обучения, так как они нацелены на постановку перед студентами познавательных задач, требующих самостоятельного поиска вариантов решений, анализа и синтеза информации. К ним относятся практические задачи, когда преподаватель дает задания, максимально приближенные к реальным профессиональным ситуациям – например, расчет амортизации основных производственных фондов, определение точки безубыточности, составление баланса и т.д., что способствует развитию навыков применения теоретических знаний и формированию аналитического мышления [7]. Наиболее распространенным примером данной категории педагогических технологий, в настоящее время является подготовка докладов, рефератов и презентаций, представляющая собой самостоятельный поиск и анализ информации по той или иной теме студентом, систематизации полученных знаний и представление полученного результата своим одногруппникам. При преподавании экономических дисциплин можно давать темы, связанные с базовыми понятиями (безработица, инфляция) или более узкие разделы (анализ факторов, влияющих на курс валюты).

Для того, чтобы грамотно применять те или иные технологии активного обучения, использования ИКТ и проблемно-ориентированного подхода, педагогу необходимо не только владеть обширными знаниями по своей дисциплине, но и уметь правильно подобрать метод к конкретной группе обучающихся и обеспечить его соответствие поставленным учебным задачам. Оценка эффективности использования становится неотъемлемой частью педагогического процесса и позволяет определить степень достижения поставленных целей, благодаря чему преподаватель может скорректировать дальнейшую методическую работу.

Для того чтобы сделать выводы о результативности применения выбранной педагогической технологии по экономической дисциплине, грамотнее всего будет реализовать комплексный подход, который включает в себя:

– анкетирование и как среди студентов, так и среди преподавателей разных предметов, связанных с экономикой и финансами, причём вопросы должны быть как закрытыми, так и открытыми, чтобы со всех сторон рассмотреть произошедшие изменения;

– классические методы сравнительного анализа, основанные на сопоставлении результатов группы, которая обучалась с применением технологий, и группы, изучавшей материал по традиционной методике (к примеру, анализ кейсов, проектов, итогов самостоятельных, контрольных и иных видов работ обучающихся разных коллективов), этот метод можно применять в совокупности с тестированием, чтобы проводить оценку более быстро и удобно;

– целенаправленное наблюдение за работой студентов во время занятий, проводимых с использованием различных технологий (например, активность в деловых играх, вовлеченность в дискуссии, самостоятельность при решении задач) [7].

На основе проведенного анализа теоретических положений, а также с учетом специфики образовательного процесса в учреждениях СПО, разработаны следующие рекомендации, направленные на совершенствование преподавания экономических дисциплин посредством активного внедрения и эффективного использования педагогических технологий. Первоочередной мерой является интеграция конкретного методического инструментария, включающего деловые игры, кейс-стади, проектную деятельность и интерактивные формы работы, в структуру рабочих программ учебных дисциплин. Данная интеграция требует детализации, а именно: формулировки целевых установок и задач, описания организационных форм реализации, разработки системы оценочных критериев, а также предоставления методического обеспечения для преподавательского состава.

Следующим стратегическим направлением выступает систематическая организация программ повышения квалификации педагогических кадров. Содержательным ядром таких программ должно стать практическое освоение современных образовательных технологий, к числу которых относится эффективное использование платформ управления обучением (LMS).

Параллельно необходима модернизация материально-технической базы образовательного процесса, которая предполагает оснащение учебных аудиторий специализированным оборудованием: интерактивными панелями, мультимедийными проекторами, компьютерной техникой с постоянным доступом к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», а также лицензионным программным обеспечением, предназначенным для выполнения аналитических расчётов, экономического моделирования и решения прикладных задач. Кроме того, ключевое значение имеет активная имплементация систем дистанционного обучения, таких как Moodle, Canvas, Google Classroom. Функционал данных систем целесообразно использовать для централизованного размещения учебно-методических материалов, координации самостоятельной работы обучающихся, проведения процедур текущего и промежуточного контроля знаний, а также для обеспечения непрерывной коммуникации между участниками образовательного процесса.

Выводы. Интеграция современных педагогических технологий в образовательный процесс представляет собой стратегический ресурс модернизации преподавания экономических дисциплин в системе среднего профессионального образования. Данный процесс обеспечивает

трансформацию традиционной образовательной парадигмы, характеризуясь переходом от репродуктивного усвоения знаний к их продуктивному присвоению через активизацию познавательной деятельности обучающихся. Системное погружение в профессиональную среду способствует целенаправленному формированию практико-ориентированных компетенций, что в совокупности детерминирует повышение конкурентоспособности выпускников на динамично развивающемся рынке труда, так как «работодатели заинтересованы в высококвалифицированных специалистах, которые легко адаптируются к новым условиям, мобильны, обладают хорошо развитым критическим мышлением и обладающие совокупность информационных умений и навыков» [3].

Ключевым условием успешного внедрения педагогических технологий выступает системная профессиональная переподготовка педагогических кадров, направленная на развитие компетенций в области проектирования и организации учебной деятельности. Особую значимость приобретает формирование навыков работы с цифровым инструментарием, что обеспечивает эффективное внедрение инновационных педагогических практик в условиях цифровой трансформации образования.

Литература:

1. Бугай, Н.Р. Современные педагогические технологии / Н.Р. Бугай, А.А. Маришина // Теория и практика современной науки. – 2021. – № 1(67). – С. 87-89

2. Быстрова, Н.В. Интерактивные формы обучения в современном вузе / Н.В. Быстрова, С.А. Зиновьева, О.А. Зиновьев // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2021. – № 2(52). – С. 146-151

3. Быстрова, Н.В. Роль инновационных технологий при формировании ключевых профессиональных компетенций у студентов вуза / Н.В. Быстрова, П.Н. Чеснокова, М.Н. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 51-53

4. Быстрова, Н.В. Содержание педагогической технологии / Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова, А.Н. Сидоров // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 56-59

5. Загуменная, А.А. Использование интерактивной доски в обучении математике / А.А. Загуменная, Е.Д. Рахманов // Информация и образование: границы коммуникаций INFO. – 2020. – № 12(20). – С. 262-263

6. Крепс, Т.В. Применение современных образовательных технологий при преподавании экономических дисциплин / Т.В. Крепс // Научный вестник ЮИМ. – 2018. – № 4. – С. 124-131

7. Лаврентьева, Л.В. Применение инновационных методов в преподавании экономических дисциплин обучающимся на СПО / Л.В. Лаврентьева, П.М. Видяйкина, В.О. Лунина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-3. – С. 287-290

8. Максименко, А.Ю. Экономическая модель цифровых образовательных платформ / А.Ю. Максименко // Лидерство и менеджмент. – 2024. – № 2. – С. 787-806

9. Мусаева, Н.А. Технология деловых игр / Н.А. Мусаева // Экономика и социум. – 2022. – № 5-1(96). – С. 1056-1059

10. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – Москва: Можайский полиграфкомбинат, 2006. – Т. 1. – 816 с.

11. Соколова, М. Кравцов: после девятого класса в колледжи идут 62 процента учеников / М. Соколова // Парламентская газета. – 2024. – URL: https://www.pnp.ru/social/kravcov-posle-devyatogo-klassa-v-kolledzhi-idut-62-procenta-uchenikov.html (дата обращения: 28.10.2025)

12. Фрик, О.В. О применении кейс-метода в процессе преподавания менеджмента в вузе / О.В. Фрик // Вестник СИБИТа. – 2020. – № 3(35). – С. 36-42

Педагогика

УДК 371.134

доцент, кандидат педагогических наук Быстрова Наталья Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доцент, кандидат педагогических наук Зиновьева Светлана Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доцент, кандидат педагогических наук Петровский Александр Михайлович
Дзержинский политехнический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЧАТ-БОТ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье сделана попытка описания возможностей технологии чат-бот и ее применение в образовательном процессе вуза. Определено, что основная цель использования чат-ботов в педагогическом процессе – сделать процесс обучения более интерактивным, персонализированным и доступным, улучшая качество образования и коммуникацию между педагогом и обучающимися. Информационный прогресс создает технологическую и инфраструктурную базу для интеграции чат-ботов в образовательные системы. Это ведёт к повышению доступности, персонализации и эффективности учебного процесса, что важно для модернизации современного образования. С развитием технологий искусственного интеллекта, обработки естественного языка и вычислительных мощностей чат-боты получили мощное практическое применение. Сегодня они используются в службах поддержки клиентов, автоматизации бизнес-процессов, образовании, медицине и многих других сферах. Современные боты способны понимать контекст, анализировать эмоции, интегрироваться с внешними системами и обеспечивать эффективное и персонализированное взаимодействие, значительно превосходя возможности ранних прототипов. Выводы исследования показывают, что технология чат-ботов способствует эффективному развитию профессиональных компетенций и адаптируется под особенности разных направлений подготовки, повышая мотивацию студентов к обучению и качества усвоения учебного материала. Однако, можно выделить и недостатки использования данной технологии. К ним относится то, что чат-боты часто не способны глубоко понимать сложные вопросы или контекст беседы, что может приводить к неточным или неадекватным ответам. Боты не могут полноценно воспринимать эмоции студентов, что снижает качество взаимодействия.

Ключевые слова: технология, чат-бот, профессиональное обучение, педагогический процесс.

Annotation. This article attempts to describe the capabilities of chatbot technology and its application in the educational process at a university. It is determined that the primary goal of using chatbots in the educational process is to make the learning process more interactive, personalized, and accessible, improving the quality of education and communication between teachers and students. Information advances create the technological and infrastructural foundation for integrating chatbots into educational systems. This leads to increased accessibility, personalization, and effectiveness of the educational process, which is essential for the modernization of modern education. With the development of artificial intelligence, natural language processing, and computing power, chatbots have gained powerful practical applications. Today, they are used in customer support, business process automation, education, medicine, and many other fields. Modern bots are capable of understanding context, analyzing emotions, integrating with external systems, and providing effective and personalized interactions, significantly exceeding the capabilities of early prototypes. The study's findings demonstrate that chatbot technology facilitates the effective development of professional competencies and adapts to the specific needs of various fields of study, increasing student motivation and learning. However, there are also some drawbacks to using this technology. These include the fact that chatbots often lack the ability to deeply understand complex questions or the context of a conversation, which can lead to inaccurate or inappropriate responses. Bots also lack the ability to fully perceive students' emotions, which reduces the quality of interaction.

Key words: technology, chatbot, professional training, pedagogical process.

Введение. Современный информационный прогресс характеризуется быстрым развитием искусственного интеллекта, машинного обучения и цифровых коммуникаций. Эти достижения создают благоприятные условия для внедрения технологий чат-ботов в систему образования.

Чат-боты – это программные агенты, которые взаимодействуют с пользователями в формате диалога через текст или голос.

Информационный прогресс создает технологическую и инфраструктурную базу для интеграции чат-ботов в образовательные системы [1]. Это ведёт к повышению доступности, персонализации и эффективности учебного процесса, что важно для модернизации современного образования.

Распространение интернета и мобильных устройств позволяет обучающимся и преподавателям легко взаимодействовать с чат-ботами в любое время и в любом месте [2]. Современные алгоритмы обработки естественного языка делают диалог с чат-ботом более естественным и эффективным.

Таким образом, целью данной статьи является исследовании технологии чат-бот и ее внедрение в процесс обучения студентов в вузе.

Изложение основного материала статьи. Технология чат-ботов была разработана в конце 1960-х годов учёным Джозефом Вейзенбаумом в Массачусетском технологическом институте (MIT) [2].

Д. Вейзенбаум стремился понять, насколько компьютер может имитировать естественный человеческий разговор. Его программа ELIZA, созданная в 1966 году, была одной из первых попыток разработать чат-бота, который мог вести диалог, используя шаблоны и простые правила обработки естественного языка. Основная цель Вейзенбаума заключалась в исследовании возможностей взаимодействия человека и машины через текстовый обмен, а также в изучении психологического восприятия таких систем пользователями. ELIZA моделировала роль психотерапевта, задавая вопросы и отвечая так, чтобы создавалось впечатление осмысленного разговора, хотя на самом деле алгоритмы были достаточно примитивны [2]. Этот эксперимент заложил основы для дальнейшего развития технологий чат-ботов и искусственного интеллекта.

С развитием технологий искусственного интеллекта, обработки естественного языка и вычислительных мощностей чат-боты получили мощное практическое применение. Сегодня они используются в службах поддержки клиентов, автоматизации бизнес-процессов, образовании, медицине и многих других сферах. Современные боты способны понимать контекст, анализировать эмоции, интегрироваться с внешними системами и обеспечивать эффективное и персонализированное взаимодействие, значительно превосходя возможности ранних прототипов [3].

В дальнейшем, с течением времени и с развитием технологий, а так же более сложных языковых моделей, идея использовать чат-ботов для образовательных целей приобрела популярность у исследователей и компаний, заинтересованных в автоматизации обучения и индивидуализации образовательного процесса [4; 5].

В более прикладном образовательном контексте ранние чат-боты и системы диалогового обучения начали появляться в 1970-80-х годах, когда стали развиваться интеллектуальные обучающие системы (Intelligent Tutoring Systems, ITS). Эти системы использовали диалоговые интерфейсы для помощи студентам в изучении различных предметов (например, математики, физики, иностранных языков) [7].

Целями использования чат-бота в педагогическом процессе являются:

1. Автоматизация взаимодействия с обучающимися для своевременной поддержки и ответов на вопросы.
2. Индивидуализация обучения с учетом уровня знаний и потребностей каждого обучающегося.
3. Повышение эффективности контроля знаний через оперативную проверку заданий в виде тестов или открытых вопросов.
4. Стимулирование мотивации и вовлеченности обучающихся с помощью геймификации.
5. Обеспечение доступности учебных материалов и консультаций в любое время, вне зависимости от расписания занятий.
6. Сбор и анализ данных о ходе обучения для адаптации педагогических целей [4; 5; 7].

Таким образом, основная цель использования чат-ботов в педагогическом процессе – сделать процесс обучения более интерактивным, персонализированным и доступным, улучшая качество образования и коммуникацию между педагогом и обучающимися.

Создание чат-бота для дисциплины – это процесс от планирования структуры и материалов до программной реализации и последующей поддержки, обеспечивающий интерактивное и удобное обучение всем участникам образовательного процесса [5].

При создании чат-бота для реализации его в учебном процессе конкретной дисциплины для начала необходимо определить какие задачи будет выполнять бот. Например, он будет обучать, консультировать или осуществлять контроль знаний обучающихся.

Исходя из цели создания бота педагогу требуется подобрать содержание, которое будет заложено в бота. Для этого необходимо определить структуру изучения дисциплины. И далее подготовить те учебные материалы, а также фонды оценочных средств, которые будут использованы в чат-боте.

В зависимости от выбранных платформ (ManyChat, Chatfuel, Tidio, Telegram Bot API, Dialogflow, Microsoft Bot Framework) необходимо определить язык программирования (Python, JavaScript), который будет использован в боте [8].

Следующим важным этапом разработки чат-бота для учебной дисциплины является разработка сценария. Необходимо разбить выбранное содержание обучения на логичные блоки. Каждый блок должен содержать конкретный компактный объем информации, чтобы пользователь мог легко усваивать материал поэтапно.

Далее для каждого блока необходимо разработать последовательность диалогов: вводные объяснения, примеры, вопросы к пользователю, контрольные вопросы. При этом необходимо использовать понятные формулировки, диалог должен быть интерактивным и заинтересовывать обучающегося.

Эффективным будет добавление возможности проверки знаний, например, через тесты с выбором ответа, открытыми вопросами или задачами. Можно реализовать задания с обратной связью – бот оценивает правильность и даёт пояснения. Это повысит эффективность усвоения материала и мотивацию.

Такой подход обеспечит структурированный, интерактивный и эффективный диалог между ботом и пользователем, что важно для успешной реализации дисциплины через чат-бота.

Для того чтобы быстро и качественно обслуживать пользователя, не перегружая систему лишними вычислениями, необходимо создать структурированную базу данных с готовыми ответами на часто задаваемые вопросы (FAQ) и подробными определениями важных терминов по учебной дисциплине. Чтобы бот мог распознавать смысл и намерения пользователя вне зависимости от формулировок, необходимо интегрировать в него технологии обработки естественного языка (NLP) [8].

В рамках исследования определено, что использования технологии чат-бот возможно в следующих формах организации обучения:

1. Самостоятельная работа. Чат-боты могут предоставлять студентам доступ к учебным материалам, отвечать на вопросы по курсу, помогать с тестами и домашними заданиями в онлайн режиме.

2. Индивидуальное обучение. Боты анализируют ответы и прогресс учащихся, предлагая индивидуальные рекомендации, дополнительные упражнения и адаптируя сложность заданий под уровень знаний.

3. Контроль знаний обучающихся. Боты проводят интерактивные опросы, викторины и контрольные работы, мгновенно оценивая ответы и предоставляя обратную связь.

4. Поддержка инклюзивного обучения. Чат-боты помогают студентам с ограниченными возможностями здоровья, адаптируя формат обучения под их индивидуальные особенности [6].

Чат-боты могут моделировать реальные профессиональные ситуации, предлагая студентам решать педагогические задачи, а так же применять теоретические знания на практике.

В рамках исследования, технология чат-бот была апробирована в рамках обучения профессиональным дисциплинам педагогических и технических направлений подготовки.

В процессе обучения педагогическим дисциплинам, таким как «Общая и профессиональная педагогика», «Педагогические технологии» и «Методика профессионального обучения» чат-боты использовались для решения педагогических ситуаций, разработки методик преподавания, а так же формирования коммуникативных навыков студентов. Это позволило студентам практиковаться в моделировании педагогических ситуаций.

В процессе обучения техническим дисциплинам чат-боты применялись для тренировки навыков программирования, анализа данных и решения профессиональных задач. Боты обеспечивали интерактивную обратную связь, автоматическую проверку выполненных студентами заданий и помогали закреплять теоретические знания на практике.

Чрезмерное использование чат-ботов может уменьшить личное общение между преподавателями и студентами, что важно для развития критического мышления и социальных навыков обучающихся. Для работы чат-ботов необходим доступ к интернету и современным устройствам, что в современных реалиях бывает затруднительным. Чат-боты плохо справляются с нестандартными запросами и сложными педагогическими ситуациями, которые требуют творческого подхода [6].

Выводы. Выводы исследования показывают, что технология чат-ботов способствует эффективному развитию профессиональных компетенций и адаптируется под особенности разных направлений подготовки, повышая мотивацию студентов к обучению и качества

усвоения учебного материала.

Однако, можно выделить и недостатки использования данной технологии. К ним относится то, что чат-боты часто не способны глубоко понимать сложные вопросы или контекст беседы, что может приводить к неточным или неадекватным ответам. Боты не могут полноценно воспринимать эмоции студентов, что снижает качество взаимодействия.

Таким образом, можно говорить о том, что технология чат-ботов является отличным инструментом для поддержки и улучшения педагогического процесса, дополняя традиционные формы обучения. Однако, при внедрении чат-ботов важно учитывать их ограничения и использовать их как вспомогательный, а не основной инструмент обучения.

Литература:

1. Булаева, М.Н. Технопарк как площадка развития сквозных технологий / М.Н. Булаева, А.В. Лапшова // Высшее и среднее профессиональное образование в условиях интеграции науки, образования и бизнеса: материалы XIX Международной научно-практической конференции (Казань, 2025). – Казань, 2025. – С. 137-141

2. Васильева, Н.Н. Применение технологий искусственного интеллекта в системе профессионального образования / Н.Н. Васильева // Образование и наука. – 2021. – № 4. – С. 56-64

3. Воробчикова, Е.О. Персонализация как ключевой принцип обучения взрослых в условиях цифровизации / Е.О. Воробчикова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1(50). – URL: https://vestnik.mininuniver.ru/ jour/article/view/1956 (дата обращения: 12.09.2024)

4. Кузнецов, И.В. Использование чат-ботов в образовательном процессе вузов / И.В. Кузнецов, А.С. Петрова // Вестник высшей школы. – 2022. – № 5. – С. 45-52

5. Маркова, С.М. К вопросу об интеграции образования, науки и производства / С.М. Маркова, Е.А. Земляницына // Экономическое развитие России: тенденции, перспективы: сборник статей по материалам XI Международной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов (Нижний Новгород, 2025). – Нижний Новгород, 2025. – Т. 1. – С. 313-315

6. Маркова, С.М. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы / С.М. Маркова, А.К. Наркозиев // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 3(24). – 3 с.

7. Смирнова, Е.М. Интерактивные технологии в профессиональном образовании: чат-боты как инструмент повышения мотивации студентов / Е.М. Смирнова // Педагогика и психология. – 2021. – Т. 12. – № 3. – С. 78-85

8. Чекалина, Т.А. ИИ-дидактика: новый тренд или эволюция процесса обучения? / Т.А. Чекалина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2(51). – URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/2017

Педагогика

УДК 377

студентка 4 курса Васильева Милена Михайловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Степанида Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ТРЕНИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические и практические аспекты развития коммуникативных навыков у студентов педагогических специальностей с использованием тренинговых технологий. Формирование социальной компетентности способствует повышению качества подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. В этом заключается актуальность исследования. Анализируются понятия коммуникативной компетентности и особенности её формирования в профессиональном образовании. Особое внимание уделяется методическим подходам к организации тренингов. Тренинги способствуют развитию эффективного межличностного общения, командной работы и уверенного взаимодействия в педагогической деятельности. Описаны этапы проведения тренингов и методы оценки их эффективности. Работа базируется на современных исследованиях в области педагогики, психологии и методологии профессионального образования. Цель исследования – определение комплекса тренинговых мероприятий и их роли в повышении уровня коммуникативных способностей студентов Якутского педагогического колледжа. Изучение уровня общительности будущих педагогов проводилось на базе ГАПОУ РС(Я) «Якутский педагогический колледж имени С.Ф. Гоголева».

Ключевые слова: коммуникативные навыки, педагогическое образование, тренинговые технологии, коммуникативная компетентность, профессиональное взаимодействие, методика тренинга, развитие студентов.

Annotation. This article examines the theoretical and practical aspects of developing communication skills in students majoring in teaching using training technologies. Developing social competence contributes to the improved preparation of future teachers for professional work. This underlies the relevance of this study. The concepts of communicative competence and the specifics of its development in professional education are analyzed. Particular attention is paid to methodological approaches to organizing trainings. Trainings contribute to the development of effective interpersonal communication, teamwork, and confident interaction in teaching. The stages of training and methods for evaluating their effectiveness are described. The work is based on modern research in the fields of pedagogy, psychology, and methodology of professional education. The purpose of the study was to identify a set of training activities and their role in improving the communication skills of students at the Yakutsk Pedagogical College. The study of the communication skills of future teachers was conducted at the S.F. Gogolev Yakutsk Pedagogical College.

Key words: communicative skills, pedagogical education, training technologies, communicative competence, professional interaction, training methodology, student development.

Введение. Современные стандарты педагогического образования требуют от образовательных учреждений всесторонней подготовки будущих учителей, уделяя особое внимание их коммуникативным способностям. Эффективное взаимодействие с учениками, коллегами и родителями является неотъемлемой частью профессиональной компетентности педагога.

В связи с этим, обучение общению становится главной задачей, для которой нужны современные образовательные подходы. Одним из наиболее результативных инструментов является «использование тренинговых технологий, которые позволяют не только теоретически освоить коммуникативные приемы, но и практически отработать их в моделируемых ситуациях» [9].

В современном мире, где глобализация, информационная революция и цифровые технологии играют ключевую роль, навыки межличностного общения становятся критически важными для любой профессии. Поэтому развитие коммуникативных способностей у студентов колледжей особенно актуально, ведь именно на этом этапе закладывается фундамент для их будущей профессиональной и социальной успешности.

На данный момент существует множество разнообразных способов и инструментов для совершенствования коммуникативных умений, таких как лекции, индивидуальные задания, ролевые упражнения, коллективные дискуссии и специализированные тренинги. Внедрение тренинговых технологий в педагогическую практику в системном масштабе все еще требует дальнейших научных исследований и практических испытаний для определения его реальной эффективности. В этом контексте, чрезвычайно актуальным становится применение специально разработанных диагностических методик для оценки общительности и целенаправленных тренинговых программ, направленных на развитие навыков общения.

Актуальность исследования обусловлена потребностью актуализировать методы и формы работы с студентами, повысить их социальную компетентность, что, в свою очередь, повысит качество подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. Согласно современным подходам в педагогике, одним из самых эффективных методов активного обучения признана тренинговая деятельность, которая помогает развивать навыки и одновременно формировать личностные качества, необходимые для успешного

общения в профессиональной и социальной среде.

Цель исследования – определить оптимальный набор тренинговых мероприятий и оценить их результативность в повышении уровня коммуникативных способностей студентов Якутского педагогического колледжа.

Задачи исследования включают:

– Анализ существующих теоретических подходов к развитию коммуникативных умений;

– Адаптацию и апробацию диагностической методики;

– Разработка и внедрение тренинговых программ, направленных на развитие навыков межличностного взаимодействия;

– Оценку эффективности проводимых мероприятий посредством сравнительного анализа результатов диагностики до и после тренингов.

Изложение основного материала статьи. Тренинговые технологии представляют собой «формы активного обучения, в которых основное внимание уделяется развитию личностных и межличностных умений через разнообразные упражнения, игровые модели и групповые взаимодействия» [9]. В педагогическом образовании они служат «средством формирования не только коммуникативных, но и эмоциональных, этических и профессиональных качеств» [4].

Тренинги предоставляют уникальную возможность для практической отработки навыков, получения конструктивной обратной связи в реальном времени и стимулирования самоанализа. В отличие от традиционных лекционных форм обучения, «тренинги создают условия для эмоционального и деятельностного вовлечения студентов, что повышает мотивацию и эффективность усвоения материала» [1].

Проведение тренинговой работы представляет собой сложную и взаимосвязанную систему задач, которая нуждается в детальном обдумывании, грамотной организации и обоснованном подходе к обучению. Эффективность тренировочного мероприятия зависит от «последовательности его этапов, а также от использования разнообразных методов и приемов, способствующих максимально глубокому освоению и закреплению коммуникативных навыков у участников» [6]. Процесс включает следующие этапы: подготовительный, основной, завершающий.

Подготовительный этап, будучи первым и одним из наиболее значимых, состоит из нескольких ключевых элементов. Здесь происходит постановка конкретных, поддающихся измерению целей, например, улучшение навыков активного слушания, освоение ведения деловых бесед или эффективное разрешение конфликтных ситуаций. Важно, чтобы поставленные задачи были реалистичными, соответствовали подготовке участников, а также принимали во внимание региональные особенности и специфику образовательной организации.

Чтобы понять, насколько хорошо участники владеют навыками общения на старте, проводится диагностика. Для этого задействуются различные инструменты: анкеты, шкалы самооценки, тестовые задания, наблюдение за поведением и личные интервью. Результаты позволяют оценить текущее состояние коммуникативных умений, выявить индивидуальные барьеры и спланировать адаптацию тренингового материала.

Разработка и внедрение тренинговой программы, включающей подготовку учебно-методических материалов, ситуационных задач, сценариев ролевых игр и упражнений, а также разработку системы оценки и обратной связи, обеспечивающей системный и структурированный подход к обучению.

Организация самого тренинга включает в себя разработку его содержательной части, направленной на достижение поставленных целей. Этот этап охватывает начало и активацию студентов: вступительная часть и разминочные упражнения призваны создать «доверительную атмосферу и стимулировать открытое общение» [4]. Ключевым моментом является обеспечение психологической безопасности, чтобы участники чувствовали себя свободно, могли высказываться и не опасались ошибиться.

Основная часть реализуются посредством разнообразных форм работы: ролевые игры, деловые ситуации и кейс-методы, групповые обсуждения и учебные дискуссии, упражнения на развитие эмпатии и активного слушания, практические задания по управлению конфликтами, использование мультимедийных и информационных технологий.

– Ролевые игры позволяют моделировать реальные профессиональные ситуации, учат принимать решения, проявлять инициативу и реагировать на неожиданные ситуации.

– Ситуационные задачи, связанные с педагогической практикой, помогают развивать аналитические и критические навыки, а также умение находить эффективные решения.

– Групповые обсуждения и учебные дискуссии способствуют развитию коммуникативных умений в межличностной сфере, а также формируют навыки аргументированной речи.

– Упражнения на развитие эмпатии и активного слушания включают в себя упражнения и методы, направленные на развитие способности чувствовать и учитывать точку зрения другого человека, а также на умение концентрироваться, слушать и правильно реагировать.

– Практические задания по управлению конфликтами играют важную роль в формировании устойчивых навыков разрешения конфликтных ситуаций, что особенно актуально в педагогической практике.

– Интеграция видеоуроков, презентаций и онлайн-платформ обогащает тренинг, делая его более живым и увлекательным. Это, в свою очередь, стимулирует интерес участников и повышает результативность обучения.

Завершающий этап является обязательной составляющей каждого тренинга и включает в себя обсуждение и рефлексию, анализ достижений, индивидуальные и групповые рекомендации, обратную связь.

Процесс рефлексивного обсуждения позволяет участникам высказать свои впечатления, критически осмыслить полученный опыт, выявить значимые инсайты и отметить произошедшие личностные трансформации. Такая работа способствует укреплению результатов обучения и повышению самосознания относительно достигнутого.

Оценка результатов обучения проводится с использованием различных методов оценки – формирующие, так и итоговые. Для этого применяются контрольные работы, самооценка, наблюдение за процессом, письменные задания и презентации.

В индивидуальных и групповых рекомендациях выявляется уровень сформированности навыков, определяется необходимость дальнейшей работы и профессионального развития, а также разрабатываются рекомендации по самостоятельной практике и развитию коммуникативных компетенций.

Важным компонентом является получение отзывов от участников о качестве и содержательности тренинга, что позволяет усовершенствовать методические подходы в будущем.

В процессе разработки и проведения тренингов первостепенное значение придается обеспечению психологической безопасности всех участников. Климов Е.А. подчеркивает, что «создание доверительной атмосферы способствует более открытому самовыражению, уменьшает тревожность и повышает мотивацию к активному участию. Для этого используются такие приемы, как установление позитивных правил работы, прозрачное объяснение целей и задач, а также поддерживающая обратная связь» [3].

Важным фактором является способность организации к адаптации. Это позволяет учитывать «индивидуальные потребности обучающихся, их различные стили восприятия информации и своевременно корректировать учебный процесс» [5]. Это включает в себя предоставление индивидуализированной поддержки и возможность оперативно вносить изменения в учебный материал и применяемые методики.

Вачков И.В. подчеркивает, что «формирование коммуникативных компетенций в педагогическом образовании невозможно без активных форм обучения, таких как тренинги, которые вовлекают студентов в практическую деятельность и развивают навыки эмпатии, слушания и разрешения конфликтов» [1]. Отсюда следует вывод, что применение тренингов призвано значительно улучшить процесс освоения коммуникативных умений и повысить готовность студентов к профессиональному взаимодействию.

Основная цель тренинга – формирование и развитие ключевых коммуникативных навыков, необходимых будущему педагогу для успешного профессионального взаимодействия. Задачи:

– развитие навыков активного слушания и эмпатии;

– отработка техник эффективного вербального и невербального общения;

– обучение конструктивному решению конфликтных ситуаций;

– развитие умения работать в команде и вести деловой диалог;

– повышение уверенности в публичных выступлениях.

В основе структуры и содержания тренинга лежат психологические аспекты профессиональной деятельности, проанализированные

Е.А. Климовым в книге «Психология профессиональной деятельности». Это обеспечивает создание комфортной и доверительной обстановки в группе [3].

Тренинг будет включать несколько взаимосвязанных модулей:

1. Введение в коммуникативную компетентность – знакомство с основными понятиями, значением коммуникации в профессиональной деятельности педагога.
2. Активное слушание и эмпатия – упражнения на развитие способности понимать и принимать точку зрения собеседника.
3. Вербальные и невербальные коммуникации – практические задания на отработку языка тела, голосовых средств, управление речью.
4. Разрешение конфликтов – моделирование ситуаций, тренировка конструктивного реагирования и переговоров.
5. Работа в группе и публичные выступления – упражнения, способствующие развитию командных навыков и снижению страха публичных выступлений.

Каждое занятие будет построено по модульному принципу: теоретическая часть, практические упражнения, групповое обсуждение и рефлексия.

Практическая ценность тренингов для студентов заключается в их способности всесторонне развивать коммуникативные умения. Это приводит к улучшению академических результатов, формированию устойчивой профессиональной идентичности и более уверенной подготовке к реальной педагогической практике. Кроме того, тренинги «формируют у студентов умение работать в команде, что является неотъемлемым аспектом современной педагогической практики» [2].

Оценка эффективности тренинга будет проводиться с использованием различных методов и критериев. Мы применим комплексный подход, который включает в себя:

– диагностику исходного уровня коммуникативных навыков до начала тренинга с помощью опросников и методик самодиагностики;

– наблюдение и экспертная оценка во время занятий с использованием чек-листов для фиксации проявления коммуникативных умений и активного участия;

– оценку изменений после тренинга, включая повторное тестирование первичных методов диагностики;

– анализ результатов саморефлексии участников, где студенты оценивают собственный прогресс и трудности;

– анализ качества группового взаимодействия по итогам коллективных заданий.

Для оценки исходного уровня коммуникативных способностей студентов использовался тест «Оценка уровня общительности», разработанный В.Ф. Ряховским. Данная методика построена на «оценке характеристик межличностной открытости, уверенности в себе, склонности к взаимодействию». Тест содержит набор ситуаций и вопросов, на которые испытуемый демонстрирует свою реакцию, выставляя уровни степени выраженности коммуникативных проявлений [7].

По итогам тестирования, суммирование баллов и сопоставление с разработанной классификацией позволяют отнести испытуемого к определенной категории. В исследовании приняли участие 38 студентов 2-го и 3-го курсов из различных учебных групп Якутского педагогического колледжа Республики Саха (Якутия): ДО-23А, ДО-23В и ДО-22 (дошкольное образование), ПВНК-23А (преподавание в начальных классах), КП-23 (коррекционная педагогика), МО-23В (музыкальное образование). Результаты показали, что у 31,6% студентов (14-18 баллов) наблюдается «нормальный уровень коммуникабельности, характеризующийся любознательностью, вниманием к собеседнику, терпением в общении, конструктивным отстаиванием своей позиции и отсутствием дискомфорта при знакомстве с новыми людьми. При этом отмечается неприятие шумных мероприятий, экстравагантности и излишней многословности» [7]. В другой группе у 15,8% студентов (19-24 балла) выявлен средний уровень общительности, проявляющийся в уверенности в незнакомой обстановке и готовности к решению новых задач. «Однако, наблюдается некоторая осторожность при установлении контактов с новыми людьми, нежелание участвовать в дискуссиях и склонность к необоснованному сарказму» [7].

Результаты проведенного тестирования свидетельствуют о том, что преобладающее большинство студентов обладает средним уровнем развития коммуникативных навыков. Отмечается их заинтересованность в межличностном взаимодействии, способность к эмпатии и поддержанию диалога, а также комфортное пребывание в большинстве социальных ситуаций, что проявляется в легкости установления новых контактов. Тем не менее, у определенной части студентов выявлена некоторая настороженность в общении с незнакомыми лицами и тенденция к использованию сарказма. Данные особенности являются потенциалом для коррекционной работы. В дальнейшем планируется проведение мероприятий, направленных на развитие межличностных навыков указанной группы студентов с целью нивелирования выявленных недостатков. Это будет способствовать повышению их уверенности в процессе коммуникации и росту общей коммуникативной компетентности. Полученные данные имеют прямое практическое значение для организации нашей деятельности и служат основой для совершенствования педагогических стратегий. В свою очередь, это окажет позитивное влияние на уровень профессиональной подготовки будущих учителей и их карьерные перспективы.

Выводы. Исследование показало высокую эффективность тренингов, направленных на развитие коммуникативных навыков у студентов педагогических специальностей, как инструмента формирования важнейших профессиональных компетенций. Актуальность нашей работы заключается в том, что ее результаты могут стать ценным практическим руководством для преподавателей педагогических колледжей и других образовательных учреждений, стремящихся к систематическому и комплексному развитию коммуникативных способностей будущих специалистов. В дальнейшем мы планируем провести углубленный анализ успеваемости для объективной оценки достигнутого прогресса и определения перспектив для дальнейшего развития. Полученный опыт послужит основой для разработки более совершенных учебных программ и подготовки педагогов, способных успешно справляться с вызовами современного образования.

В дальнейшем мы планируем провести всесторонний анализ успеваемости, чтобы объективно оценить прогресс и определить направления для дальнейшего роста. Этот опыт станет ценным ресурсом для разработки более эффективных учебных программ и подготовки педагогов, готовых к вызовам современного образования. Таким образом, тренинговые технологии призваны повысить коммуникативную компетентность студентов, обеспечив им прочную основу для успешной профессиональной реализации и личностного роста.

Литература:

1. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга: учебное пособие / И.В. Вачков. – Москва: Ось-89, 1999. – 176 с.

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

3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов. – Москва: Академия, 2010. – 304 с.

4. Коноваленко, М.Ю. Психология общения: учебник и практикум для СПО / М.Ю. Коноваленко. – Москва: Юрайт, 2022. – 476 с.

5. Малая, О.Г. Тренинг в системе высшего профессионального образования / О.Г. Малая // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 25-32. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/trening-v-sisteme-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 05.10.2025)

6. Нагорнова, А.Ю. Тренинговые технологии в педагогике и психологии: коллективная монография / А.Ю. Нагорнова, В.С. Калиновская, Л.И. Еремина [и др.]; отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2019. – 131 с.

7. Ряховский, В.Ф. Тест «Оценка уровня общительности» (методика) / В.Ф. Ряховский. – URL: https://xn--18-6kclvec3aj7p.xn--p1ai/wp-content/uploads/Ocenka-urovnya-obshhitelnosti-Ryakhovskogo.pdf (дата обращения: 05.10.2025)

8. Сухих, С.А. Коммуникативная компетентность личности в общении: учебное пособие / С.А. Сухих. – Москва: Проспект, 2021. – 192 с.

9. Сухова, Е.В. Технологии тренинга: учебник / Е.В. Сухова. – Москва: ИНФРА-М, 2022. – 232 с.

10. Черепанов, А.В. Тренинг-технология как фактор успешности внутриорганизационного обучения и развития человеческих ресурсов: методологический аспект / А.В. Черепанов, Г.А. Рехтина // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10. – № 2. – С. 3855-3869. – DOI 10.15372/PEMW20200223. – URL: https://www.sibran.ru/ upload/iblock/72f/72f77298306d7987e3a5becdb9e80afa.pdf (дата обращения: 05.10.2025)

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);
кандидат педагогических наук, доцент Горшкова Марина Абдуловна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ФАКТОРЫ, ОКАЗЫВАЮЩИЕ ВЛИЯНИЕ НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Аннотация. В статье проводится теоретический анализ факторов, влияющих на успеваемость студентов-заочников гуманитарного вуза. Рассматриваются особенности организации заочного обучения, а также внешние и внутренние условия, определяющие успешность образовательного процесса. Особое внимание уделяется влиянию профессиональной занятости, качества цифровой образовательной среды, педагогической поддержки, а также личностных характеристик студентов – мотивации, самоорганизации и эмоциональной устойчивости. Сделаны выводы о необходимости комплексного подхода к сопровождению студентов-заочников с учетом многообразия факторов. Отмечена перспективность дальнейших эмпирических исследований для повышения эффективности заочного обучения в гуманитарной сфере.

Ключевые слова: заочное обучение, успеваемость, гуманитарный вуз, мотивация, самоорганизация.

Annotation. The article provides a theoretical analysis of the factors influencing the academic performance of part-time students of the humanities university. The article considers the features of the organization of distance learning, as well as the external and internal conditions that determine the success of the educational process. Special attention is paid to the impact of professional employment, the quality of the digital educational environment, pedagogical support, as well as the personal characteristics of students – motivation, self-organization and emotional stability. Conclusions are drawn about the need for an integrated approach to supporting part-time students, taking into account a variety of factors. The prospects for further empirical research to improve the effectiveness of distance learning in the humanitarian field were noted.

Key words: distance learning, academic performance, humanitarian university, motivation, self-organization.

Введение. Актуальность изучения факторов, влияющих на успеваемость студентов-заочников гуманитарных вузов, обусловлена возрастающей ролью заочного образования в системе высшего образования и особенностями современного образовательного процесса. Заочная форма обучения становится все более востребованной благодаря своей гибкости и возможности совмещения учебы с профессиональной и семейной жизнью. Вместе с тем, такая форма предъявляет специфические требования к организации учебной деятельности и мотивации студентов, что требует глубокого понимания факторов, влияющих на их академическую успешность.

Целью данной статьи является теоретический анализ основных факторов, оказывающих влияние на успеваемость студентов-заочников гуманитарного профиля, с выделением как внешних (социально-экономических, организационных, технических), так и внутренних (личностных, мотивационных, когнитивных) детерминант. В соответствии с этой целью поставлены следующие задачи: рассмотреть особенности заочного обучения в гуманитарных вузах; проанализировать внешние условия, влияющие на учебную деятельность студентов; выявить ключевые личностные характеристики, способствующие успешному освоению образовательных программ.

Изложение основного материала статьи. Современное гуманитарное образование в заочной форме характеризуется рядом особенностей, которые необходимо учитывать при анализе факторов, влияющих на успеваемость студентов. Данная форма обучения сочетает в себе как возможности для саморазвития и гибкости образовательного процесса, так и значительные ограничения, связанные с отсутствием постоянного очного взаимодействия между студентами и преподавателями.

По мнению С.Н. Авериной, студенты-заочники нередко сталкиваются с дефицитом обратной связи, что может снижать уровень учебной мотивации и вызывать трудности в усвоении теоретического материала [1, С. 35]. Особенно остро эта проблема проявляется в гуманитарных дисциплинах, где значительная часть учебной работы связана с интерпретацией, анализом и рефлексией.

В исследованиях А.В. Гришиной подчеркивается, что мотивационная структура студентов заочной формы обучения во многом отличается от мотивации очников: приоритетом чаще становится не познавательный интерес, а прагматические цели – получение диплома, повышение квалификации, социальное признание [3, С. 83]. Это оказывает влияние как на глубину усвоения материала, так и на качество вовлеченности в учебный процесс.

Одним из определяющих факторов специфики заочного обучения является профессиональная занятость обучающихся. Как указывает Л.В. Долгова, подавляющее большинство студентов-заочников совмещают учебу с работой, что, с одной стороны, позволяет им применять знания на практике, но с другой – существенно ограничивает временные и когнитивные ресурсы, доступные для систематического обучения [4, С. 114]. Это особенно характерно для гуманитарных вузов, где контингент студентов часто представлен взрослыми, социально активными людьми.

Курбанов Э.А. подчеркивает важность самоорганизации как ключевого навыка для студентов-заочников: успешное освоение программ требует высокой степени самодисциплины, умения планировать учебное время, а также способности к самостоятельному поиску и переработке информации [6, С. 57]. Эти качества во многом определяют различия в академической успеваемости между студентами с аналогичными начальными условиями.

Особое внимание следует уделить особенностям гуманитарного образования, где формирование аналитического, критического и этического мышления предполагает не только механическое усвоение знаний, но и глубокую внутреннюю работу с текстами, смыслами и категориями. По словам Л.М. Силантьевой, преподаватели гуманитарных дисциплин в условиях заочного обучения сталкиваются с необходимостью активного поиска педагогических средств, стимулирующих учебную мотивацию и рефлексию студентов [7, С. 105].

Жукова Т.К. и Котельникова Е.П. в своих работах указывают, что в условиях цифровизации заочное обучение получает новые формы – в том числе за счет применения электронных образовательных платформ, дистанционных консультаций и онлайн-модулей. Однако эффективность этих форм напрямую зависит от цифровой грамотности студентов и их готовности к самостоятельному взаимодействию с образовательной средой [5, С. 64-65].

Таким образом, заочная форма обучения в гуманитарных вузах требует учета комплекса факторов, в том числе личностных особенностей студентов, условий их занятости, уровня самоорганизации и характера взаимодействия с преподавателями. Именно в этом контексте формируются предпосылки для либо успешного освоения образовательной программы, либо возникновения затруднений в учебной деятельности.

Внешние факторы, влияющие на академическую успеваемость студентов-заочников, представляют собой широкий спектр условий, среди которых выделяются социально-экономические, организационно-педагогические и технологические аспекты. Эти факторы формируют внешнюю образовательную среду, в которой студент осуществляет учебную деятельность, и во многом предопределяют эффективность ее результатов.

Одним из ключевых обстоятельств, влияющих на успеваемость студентов-заочников, является их занятость в профессиональной сфере. По данным Л.В. Долговой, совмещение трудовой деятельности и обучения становится для многих студентов одновременно и стимулом, и барьером: с одной стороны, наличие постоянной занятости побуждает студентов рационально организовывать учебный процесс, с другой – приводит к дефициту времени и хронической усталости, что снижает качество усвоения материала [4, С. 113-114]. Особое значение эта проблема приобретает в случае с гуманитарными специальностями, где требуется вдумчивое чтение, аналитическая работа и способность к длительной концентрации.

В работах И.Е. Белоусовой подчеркивается значимость информационно-образовательной среды вуза. Она утверждает, что высокий уровень доступности учебных ресурсов, наличие понятной цифровой платформы, регулярная онлайн-поддержка преподавателей и методистов существенно повышают шансы студента на успешное прохождение курса [2, С. 146]. В условиях заочной формы обучения именно качество и стабильность дистанционного сопровождения становится критическим элементом внешней среды.

По словам Т.К. Жуковой и Е.П. Котельниковой, внедрение цифровых технологий в процесс заочного обучения открывает новые педагогические возможности: это не только расширение доступа к образовательному контенту, но и формирование среды активного взаимодействия, в которой студент может получать поддержку вне традиционных аудиторных рамок [5, С. 70-72]. Однако авторы отмечают, что в вузах нередко наблюдается несогласованность между техническими возможностями платформ и педагогическим наполнением курсов, что ограничивает потенциал цифровизации.

Еще одним существенным внешним фактором является степень педагогической поддержки, оказываемой студентам со стороны преподавательского состава. Как показывает анализ Н.А. Чистяковой, студенты-заочники гораздо острее ощущают потребность в регулярной обратной связи, методических рекомендациях и эмоциональном включении преподавателей в процесс их обучения [8, С. 58]. Отсутствие такой поддержки нередко приводит к отчуждению студента от образовательного процесса, формированию формального отношения к заданиям и снижению мотивации к самостоятельной работе.

Социальная среда, в которую погружен студент, также играет немаловажную роль. Э.А. Курбанов отмечает, что наличие семейных обязательств, уход за близкими, бытовая нагрузка – всё это может существенно сужать учебное пространство студента, вынуждая его жертвовать качеством выполнения заданий в пользу жизненно необходимых дел [6, С. 58]. Такие условия требуют высокой устойчивости и способности к балансированию между учебными и жизненными ролями.

Таким образом, внешние факторы оказывают комплексное и многоплановое влияние на успеваемость студентов-заочников. Недостаток времени, ограниченность ресурсов, неравномерная цифровизация и слабая педагогическая поддержка могут создавать значительные барьеры на пути к успешному освоению учебной программы. Вместе с тем, благоприятная внешняя среда – наличие доступных технологий, включенность преподавателей, организационная поддержка вуза – способна существенно повысить академические результаты и удовлетворенность студентов процессом обучения.

Помимо внешних обстоятельств, на академическую успеваемость студентов-заочников существенное влияние оказывают внутренние, или личностные, факторы. Эти факторы определяют, насколько успешно обучающийся может адаптироваться к требованиям образовательной программы, выстраивать индивидуальную стратегию обучения и сохранять мотивацию в условиях ограниченного педагогического сопровождения.

Одним из центральных личностных факторов является самомотивация. В исследованиях А.В. Гришиной подчёркивается, что у студентов заочной формы мотивация часто носит инструментальный характер: учёба воспринимается как средство достижения карьерных и социальных целей, а не как внутренне ценная деятельность [3, С. 85]. В таких условиях поддержание устойчивого интереса к обучению требует от студента значительных усилий по формированию личной значимости учебного процесса и осознания его перспектив.

Способность к самодисциплине и самоорганизации играет ключевую роль в образовательной успешности. По мнению Э.А. Курбанова, именно уровень развития этих качеств во многом определяет, сможет ли студент адаптироваться к режиму самостоятельной работы, распределить время между профессиональной, личной и учебной сферами и регулярно выполнять задания в установленные сроки [6, С. 57]. В условиях минимального контроля со стороны преподавателей умение ставить цели, планировать деятельность и контролировать её выполнение становится решающим.

Кроме того, важное значение имеют когнитивные особенности студента. Л.В. Долгова указывает, что особенности внимания, памяти и уровня базовой подготовки могут существенно влиять на способность воспринимать и перерабатывать учебную информацию, особенно при самостоятельной работе с текстами и научной литературой [4, С. 115]. Студенты с более высоким уровнем академических умений быстрее адаптируются к заочному формату, эффективнее используют образовательные ресурсы и проявляют большую устойчивость к трудностям.

Необходимо учитывать и эмоциональный фон, в котором осуществляется учебная деятельность. По словам Л.М. Силантьевой, чувство тревожности, неуверенность в себе, а также эмоциональное выгорание, связанное с постоянной перегрузкой, могут приводить к снижению интереса к обучению и отказу от активного участия в образовательном процессе [7, С. 107]. Поддержание позитивного эмоционального состояния требует как личностной устойчивости, так и умения находить внутренние ресурсы для преодоления сложностей.

Важным личностным ресурсом также выступают ценностные установки студента и его отношение к образованию. В работах С.Н. Авериной подчёркивается, что позитивная учебная установка, осознание значимости гуманитарных знаний и стремление к саморазвитию способствуют более глубокой включённости в процесс обучения и положительно коррелируют с академической успеваемостью [1, С. 36]. Если же образование воспринимается как формальная необходимость, студент склонен минимизировать усилия, направленные на получение знаний.

Также нельзя не отметить роль рефлексивных способностей – умения анализировать собственный образовательный путь, выявлять проблемы и находить пути их решения. И.Е. Белоусова отмечает, что развитие рефлексии помогает студенту заочной формы не только корректировать собственную учебную стратегию, но и формировать чувство ответственности за результаты обучения [2, С. 148].

В целом, личностные характеристики студента-заочника представляют собой основу, на которой строится вся его учебная деятельность. От уровня развития этих качеств – мотивации, самодисциплины, когнитивных способностей, эмоциональной устойчивости и ценностных ориентаций – во многом зависит не только академическая успеваемость, но и общее восприятие учебного процесса как средства личностного и профессионального роста.

Выводы. В ходе теоретического анализа были рассмотрены ключевые факторы, оказывающие влияние на академическую успеваемость студентов-заочников гуманитарного вуза. Полученные результаты позволяют говорить о комплексной природе данной проблемы, включающей как внешние, так и внутренние (личностные) детерминанты успешности обучения.

Заочная форма обучения в гуманитарных вузах имеет свою специфику, связанную с автономностью учебного процесса, отсутствием систематического очного контакта с преподавателями, а также необходимостью совмещения учебной деятельности с профессиональной и личной жизнью. Как показал анализ, особенности организации заочного обучения предъявляют повышенные требования к самостоятельности студентов, уровню их самоорганизации и способности к обучению в условиях ограниченного внешнего контроля.

Среди внешних факторов наибольшее влияние оказывают профессиональная занятость студентов, уровень развития цифровой образовательной среды вуза, наличие педагогической поддержки и доступ к учебным ресурсам. В совокупности они определяют условия, в которых студент заочной формы реализует свою образовательную траекторию. От того, насколько эти условия благоприятны, зависит не только качество усвоения учебного материала, но и уровень мотивации, эмоциональное благополучие и удовлетворённость процессом обучения.

Наряду с внешними условиями, важнейшее значение имеют внутренние факторы, в том числе мотивационно-волевая сфера, уровень самодисциплины, когнитивные особенности, эмоциональная устойчивость и ценностное отношение к образованию. Эти характеристики предопределяют способность студента к самостоятельному обучению, к преодолению трудностей и к адаптации к формату заочного взаимодействия. Личностные ресурсы нередко становятся определяющим звеном в достижении академической успешности, особенно в условиях ограниченной внешней поддержки.

Таким образом, успеваемость студентов-заочников гуманитарного профиля формируется под влиянием множества разноуровневых факторов, взаимодействие которых требует комплексного педагогического подхода. Преподавателям, тьюторам и администрациям вузов необходимо учитывать как социальные и организационные условия, в которых находятся студенты, так и особенности их внутреннего мира, когнитивной и эмоциональной сферы. Это позволит разрабатывать более эффективные модели педагогического сопровождения, ориентированные на развитие личностного потенциала студента и на создание максимально комфортной и поддерживающей образовательной среды.

Литература:

1. Аверина, С.Н. Психологические аспекты самостоятельной учебной деятельности студентов-заочников / С.Н. Аверина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. – 2020. – № 2. – С. 34-38
2. Белоусова, И.Е. Цифровая образовательная среда вуза и ее влияние на академическую успеваемость студентов / И.Е. Белоусова // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 145-149
3. Гришина, А.В. Особенности учебной мотивации студентов-заочников гуманитарных специальностей / А.В. Гришина // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. – С. 82-87
4. Долгова, Л.В. Влияние профессиональной занятости на учебную деятельность студентов заочного отделения / Л.В. Долгова // Образование и саморазвитие. – 2019. – № 3. – С. 112-117

5. Жукова, Т.К. Организация педагогического сопровождения студентов заочной формы обучения в условиях цифровизации / Т.К. Жукова, Е.П. Котельникова. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ, 2022. – 136 с. – ISBN 978-5-87978-587-1
6. Курбанов, Э.А. Самоорганизация как фактор успешного обучения студентов заочной формы обучения / Э.А. Курбанов // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2020. – № 1. – С. 55-60
7. Силантьева, Л.М. Особенности формирования учебной мотивации у студентов-гуманитариев в заочной форме обучения / Л.М. Силантьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 3. – С. 104-110
8. Чистякова, Н.А. Педагогические условия повышения качества образования студентов-заочников в гуманитарном вузе / Н.А. Чистякова // Наука. Мысль: электронный журнал. – 2021. – № 4 (36). – С. 56-62

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)

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ПУТЕМ КОМПЛЕКСНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу формирования учебно-познавательных компетенций у студентов очной формы обучения через комплексное применение дидактических условий. Рассматриваются современные подходы к развитию самостоятельности, критического мышления и метапознавательных навыков в высшем образовании. Проанализированы педагогические, методические и организационные условия, способствующие интеграции знаний, умений и навыков в единую систему компетенций. Особое внимание уделено механизмам поэтапного внедрения дидактических условий и диагностическому сопровождению процесса формирования компетенций. Предложенные выводы позволяют выделить ключевые принципы эффективной организации образовательного процесса, обеспечивающие устойчивое развитие учебно-познавательных компетенций.

Ключевые слова: учебно-познавательные компетенции, дидактические условия, метапознание, самостоятельное обучение, высшее образование.

Annotation. The article is devoted to the theoretical analysis of the formation of educational and cognitive competencies among full-time students through the integrated application of didactic conditions. Modern approaches to the development of independence, critical thinking and meta-cognitive skills in higher education are considered. The pedagogical, methodological and organizational conditions that facilitate the integration of knowledge, skills and abilities into a single system of competencies are analyzed. Special attention is paid to the mechanisms of step-by-step implementation of didactic conditions and diagnostic support of the competence formation process. The proposed conclusions allow us to identify the key principles of effective organization of the educational process, ensuring the sustainable development of educational and cognitive competencies.

Key words: educational and cognitive competencies, didactic conditions, meta-knowledge, independent learning, higher education.

Введение. В современных условиях высшего образования особое значение приобретает формирование у студентов учебно-познавательных компетенций, которые обеспечивают способность к самостоятельному освоению знаний, критическому мышлению и эффективному решению учебно-профессиональных задач. Интенсификация информационных потоков, быстрые изменения в профессиональной среде и требования к постоянному обновлению компетенций делают актуальным поиск эффективных педагогических стратегий, направленных на развитие самостоятельности и метапознавательных навыков обучающихся. Обеспечение этих компетенций рассматривается как ключевой фактор качества образовательного процесса и готовности выпускников к адаптации в условиях цифрового и динамичного образовательного пространства.

Актуальность исследования формирования учебно-познавательных компетенций у студентов очной формы обучения обусловлена ускоренной трансформацией образовательного пространства, интенсификацией информационных потоков и требованиями к готовности выпускников к самостоятельному обновлению профессиональных знаний в условиях цифрового общества; обеспечение способности к критическому отбору информации и самостоятельному решению учебно-профессиональных задач становится приоритетной задачей современного вуза. По мнению В.Л. Лозицкого, информационная насыщенность образовательной среды предъявляет новые требования к организационно-педагогическим и методическим условиям обучения, поскольку простое обеспечение доступа к ресурсам без формирования навыков их критической обработки не приводит к устойчивому развитию компетенций [5, С. 78]. Аналогично, исследования П.В. Смирновой и А.Е. Фомина подчёркивают роль метапознавательных компонентов – планирования, мониторинга и оценки собственной деятельности – как фундаментального основания учебно-познавательной компетентности, без целенаправленного развития которых учащиеся остаются зависимыми от внешнего контроля и шаблонных стратегий освоения знаний [7, С. 119; 8, С. 33].

Степень научной разработанности проблемы свидетельствует о наличии значительного массива теоретических и методических разработок в области компетентностного подхода и метапознания, при этом в литературе прослеживаются как общие подходы к определению структуры учебно-познавательных компетенций, так и многочисленные предложения по отдельным дидактическим средствам и методикам их развития. Так, С.С. Горбачева рассматривает формирование компетенций как системный процесс, требующий согласования целей, содержания и методов обучения, что обозначает теоретическую готовность к переходу от фрагментарных практик к интегрированным моделям подготовки студентов [1, С. 34, 39]. В то же время работы Ю.В. Громыко и М.Ю. Просекина демонстрируют направленность исследовательского интереса на развитие мыследеятельности и проблемно-исследовательские технологии как ключевые средства формирования самостоятельности и критического мышления [2, С. 105, 118], а Р.А. Илаева подтверждает эффективность обучения в сотрудничестве и моделирования учебных ситуаций для развития гибкости и переносимости навыков, указывая на переносимость этих приёмов в условиях высшего образования [3, С. 12-14].

Вместе с тем анализ публикаций выявляет несколько существенных пробелов и противоречий: во-первых, многие исследования остаются частными по своей направленности и не предлагают системной модели сочетания дидактических условий; во-вторых, отмечается недостаточная проработка механизмов поэтапного внедрения и диагностического сопровождения формирования компетенций, что ограничивает воспроизводимость успешных практик в разных дисциплинах и институциональных контекстах [4, С. 45-49; 6, С. 20-22]. Эти пробелы усиливают потребность в комплексной систематизации теоретических положений и выработке согласованных методических подходов, которые бы интегрировали организационные, методические и инструментальные компоненты процесса обучения, обеспечивая одновременно субъектность студента и поддержку преподавателя.

Изложение основного материала статьи. Учебно-познавательные компетенции студентов рассматриваются как системообразующий элемент образовательной деятельности, обеспечивающий успешное освоение учебного материала, развитие критического мышления и способность к самостоятельному приобретению знаний. По мнению С.С. Горбачевой, формирование компетенций в условиях высшего профессионального образования требует целенаправленной организации учебного процесса, где особое внимание уделяется интеграции знаний, умений и навыков в единую систему [1, С. 34]. Это предполагает не только передачу информации, но и активное включение студентов в процесс исследования, анализа и синтеза образовательного материала. Таким образом, учебно-познавательные компетенции формируют основу профессиональной подготовки и обеспечивают возможность дальнейшего самообразования и адаптации к быстро меняющимся условиям профессиональной деятельности.

В исследованиях Ю.В. Громыко и М.Ю. Просекина подчеркивается, что обучение нового поколения требует развития мыследеятельности, способствующей формированию базовых педагогических и учебно-познавательных компетенций [2, С. 105]. Авторы отмечают, что эффективное усвоение знаний невозможно без активного участия студентов в построении собственного образовательного опыта. Это подтверждает необходимость применения методик, направленных на самостоятельное осмысление материала, что в свою очередь усиливает устойчивость знаний и умение их применять в новых ситуациях. Следовательно, развитие учебно-познавательных компетенций тесно связано с методической организацией образовательного процесса и стимулированием познавательной активности студентов.

Р.А. Илаева в своих работах выделяет педагогические условия, способствующие формированию гибких компетенций у младших школьников, применимые и в вузовской практике, включая интерактивные формы обучения и обучение в сотрудничестве [3, С. 12]. По словам исследовательницы, такие условия формируют навыки критического анализа, умение работать в команде и адаптироваться к новым образовательным ситуациям, что является неотъемлемой частью учебно-познавательных компетенций. На основе этих наблюдений можно заключить, что комплексное применение дидактических методов, ориентированных на активное участие студентов, способствует более глубокому освоению материала и развитию аналитических и творческих способностей.

В.П. Игнатьев отмечает, что внедрение компетентностного подхода в образовательный процесс сталкивается с рядом проблем, среди которых выделяются недостаточная методическая подготовка преподавателей и ограниченные возможности для индивидуализации обучения [4, С. 45]. Он подчеркивает, что системное решение этих проблем требует разработки комплексных педагогических условий, которые обеспечивают интеграцию теоретических знаний и практических навыков. Эти наблюдения подтверждают важность организации учебного процесса таким образом, чтобы студенты не только усваивали информацию, но и развивали умение применять знания в разнообразных учебных и практических ситуациях.

В.Л. Лозицкий в своих исследованиях анализирует педагогические условия, способствующие формированию информационных компетенций у студентов, и отмечает, что успешное освоение информационных ресурсов напрямую связано с развитием учебно-познавательных компетенций [5, С. 78]. По его мнению, создание условий для самостоятельной работы с информацией, исследовательской деятельности и критического анализа данных формирует навыки, необходимые для профессиональной деятельности в условиях информационного общества. Это позволяет сделать вывод о том, что учебно-познавательные компетенции должны формироваться не только через традиционные лекции, но и через практическое взаимодействие студентов с образовательными ресурсами.

Н.А. Мухамедьярова исследует организационно-педагогические условия формирования метапредметных компетенций будущих педагогов и отмечает, что развитие таких компетенций способствует формированию универсальных учебных действий, в том числе способности к самоорганизации и самостоятельному обучению [6, С. 21]. Данные выводы позволяют утверждать, что учебно-познавательные компетенции являются комплексной характеристикой образовательной деятельности, включающей как когнитивные, так и метапознавательные навыки, которые должны развиваться системно и целенаправленно.

П.В. Смирнова подчеркивает значимость метакогнитивных компетенций в профессиональном становлении будущих педагогов, отмечая, что они формируют основу для саморегуляции учебной деятельности и критической оценки собственных знаний [7, С. 119]. Это свидетельствует о том, что учебно-познавательные компетенции тесно связаны с развитием умения контролировать и оценивать собственную учебную деятельность, что является ключевым условием успешного освоения образовательных программ и формирования готовности к профессиональной деятельности.

А.Е. Фомин в своих работах выделяет метапознание как фундаментальный компонент учебно-познавательных компетенций, обеспечивающий способность к анализу, планированию и оценке учебной деятельности [8, С. 33]. По его мнению, развитие метапознавательных навыков позволяет студентам эффективно адаптироваться к новым образовательным ситуациям и самостоятельно решать учебные задачи. Следовательно, формирование учебно-познавательных компетенций должно включать развитие критического мышления, навыков самоконтроля и умения применять знания в разнообразных контекстах.

Систематический анализ существующих исследований позволяет выделить несколько ключевых аспектов формирования учебно-познавательных компетенций. Во-первых, их развитие требует целенаправленного педагогического сопровождения, включающего организацию самостоятельной работы, исследовательской деятельности и критического анализа информации. Во-вторых, важна интеграция теоретических знаний и практических навыков через активные методы обучения, включая интерактивные и сотрудничественные формы работы. В-третьих, учебно-познавательные компетенции неразрывно связаны с метапознавательными и информационными умениями, которые обеспечивают саморегуляцию, анализ и оценку собственной учебной деятельности. Наконец, формирование компетенций является комплексным процессом, требующим системного подхода, направленного на гармоничное развитие когнитивных, метапознавательных и практических навыков студентов. Такой подход обеспечивает устойчивость знаний, готовность к самостоятельному обучению и профессиональной адаптации, а также формирует способность применять приобретенные компетенции в новых, часто нестандартных ситуациях, что является ключевым показателем эффективности образовательного процесса.

Дидактические условия в контексте формирования учебно-познавательных компетенций рассматриваются как совокупность целенаправленных организационно-педагогических мероприятий, методов и средств, обеспечивающих создание оптимальной учебной среды. По словам С.С. Горбачевой, дидактические условия предполагают не только набор техник преподавания, но и системную перестройку учебного процесса с учётом интеграции знаний, умений и навыков в единую образовательную траекторию [1, С. 28]. Такое понимание подчеркивает значение системности: дидактические условия должны работать согласованно, чтобы обеспечивать переход от усвоения фактов к развитию устойчивых учебно-познавательных практик. Из этого следует, что отдельные приёмы не дадут требуемого эффекта без продуманной организационной структуры и методического сопровождения.

В исследованиях Ю.В. Громыко и М.Ю. Просекина дидактические условия соотносятся с развитием мыследеятельности студента: авторы выделяют активные формы обучения, проблемное обучение и исследовательские задания как ключевые элементы среды, стимулирующие самостоятельное познание и осмысление учебного материала [2, С. 112]. Анализ этих положений показывает, что акцент на мыследеятельности переводит дидактические условия из разряда внешних инструментов в внутренние механизмы формирования компетенций – студент не просто получает задание, он учится формулировать проблему и проектировать способы её решения. Следовательно, дидактические условия должны включать элементы, делающие студента субъектом учебной деятельности, а не пассивным потребителем знаний.

Р.А. Илаева выделяет конкретные педагогические условия – взаимодействие в парах и малых группах, моделирование учебных ситуаций и обратная связь – как средства формирования гибких компетенций, отмечая их переносимость в систему высшего образования [3, С. 9]. По её мнению, обучение в сотрудничестве формирует умение договариваться, перераспределять роли и совместно вырабатывать решения. Это указывает на необходимость сочетания коммуникативных и когнитивных задач в дидактическом наборе: формирование учебно-познавательных компетенций требует, чтобы задания одновременно развивали мышление и инструменты социального взаимодействия, что повышает адаптивность студентов к реальным профессиональным сценариям.

В.П. Игнатьев в своих работах указывает на барьеры внедрения дидактических условий: недостаточная методическая подготовка преподавателей и ограничение ресурсной базы, что снижает качество комплексного применения условий в вузе [4, С. 46]. Такое замечание важно: даже оптимально разработанные дидактические условия потеряют эффективность при отсутствии системной подготовки кадров и ресурсного обеспечения. Из этого вытекает практический вывод – при проектировании дидактических условий необходимо предусматривать мероприятия по повышению квалификации преподавателей и поэтапное внедрение нововведений с мониторингом эффективности.

Анализ исследований В.Л. Лозицкого показывает, что дидактические условия, направленные на развитие информационной компетенции, включают обеспечение доступа к информационным ресурсам, обучение методам поиска и критического анализа данных и организацию самостоятельных исследовательских задач [5, С. 82]. Это подтверждает идею о том, что информационные инструменты должны быть не самоцелью, а средством формирования более широких учебно-познавательных навыков. Практический вывод – дидактические условия должны содержать связку: доступ к ресурсам + методологическая поддержка + задания исследовательского характера.

Н.А. Мухамедьярова рассматривает организационно-педагогические условия как каркас, внутри которого формируются метапредметные и учебно-познавательные компетенции; она отмечает важность целенаправленного планирования учебных маршрутов и оценки результатов на уровне действий студентов [6, С. 20]. Это указывает на необходимость разработки систем оценки, ориентированных

не только на конечный результат, но и на процесс, что позволяет фиксировать динамику формирования компетенций. Следовательно, дидактические условия должны сопровождаться диагностическими инструментами, позволяющими выявлять прогресс в развитии учебно-познавательных умений.

П.В. Смирнова в своих исследованиях подчёркивает, что метакогнитивные компоненты – планирование, мониторинг и оценка собственной деятельности – должны быть включены в перечень дидактических условий как отдельный обязательный элемент [7, С. 122]. Это означает, что задачи и формы организации обучения должны стимулировать рефлексию: обязательное оформление учебного плана студентом, самооценка после выполнения задания, обсуждение стратегий решения. На практике интеграция таких элементов повышает осознанность учебной деятельности и способствует трансформации разовых умений в устойчивые компетенции.

А.Е. Фомин отмечает, что дидактические условия, направленные на развитие метапознания, наиболее эффективны при сочетании инструктивной и проблемной составляющих, когда студент сначала получает методы самоконтроля, а затем применяет их в решении проблемно-ориентированных задач [8, С. 37]. Этот подход подкрепляет идею поэтапного формирования компетенций: от усвоения инструментов познавательной деятельности к их самостоятельному применению в контексте реальных задач. Следовательно, комплекс дидактических условий должен включать этапы обучения, практики и рефлексии.

Систематизация исследовательских данных позволяет сформулировать принципы выбора и комбинирования дидактических условий. Во-первых, принцип системности: условия подбираются и реализуются как совокупность взаимодополняющих компонентов (организационных, методических, инструментальных). Во-вторых, принцип субъектности: условия должны переводить студента в активную позицию, формируя мыследеятельность и самостоятельность. В-третьих, принцип поэтапности: обеспечение последовательного перехода от инструктажа к самостоятельной исследовательской деятельности и рефлексии. В-четвёртых, принцип диагностичности: наличие инструментов для оценки процесса и результатов формирования компетенций. Наконец, принцип адаптивности: условия должны учитывать индивидуальные образовательные траектории студентов и предусматривать возможности для индивидуальной поддержки.

Практическая реализация комплексного применения дидактических условий включает сочетание лекционно-практических блоков с проблемными семинарами, групповыми проектами, независимыми исследованиями и регулярной рефлексией; при этом каждый элемент должен иметь диагностическую привязку и методическое сопровождение. Важно, чтобы преподаватель выступал не только источником знаний, но и фасилитатором познавательной деятельности, организующим условия для планирования, мониторинга и оценки действий студентов. В тех случаях, когда такая роль преподавателя поддерживается системной подготовкой и ресурсами, достигается более высокий уровень формирования учебно-познавательных компетенций. Таким образом, дидактические условия являются многокомпонентной системой, требующей продуманной организации и последовательного внедрения. Их эффективность определяется не только набором применённых методов, но и качеством их интеграции, наличием диагностических процедур и уровнем профессиональной готовности преподавателей. Комплексный подход обеспечивает формирование не отдельных умений, а устойчивых учебно-познавательных компетенций, готовых к переносимости в профессиональную практику и дальнейшему самообразованию.

Комплексное применение дидактических условий требует не только их перечисления, но и выстраивания чёткой последовательности внедрения, включающей методологическую основу, организационные этапы и механизмы контроля. По мнению С.С. Горбачевой, эффективная реализация комплексного подхода возможна при наличии согласованной системы целей, содержания и методов, где каждая дидактическая мера соотнесена с конкретными компетентностными результатами [1, С. 39]. Это указывает на необходимость проектирования учебных модулей «снизу вверх»: начиная с ожидаемых результатов и кончая выбором средств и форм их достижения. Следовательно, первым практическим шагом является разработка матрицы соответствия между целями обучения и дидактическими условиями, что позволяет избежать разрозненности мероприятий и повысить управляемость процесса.

В исследованиях Ю.В. Громыко и М.Ю. Просекина подчёркивается значение включения проблемно-исследовательских задач и мыследеятельностных технологий в структуру обучения как ключевого механизма формирования самостоятельности и критического мышления у студентов [2, С. 118]. Это подтверждает практическую необходимость сочетания традиционных и активных форм: лекция должна сменяться проблемной постановкой, исследовательской практикой и коллективным обсуждением результатов. Исходя из этого, оптимальной организационной формой выступает циклическая модель обучения, в которой этапы ознакомления, проблематизации, практики и рефлексии чередуются с диагностикой и корректировкой учебных траекторий.

Р.А. Илаева выделяет обучение в сотрудничестве и моделирование учебных ситуаций как механизм, усиливающий переносимые навыки и гибкость мышления [3, С. 14]. На практике это означает введение проектных и групповых модулей, где студенты выполняют реальную или приближенную к профессиональной задачу, проговаривают стратегии решения и получают целенаправленную обратную связь. Следствие из этого – при выстраивании дидактических условий необходимо предусмотреть ролевые распределения, критерии оценки групповой работы и инструменты фасилитации, чтобы сотрудничество не сводилось к имитации совместной деятельности, а реально способствовало формированию учебно-познавательных компетенций.

В.П. Игнатьев обращает внимание на организационные барьеры: дефицит методической подготовки преподавателей и ограниченность ресурсов существенно снижают результативность комплексных дидактических программ [4, С. 49]. Практически это означает, что реализация механизмов комплексного применения невозможна без системного повышения квалификации и создания «коучинговой» поддержки педагога. Исходя из этого, одним из ключевых механизмов должно стать регулярное профессиональное сопровождение преподавателей в формате воркшопов, супервизий и обмена практиками, а также разработка готовых методических пакетов для быстрого внедрения инноваций.

Анализ работ В.Л. Лозицкого показывает, что интеграция информационно-коммуникационных инструментов должна идти в связке с формированием навыков критического отбора информации и исследовательских умений [5, С. 85]. Это указывает на требование к дидактическим условиям – их нельзя ограничивать технологической составляющей; необходимо вводить методические инструкции по использованию цифровых ресурсов, задания, предполагающие обработку данных, и критерии оценки информационной продуктивности. Практический механизм здесь – создание гибридных модулей, где цифровые инструменты служат средством, а не целью обучения.

Н.А. Мухамедьярова подчёркивает важность организационно-педагогической структуры, включающей гибкие учебные маршруты и модульную систему оценки, что способствует персонализации образовательного процесса [6, С. 22]. На основе этого целесообразно внедрять механизмы адаптивного траекторного обучения: студентам предлагаются базовые и расширенные маршруты, выбор которых определяется диагностикой уровня компетентности. Такой механизм позволяет сочетать коллективные формы работы с индивидуальной поддержкой и корректировать нагрузку в зависимости от скорости освоения материалов.

П.В. Смирнова акцентирует внимание на необходимости встроенной рефлексивной практики – систематического развития метакогнитивных навыков через планирование, мониторинг и оценку собственной деятельности [7, С. 125]. Практический вывод: дидактические условия должны включать обязательные рефлексивные процедуры – дневники учебной стратегии, самооценочные шкалы, регулярные беседы о методах учёбы, что повышает осознанность студента и усиливает перенос учебно-познавательных умений в новые ситуации. Эти процедуры лучше всего внедрять как часть оценочной системы, чтобы рефлексия стала мотивированным и регулярным элементом обучения.

А.Е. Фомин указывает на поэтапность формирования метапознания: сначала целесообразно вводить инструменты самоконтроля, затем – проблемно-ориентированные задания для их применения в практике [8, С. 40]. Следует предложить конкретный механизм: на начальном этапе курса студентам дают чек-листы и алгоритмы планирования; на среднем – задания, требующие самостоятельного выбора стратегии; на итоговом – комплексные проекты, где оценивается эффективность выбранных стратегий. Такой поэтапный механизм способствует не только накоплению навыков, но и развитию способности к их осознанному использованию.

Суммируя теоретические положения, можно предложить практическую модель комплексного применения дидактических условий, включающую четыре взаимосвязанных блока: целеполагание и проектирование (матрица целей – условий – результатов), методическое сопровождение (инструкции, пакеты заданий, повышение квалификации преподавателей), организационная реализация (модульность, проектная и групповая работа, гибкие маршруты) и диагностическое сопровождение (формирующее оценивание, рефлексия, портфолио). Каждому блоку соответствуют конкретные инструменты и процедуры, что обеспечивает управляемость и воспроизводимость модели в разных дисциплинах и вузовских контекстах.

Ключевые принципы внедрения такой модели: согласованность действий всех участников образовательного процесса; обеспечение обратной связи и диагностической прозрачности; постепенность и адаптивность внедрения; системная поддержка преподавателей. На практике это означает, что при запуске пилотного модуля необходимо предусмотреть этапы подготовки (разработка материалов, обучение

преподавателей), внедрения (проведение модулей с сопровождением методистов) и оценки (сбор данных о компетентностных результатах, корректировка модулей). Такой итеративный механизм снижает риски и позволяет накапливать эффективные практики.

Таким образом, механизмы комплексного применения дидактических условий должны быть многоуровневыми и ориентированными на результат: от ясной матрицы соответствия целей и методов до инструментов поддержки преподавателя и диагностических процедур. Реализация предложенной модели позволит не только систематизировать дидактические подходы, но и повысить их эффективность в формировании устойчивых учебно-познавательных компетенций, готовых к переносу в профессиональную деятельность и самообразованию.

Выводы. В результате анализа существующих исследований и теоретических подходов к формированию учебно-познавательных компетенций у студентов очной формы обучения можно констатировать, что учебно-познавательные компетенции представляют собой комплекс интегрированных знаний, умений и навыков, обеспечивающих способность к самостоятельному освоению информации, критическому мышлению и применению знаний в различных учебных и профессиональных ситуациях. По мнению С.С. Горбачевой, системное формирование этих компетенций требует целенаправленной организации учебного процесса, где ключевую роль играют согласованные цели, содержание и методы обучения, что обеспечивает переход от усвоения фактов к развитию устойчивых учебных практик [1, С. 34, 39]. Таким образом, учебно-познавательные компетенции являются основой профессиональной готовности студентов и их способности к дальнейшему самообразованию.

Анализ работ Ю.В. Громыко и М.Ю. Просекина показывает, что включение проблемно-исследовательских задач и мыследеятельностных технологий формирует самостоятельность и критическое мышление студентов, превращая их в активных участников образовательного процесса [2, С. 105, 118]. Это подтверждает необходимость комплексного подхода, где дидактические условия не ограничиваются отдельными методическими приёмами, а создают согласованную систему, стимулирующую активное познание. Соответственно, ключевой вывод заключается в том, что эффективность формирования учебно-познавательных компетенций напрямую зависит от уровня включённости студента в образовательный процесс и его способности к осознанному управлению собственной учебной деятельностью. Р.А. Илаева и В.Л. Лозицкий выделяют важность интерактивных форм обучения, сотрудничества, проектной и исследовательской деятельности, а также использования информационно-коммуникационных технологий для развития гибкости мышления, навыков критического анализа и самостоятельного поиска информации [3, С. 12-14; 5, С. 78-85]. Исходя из этого, дидактические условия должны обеспечивать сочетание когнитивных, метапознавательных и коммуникативных элементов, что позволяет формировать компетенции не фрагментарно, а в виде интегрированной системы. Практическое значение заключается в проектировании учебных модулей, где активные формы работы, исследовательские задания и рефлексивные упражнения взаимосвязаны и направлены на достижение конкретных компетентностных результатов.

В.П. Игнатьев и Н.А. Мухамедьярова обращают внимание на организационные и методические аспекты внедрения дидактических условий: подготовка преподавателей, ресурсное обеспечение, разработка гибких учебных маршрутов и модульной системы оценки способствуют эффективному формированию компетенций [4, С. 45-49; 6, С. 20-22]. Это свидетельствует о том, что комплексное применение дидактических условий требует системного подхода, включающего не только разработку содержания и методов, но и организационную структуру и поддерживающие механизмы. Следовательно, формирование учебно-познавательных компетенций невозможно без интеграции методической, организационной и диагностической работы.

П.В. Смирнова и А.Е. Фомин подчёркивают значимость метапознавательных компонентов, включающих планирование, мониторинг и оценку собственной деятельности, а также поэтапное внедрение инструментов самоконтроля и проблемно-ориентированных заданий [7, С. 119-125; 8, С. 33-40]. Это позволяет утверждать, что развитие учебно-познавательных компетенций должно сопровождаться системной рефлексивной деятельностью студентов, что способствует формированию устойчивых навыков саморегуляции, критической оценки и эффективного применения знаний в новых ситуациях.

На основании проведенного анализа можно выделить ключевые положения: учебно-познавательные компетенции формируются через комплексное сочетание дидактических условий, включающих организационные, методические и информационно-технологические элементы; эффективность их формирования определяется системностью, субъектностью и адаптивностью образовательного процесса; включение метапознавательных и рефлексивных компонентов повышает устойчивость компетенций и их переносимость в профессиональную практику.

Литература:

1. Горбачева, С.С. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: учебно-методическое пособие / С.С. Горбачева. – Воронеж: ВГПУ, 2022. – 72 с.
2. Громыко, Ю.В. Обучающая мыследеятельность нового поколения и базовые педагогические компетенции / Ю.В. Громыко // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14, № 2. – С. 100-128
3. Илаева, Р.А. Педагогические условия формирования гибких компетенций младших школьников на основе метода обучения в сотрудничестве / Р.А. Илаева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, Вып. 1.
4. Игнатьев, В.П. Компетентностный подход: проблемы и решения / В.П. Игнатьев // Преподаватель XXI века. – 2022.
5. Лозицкий, В.Л. Педагогические условия формирования и развития информационных компетенций студентов вуза / В.Л. Лозицкий. – 2022.
6. Мухамедьярова, Н.А. Организационно-педагогические условия формирования метапредметных компетенций у будущих педагогов системы дополнительного образования / Н.А. Мухамедьярова // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 5 (122). – С. 18-26
7. Смирнова, П.В. Метакогнитивные компетенции в профессиональном становлении будущего педагога: понятие, диагностика, развитие / П.В. Смирнова // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2021. – № 4 (58). – С. 117-131
8. Фомин, А.Е. Метапознание: проблемы и подходы / А.Е. Фомин, М.В. Фаликман // Образовательная политика. – 2023. – № 3(95). – С. 30-43. – DOI 10.22394/2078-838X-2023-3-30-43. – EDN AFRUUX

Педагогика

УДК 371.32:78:316.774

профессор, Заслуженный деятель искусств РК Веселова Елена Леонидовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
соискатель кафедры музыкальной педагогики и исполнительства Селимов Эдем Ридванович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ФОРТЕПИАННЫХ ШКОЛ В РОССИИ (XIX В.)

Аннотация. Рассматриваются фундаментальные фортепианные школы России в XIX столетии, возникновения и развития отечественных фортепианных школ, который связан с расцветом музыкального искусства в России. Раскрывается деятельность выдающихся исполнителей и педагогов отечественного фортепианного искусства в течение двух столетий. Анализируется опыт А.Г. и Н.Г. Рубинштейнов, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, А.Н. Скрябина, которые наряду с созданием гениальных музыкальных произведений совмещали этот процесс с исполнительской и педагогической деятельностью. Характеризуются результаты самых значимых

учеников, входящих в состав фортепианных школ под руководством мастеров фортепианного искусства. Описываются особенности музыкально-просветительской работы деятелей искусства во второй половине XIX столетия, которая ознаменовалась рождением величайших композиторов и пианистов России. Анализируются важные исторические аспекты создания и развития фортепианных школ в России в XIX веке, которые сопряжены с чётким определением понятия «фортепианная школа».

*Ключевые слова***:** фортепианные школы России, педагоги и ученики Московской и Санкт-Петербургской консерваторий, фортепианное искусство, традиции и новаторство.

Annotation. This book examines the fundamental piano schools of Russia in the 19th century, as well as the emergence and development of these schools, which coincide with the flourishing of musical art in Russia. It explores the work of outstanding performers and teachers of Russian piano music over two centuries. It examines the work of A.G. and N.G. Rubinstein, P.I. Tchaikovsky, S.V. Rachmaninoff, and A.N. Scriabin, who, along with creating brilliant musical works, combined this process with performing and teaching. The results of the most significant students who attended piano schools under the guidance of these masters are described. The book also describes the specifics of the musical educational work of these artists in the second half of the 19th century, which was marked by the birth of some of Russia's greatest composers and pianists. The article analyzes important historical aspects of the creation and development of piano schools in Russia in the 19th century, which are associated with a clear definition of the concept of «piano school».

Key words: piano schools of Russia, teachers and students of the Moscow and St. Petersburg conservatories, piano art, traditions and innovation.

Введение. Фортепианное искусство – сложная и многогранная область, в которой исполнительское мастерство, педагогические традиции и культурно-национальные влияния переплетаются, создавая условия для формирования уникальных авторских школ и направления в области музыкального искусства. Изучение процесса возникновения и становления таких школ в России в период XIX века представляет собой задачу, имеющую актуальность в современном контексте и затрагивающую как историко-культурные, так и практические аспекты музыкального образования и исполнительства. Прежде всего, исследование формирования фортепианных школ позволяет глубже понять истоки и эволюцию отечественной фортепианной исполнительской культуры. Оно раскрывает генезис фортепианной техники и эстетики, прослеживая, как формировались базовые закономерности и принципы – от художественно-эстетического осмысления интерпретации музыкальных произведений великих композиторов данного века до постановки рук, звукоизвлечения, фразировки и штрихов. Сравнительно-сопоставительный анализ особенностей и различий между фортепианными школами позволяют выявить факторы, повлиявшие на развитие национальных исполнительских и педагогических традиций, эстетических идеалов эпохи и, конечно, влияние других видов искусства.

Фортепианные национальные школы – это не только исполнительские стили, но и разработанные системы обучения. Изучение этих систем проливает свет на эволюцию педагогической мысли, демонстрируя, как менялись подходы к обучению, какие методы считались наиболее эффективными и как учитывались индивидуальные особенности учеников. Полученные знания бесценны для понимания траектории развития музыкальной педагогики и выработки эффективных современных образовательных стратегий. Каждая школа, как правило, ассоциируется с именем выдающегося педагога или исполнителя, оказавшего определяющее влияние на формирование её стиля и принципов. Изучение их биографий, творческого наследия и методов работы позволяет понять, как личность и талант формируют целые направления в исполнительском искусстве. Не менее важен и исторический контекст. Формирование фортепианных школ происходило под влиянием конкретных социальных, политических и культурных изменений. Изучение школ помогает понять, как эти факторы влияли на развитие фортепианного искусства, на выбор репертуара и формирование вкусов публики.

Изложение основного материала статьи. Анализ исторических аспектов создания и развития фортепианных школ в России (XIX в.) сопряжено с рядом сложностей: само понятие «фортепианная школа» требует чёткого определения и объективных критериев; необходимо учитывать баланс между национальной спецификой и универсальными принципами исполнительства; сложно оценить влияние исторических, социальных и культурных факторов на развитие отечественных фортепианных школ, а также найти баланс между сохранением традиций и новаторством; проблема неполноты и субъективности исторических источников; возникает вопрос о воспроизведении исполнительских стилей прошлого и их адаптации к современным условиям. Решение этих проблем требует цивилизационного и системного подходов, а также критического осмысления традиций. В этой связи, целью статьи является эволюция становления и развития фортепианных школ в России в указанный период с целью определения закономерностей, ключевых факторов и особенностей, определяющих их уникальность.

С учетом принципов цивилизационного подхода с определенной степенью условности можно утверждать, что первыми фортепианными произведениями, новыми формами отечественного музыкального искусства данного исторического периода, стали клавирные сонаты Д.С. Бортнянского (1751-1825 гг.), композитора европейского масштаба, произведения которого стоят в одном ряду с композиторами данного периода развития отечественного искусства. В это же время известным учеником выдающегося английского музыкального деятеля Муцио Клементи был Джон Фильд (1782-1837 гг.) – педагог, основоположник нового фортепианного жанра – ноктюрна, наставник русских музыкантов, деятельность которого с 1802 года неразрывна связана с Россией [4]. Создание и расцвет фортепианных школ России неразрывно связан с политическими, экономическими и социокультурными событиями, происходящими в последующие два тысячелетия. С целью системного анализа условно выделим несколько этапов становления отечественных фортепианных школ и сформулируем основные критерии, по которым возможно сопоставлять особенности, характеризующие процессы происходящих событий в эти периоды. Исходя из анализа философских, исторических и искусствоведческих трудов, опираясь на исследования в области методологии рассмотрим ключевые позиции, которые отражали процессы становления фортепианных школ в последующие эпохи развития музыкального искусства. К данным концептам фортепианного искусства в различные периоды были: основоположник фортепианной школы, годы жизни, его статус, ученики или продолжатели, новаторство, основные музыкальные произведения или научные труды. Системное исследование различных изменений данного феномена в различные периоды функционирования позволит интегрировать все ценное, что накоплено в опыте функционирования фортепианных школ и использовать его в трансформации фортепианного искусства Российской Федерации.

С первой трети XIX века, после войны 1812 года, в связи с формированием национального самосознания русского народа, развитием патриотических качеств у представителей различных видов искусства, возникает целая череда музыкальных произведений, посвященных подвигу русскому народу. Несомненно, одним из основных композиторов этой эпохи являлся М.И Глинка, основоположник русского национального музыкального искусства, автор первых опер, в которых воплотились черты русского человека. Но кроме создания крупных произведений, М.И. Глинка был известен как концертирующий музыкант, владеющий фортепиано, исполнение которого отличалось темпераментностью. Как композитор, он тяготел к использованию интонационных элементов музыки В.А. Моцарта, Л. Керубини, В. Беллини (Таблица 1).

Таблица 1

Первый этап создания отечественной фортепианной школы. Первая треть XIX столетия

Первый этап создания отечественной фортепианной школы. Первая треть XIX столетия			
М.И. Глинка (1804-1857)	*Статус*	*Последователи*	*Новаторство*
	Основатель русской классической оперной школы	П.И. Чайковский, М.П. Мусоргский, Н.А. Римский-Корсаков	В танцевальных пьесах сохранял тенденцию к психологическому углублению образа. В его произведениях сформировался русский камерный стиль, проникнутый элементами русской народной песенности и носящий самобытный национальный облик
	Основные произведения: оперы «Иван Сусанин», «Руслан и Людмила», фортепианная пьеса «Разлука» – первый образец русского ноктюрна		

Второй этап развития отечественной фортепианной школы (60-е годы XIX столетия) связан музыкально-просветительской деятельностью выдающихся композиторов, пианистов, общественных деятелей А.Г.Рубинштейна, Н.Г. Рубинштейна, М.А.Балакирева, А.Н. Серова, В.В.Стасова. Перед ними стояли задачи воспитание слушателей на основе исполнительского профессионализма, решение которых способствовала организация «Русского музыкального общества» (1859 г.) и первых консерваторий. Основным инструментом стало фортепиано, который являлся проводником музыкальной культуры и имеющий большое значение в жизни русской интеллегенции.

Несомненно, одну из главных ролей в этом объединении единомышленников играли братья Антон и Николай Рубинштейны. Антон Григорьевич в раннем возрасте превосходно исполнял фуги И. Баха, фортепианные сонаты Л. Бетховена. Как отмечали критики он был превосходным виртуозом [1, С. 283]. А.Г. Рубинштейн за период своего творческого пути исполнил в своих знаменитых «Исторических концертах» свыше тысячи трехсот (!) произведений, принадлежавших семидесяти девяти композиторам. Николай Григорьевич Рубинштейн обладал феноменальными пианистическими данными, поражал виртуозностью в процессе исполнения фортепианных произведений композиторов Западной Европы.

Творчество гениального композитора П.И. Чайковского неразрывно связана с произведениями М.И. Глинки, в фортепианных произведениях который рельефно отразил интонационные качества мелодии подробными исполнительскими обозначениями. Создание Первого фортепианного концерта было громадным вкладом в отечественную музыкальную литературу, в нем он продолжил линию концертов А.Г. Рубинштейна, в которых ярко выявил монументальность, виртуозность, певучесть. Ни один русский композитор до него не использовал в фортепианном творчестве так широко и разнообразно полифонию. В творчестве П.И. Чайковского находят развитие приемов концертного письма романтиков (Ф. Шопена, Р. Шумана), прежде всего, массивные последовательности аккордов. Сохраняя связи с бытовой музыкой, фортепианная песня в его творчестве приобретает большую поэтичность, чем у его предшественников. Наиболее яркие образцы фортепианной лирики П.И. Чайковского «Песня без слов», «Грустная песенка», «Песенка без слов», «Размышление» [2].

Третий этап развития отечественных фортепианных школ связан с выдающимися музыкантами, которые творили в предреволюционные и революционные годы. Ярчайшим представителем фортепианной школы данного периода являлся С.В. Рахманинов, исполнение которого помогает проникнуть в смысл его музыки, в которой всегда ощущается пружинный ритм, черты церковных колоколов, звонов, отраженных в звучании кантилены и характере динамических нарастаний. Для его стиля характерна динамизация традиционного фортепианного сопровождения романтической музыки. Творчество С.В. Рахманинова – новая стадия развития отечественной музыкальной классики и фортепианной школы, в рамках которой он значительно обогатил инструментальность пьес сочинениями, воплощающие героические, драматические и трагедийные образы, борьбу конфликтных начал, многогранно раскрывающими внутренний мир человека. Являясь продолжателем художественных идеалов Л. Бетховена, П.И. Чайковского, западноевропейских романтиков, в новом синтезе объединил реалистичность и романтичность, традиции искусства прошлого столетия, он способствовал обновлению всех средств музыкальной выразительности, путем их динамизации и яркости [5].

Таблица 2

Второй этап создания отечественной фортепианной школы. Середина XIX столетия

Второй этап создания отечественной фортепианной школы. Середина XIX столетия			
	Статус	*Ученики*	*Новаторство*
А.Г. Рубинштейн (1829-1894)	Профессор Петербургской консерватории, с 1862 года. Организатор I всемирного конкурса пианистов в 1890 г., на нем присуждалось две премии – исполнителю и композитору	Йосиф Гофман, учился в 1892-1894 гг.	Стимул для своей работы как пианист искал в развитии художественной идеи сочинения. Отмечалась необычайная певучесть исполнения, сочность сохранялась даже при ff. Большое значение имели мастерство фразировки и широта дыхания. Поражал исполнительской силой, продуманный концепцией. Проявлял большой интерес к фресковой манере исполнения.
	Основные произведения: 5 фортепианных концертов, множество фортепианных пьес, в том числе, «мелодий»		
Н.Г. Рубинштейн (1835-1881)	Организатор Московской консерватории (1866 г.), профессор	С.И. Танеев, А.И. Зилотти, Э. фон Зауэр	Игра отличилась размахом, техническим совершенством, гармоничным сочетанием эмоционального и рационального, стилистической законченностью.
Петр Ильич Чайковский (1840-1893)	Профессор Московской консерватории. Автор Соната G – dur – первого образца русской фортепианной сонаты	А.И. Зилоти, А.Ф. Арендс, С.А. Барцевич, В.А. Пахульский, В.С. Орлов, Н.С. Зверев	Гениальный композитор, ярчайший представитель музыкального романтизма, углубившийся в глубинную психологию. Мелодика пьес носит печать влияния романса, лирики, квартетных и оркестровых приемов письма. Особенно заметно оно в «Большой сонате» и концертах. Воплощал в фортепианной музыке и звучание русских народных инструментов. Фортепианный стиль выделялся своей мелодичностью, насыщенностью, красотой мелоса. Его мелодии присуща широта дыхания, распевность. Излюбленный прием – перенесение мелодии на октаву вниз («Осенняя песня», «Подснежники» из «Времен года»). В лирической мелодике широте дыхания сопутствует тончайшая одухотворенность, трепетность интонаций, речевая выразительность.
	Основные произведения: 10 опер, 3 балета, 7 симфоний, 3 фортепианных концерта. В фортепианном творчестве Чайковским представлены жанровые русские картины: «Русская пляска», «В деревне». «Думка»		

Выдающийся композитор и пианист А.Н. Скрябин учился в Московской консерватории у профессоров В.И. Сафонова и А.С. Аренского. Фортепианное творчество А.Н.Скрябина яркой вспышкой освещает два рубежных десятилетия XIX и XX веков. В концертах исполнял только свои произведения. Его исполнительский стиль сливался с его музыкой. До настоящего времени гениальные фортепианные произведения являются основой репертуара многих концертирующих современных пианистов. Его ученики вспоминали его как одного из «лучших профессоров Московской консерватории» [6, С. 217].

Таблица 3

Третий этап создания отечественной фортепианной школы. Серебряный век.
Конец XIX столетия – первая треть XX века

С.В. Рахманинов (1873-1943)	*Статус*	*Последователи*	*Новаторство*
	Выпускник Московской консерватории. В нем одинаково сосредоточились способности композитора, пианиста и дирижера	С.С. Прокофьев, Д.Д. Шостакович, Г.В. Свиридов	Его фортепианное письмо претерпело значительную эволюцию. Рахманинов довел до предела характерные для музыки XIX в. тенденции к использованию монументальной «фресковой» манеры фортепианного письма и приемов насыщенного изложения кантилены; изложение мелодии в «виолончели» регистре, продолжая традиции Л. Бетховена, Ф. Шопена, Ф. Листа, А. Рубинштейна). С течением времени, все больше сказывается стремление композитора к прозрачности фактуры. Это связано с поиском красочности, воздушности колорита, например, в этюдах-картинах достигает впечатления насыщенности звучания относительно более разряженной тканью, чем в пьесах раннего периода. Но прозрачность изложения сочеталось с сохранением внутренней динамики музыки, полифонической многослойности ткани. В его творчестве нашла выражение тенденция к развитию токкатного изложения. Оно встречается в виде последований двойных нот, аккордов, отдельных звуков. Но в основе их лежит мелодичное начало.
	Основные произведения: 4 фортепианных концертов, 6 музыкальных моментов (ор. 16), прелюдии (ор.23 и ор. 32.), этюды-картины (ор. 33 и 39), вариации на тему Корелли для фортепиано (ор. 42)		
А.Н. Скрябин (1871-1915)	Профессор Московской консерватории	М.С. Неменова-Лунц, Е. Бекман-Щербин	Автор музыкальной поэмы «Прометей» (Поэма огня»), ставшая первым светомузыкальным произведением в мировой истории. Новатор, «гениальный искатель новых путей» в музыкальном искусстве
	Основные произведения: соната для фортепиано №1 (ор. 6), 12 этюдов (ор. 8), 24 прелюдии (ор.11), девять сонат для фортепиано (ор. 19; ор.23; ор.30; ор. 53, ор. 64, ор. 68), концерт для фортепиано с оркестром (ор. 20), пять симфоний (ор. 26, ор. 29, ор. 43, ор. 53, ор.60)		

Выводы. Девятнадцатый век был этапом возникновения и развития отечественных фортепианных школ, который связан с расцветом музыкального искусства в России. Вторая половина XIX столетия ознаменовалась рождением величайших композиторов и пианистов, среди которых необходимо выделить А.Г. и Н.Г. Рубинштейнов, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, А.Н. Скрябина, которые наряду с созданием гениальных музыкальных произведений совмещали этот процесс с исполнительской и педагогической деятельностью.

Литература:

1. Алексеев, А.Д. История фортепианного искусства: учебник для очных, заочных и вечерних отделений высших музыкальных учебных заведений / А.Д. Алексеев. – Москва: Музыка, 1988. – Ч. 1-2. – 415 с.
2. Альшванг, А.А. Опыт анализа творчества П.И. Чайковского (1864-1878) / А.А. Альшванг. – Москва; Ленинград: Музгиз, 1951. – 256 с.
3. Брянцева, В.Н. Фортепианные пьесы Рахманинова / В.Н. Брянцева. – Москва: Музыка, 1966. – 206 с.
4. Мамбетова, А.С. Русский иностранец Джон Фильд / А.С. Мамбетова, М.А. Куромысова // Молодой ученый. – 2021. – № 5(347). – С. 141-144. – URL: https://moluch.ru/archive/347/78249/ (дата обращения: 19.03.2025)
5. Понизовкин, Ю.В. Рахманинов – пианист, интерпретатор собственных произведений / Ю.В. Понизовкин. – Москва: Музыка, 1965. – 95 с.
6. Скрябин, А.Н. Письма / А.Н. Скрябин; сост., ред. А.В. Кашперова. – Москва: Музыка, 1965. – 720 с.

Педагогика

УДК 378.046.4

доктор педагогических наук, профессор,
заместитель начальника Вилкова Алевтина Владимировна
ФКУ НИИ ФСИН России (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор заведующий кафедрой
педагогики и педагогической психологии факультета
философии и психологии Ковтуненко Любовь Васильевна
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж);
доктор психологических наук, профессор, главный
научный сотрудник Лукашенко Дмитрий Владимирович
ФКУ НИИ ФСИН России (г. Москва)

ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. Статья раскрывает сущность современной модели обучения при подготовке специалистов системы общего и дополнительного образования с акцентом на организационно-методическую поддержку деятельности Центров дополнительного образования «Школа полного дня», функционирующих на базе образовательных организаций общего образования (в рамках реализации национального проекта «Образование»). Целью исследования является актуализация кластерного подхода при повышении квалификации специалистов образования. Авторы обращают внимание на необходимость дифференциации и смешанных форматов обучения для максимального охвата специалистов школ полного дня, исходя из их направленности и опыта работы. Своевременность данной модели обучения обусловлена дефицитарностью педагогов технической направленности для работы с детьми, а также возможностью дистанционных форм повышения квалификации педагогических и руководящих работников системы образования. Делается вывод о структурно-содержательном потенциале новых программ обучения взрослых при сохранении кластеризации учебных модулей и форм (на примере конкретной дополнительной профессиональной программы повышения квалификации педагогов и руководителей).

Ключевые слова: обучение взрослых, повышение квалификации педагогов, модель обучения, школа полного дня, кластеризация учебных модулей.

Annotation. The article reveals the essence of the modern model of training in the preparation of specialists working in the system of general and additional education; The emphasis is on organizational and methodological support for the activities of the Centers for Supplementary Education “Full-Day School”, created on the basis of general education organizations (as part of the implementation of the National Project “Education”). The aim of the study is to update the cluster approach in improving the qualifications of education specialists. The author draws attention to the need for differentiation and blended learning formats to maximize coverage of full-day school specialists based on their focus and work experience. The

timeliness of this training model is due to the shortage of technically oriented teachers to work with children, as well as the possibility of distance learning for advanced training of teaching and management staff in the education system. A conclusion is made about the structural and substantive potential of new adult education programs while maintaining the clustering of educational modules and forms (using the example of a specific additional professional program for improving the qualifications of teachers and managers).
Key words: adult education, teacher training, teaching model, full-day school, clustering of training modules.

Введение. В настоящее время все более актуальными представляются проблемы обучения взрослых разных специальностей и категорий работников. Эти проблемы связаны с самыми разными причинами: дефицитом кадров, многообразием и степенью качества предложений на рынке образования взрослых, развитием онлайн обучающих форматов и трудностей их выбора, выявлением полезности и практической применимости контента курсовой подготовки и пр. Целые отрасли и крупные организации успешно развивают корпоративное обучение, тогда повышение квалификации происходит внутри самой организации согласно конкретным запросам и профессиональным дефицитам ее сотрудников. Такое обучение построено на разнообразии адресных форм, которые направлены прежде всего на развитие персонала и достижение целей организации.

Изложение основного материала статьи. Вопросы профессионального образования и образования взрослых неоднократно исследовались в научных работах С.Г. Вершловского, М.Т. Громковой, Е.М. Дорожкина, В.И. Змеёва, Э.Ф. Зеер и других ученых [1; 5; 6; 7].

Сегодня обучение взрослых представляет «пеструю картину из всевозможных образовательных услуг и учебных предложений, курсов разнородных форматов и направлений, многообразных развивающих активностей» [2, С. 107; 16; 18].

Сама сфера образования также имеет разветвленную сеть институций, которые призваны поддерживать должный уровень компетенций педагогических и руководящих работников, отвечающий социальным запросам и современным нормативным требованиям (институты развития образования, методические и учебные центры; факультеты дополнительного профессионального образования педагогических вузов; центры непрерывного образования и пр.). Поиск новых форматов повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций идет полным ходом, появляется все больше и больше вариантов курсовой подготовки и предложений в сфере образования состоявшихся профессионалов; создаются и внедряются обучающие методики, основанные на освоении актуального опыта, знаний и навыков, необходимых в профессии.

В представленном исследовании описано содержание модели обучения специалистов, работающих в школах полного дня; данная модель была впервые апробирована при реализации дополнительной профессиональной программы по теме «Организация деятельности Центра дополнительного образования «Школа полного дня» (г. Москва).

В рамках реализации федерального проекта «Успех каждого ребенка», национального проекта «Образование», в части мероприятий по *созданию новых мест дополнительного образования детей* принималось решение о создании на базе образовательных организаций Центров дополнительного образования, которые носят название «Школа полного дня» [13; 14; 15]. В данных центрах должны были работать специалисты, не только компетентные в той или иной направленности дополнительного образования (технической, естественнонаучной, туристско-краеведческой, художественной, физкультурно-спортивной и пр.), но способные организовать и направить послеурочную коллективную деятельность детей и подростков [8; 11].

Школа полного дня представляет новый тип образовательного учреждения, в котором созданы гармоничные условия для развития личности школьников во внеучебной деятельности. Приоритетными задачами ставились: помощь в развитии творческих способностей, профессиональном самоопределении, в подготовке к взаимодействию с членами социального пространства [9; 10; 17].

Предполагалось, что создание Школы полного дня позволит разрешить ряд противоречий социального и психолого-педагогического уровня, в частности, обеспечит интеграцию таких социальных институтов как школа, семья, внешкольные учреждения, усилит взаимосвязи с социумом. Основное ее предназначение – обеспечить условия для свободного выбора обучающимися по своим интересам направления деятельности, а также подобрать время для занятий; преподаватели смогут учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, проявлять гибкость и вариативность в графике организации сотрудничества.

Тиражирование опыта модели Школы полного дня успешно реализуется в разных регионах страны. В 2025 году в г. Воронеже одна из общеобразовательных школ преобразована в новый тип школы («Образовательный центр «Траектория»), открытой целый день и «обеспечивающей не только максимальное раскрытие способностей ребенка, но и его всестороннее психосоциальное развитие» [4].

В связи с возникновением новых типов школ полного дня, имеется острая необходимость в подготовке специалистов для организации деятельности и проектирования новой программы обучения, основанной на дифференциации учебных модулей согласно направленностям дополнительного образования и категориям задействованных работников. Целью программы была обозначена актуализация и совершенствование профессиональных компетенций руководителей образовательных организаций и педагогов-организаторов как кураторов Центров дополнительного образования «Школа полного дня». Учебная трудоёмкость дисциплины составляла 72 часа, из них 54 часа – очное обучение и 18 часов – обучение в дистанционном формате; формы занятий – лекции, проблемные семинары, практикумы, выездные стажировки. Самая большая сложность состояла в одномоментном (в ходе реализации данной программы) выполнении профессиональных запросов как педагогических работников нескольких направленностей, так и руководителей школ полного дня. Так как данные школы оснащены новым современным оборудованием, стояла задача научить педагогов владению новыми учебными средствами. Кроме того, в подготовке таких специалистов принимали участие пять кафедр института, что требовало отдельных согласований и утверждений. Поэтому была создана *структурно-содержательная модель* подготовки специалистов для работы в центре дополнительного образования (ЦДО) при общеобразовательной организации. Обоснованно применялся *кластерный подход*, что позволяло большую группу обучающихся (более 600 человек) дифференцировать на малые группы, где каждая группа (кластер) формировалась на основе конкретного критерия: той или иной направленности дополнительного образования.

Содержание новой дополнительной профессиональной программы повышения квалификации строилось исходя из результатов проведенного мониторинга относительно профессиональных проблем и запросов. Именно он показал дефицит педагогов по направлениям робототехники, моделирования, шахмат, военной подготовки, гончарного дела, мультстудии, фотостудии; а также педагогов, готовых работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Диагностический анализ участников программы показал: отсутствие навыков работы с высокотехнологичным оборудованием, прежде всего, у педагогов технической, естественно-научной, художественной направленностей; недостаток компетенций в реализации дополнительных общеобразовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий и проектировании современных форматов данных программ.

Исходя из вышеперечисленного, содержание рабочей программы, кроме учета видов деятельности педагогов, призвано была устранить выявленные недостатки. Содержание учебных модулей программы строилось на основе выявленных методических, технологических и кадровых дефицитов и представляло следующую структуру.

I. сессия. *Инвариантный учебный модуль:* «Нормативно-правовое, программно-методическое, кадровое и организационное обеспечение ЦДО «Школа полного дня» (36 ч.) – *формат веб-семинаров* с подключением всех общеобразовательных организаций (всего 87 ОО), на базе которых были открыты ЦДО «Школа полного дня».

II. сессия (*дифференциация по направленностям).*

1-й кластер: Общий учебный модуль: «Работа с высокотехнологичным оборудованием: техническая и художественная направленности дополнительного образования» (28 ч.) – очный формат.

Модули по выбору: «Дистанционные образовательные технологии в реализации дополнительных общеобразовательных программ» (8 ч) – очный формат. «Особенности реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей с ОВЗ» (8 ч.) – очный формат. Общий учебный модуль: «Работа с высокотехнологичным оборудованием: естественнонаучная направленность дополнительного образования» (28 ч.)

Модули по выбору: «Дистанционные образовательные технологии в реализации дополнительных общеобразовательных программ» (8 ч). «Особенности реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей с ОВЗ» (8 ч.) – очный формат. Общие модули с применением дистанционных образовательных технологий для спортивной, туристско-краеведческой, социально-гуманитарной направленностей (36 ч.): «Основы проектирования дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ» (18 ч.). «Применение технических средств обучения, электронных образовательных и информационных ресурсов при реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ» (18 ч.).

2-й и 3-й кластеры реализовались в иные сроки, содержательно повторяя реализованные модули, но уже с новыми слушателями, что позволяло охватить максимально большое количество обучающихся и подготовить специалистов для открытия школ полного *дня* в кратчайшее время.

Так как руководители школ полного дня проходили обучение лишь на инвариантном модуле (36 ч.), по желанию они могли выбрать любые из предлагаемых вариативных модулей в любом кластере, подходящем по тематике и срокам. Их выбор также определялся профессиональной потребностью при наличии ведущих направленностей конкретной организации (так, были школы полного дня, где приоритетной была техническая направленность, в этом случае углубленное содержание модулей позволяло руководящим кадрам более подробно осваивать логику и требования к курируемому ведущему виду деятельности).

Структурно модель обучения выглядела следующим образом (Таблица 1):

Таблица 1

Модель обучения специалистов школ полного дня

I. сессия: инвариантный учебный модуль; участники – педагогические и руководящие работники школ полного дня		
II. сессия: кластеризация по направленностям дополнительного образования		
1. Кластер: *срок А*	**2. Кластер: *срок Б***	**3. Кластер: *срок В***
Дифференциация по направленностям	Дифференциация по направленностям	Дифференциация по направленностям
Единый учебный модуль	*Единый учебный модуль*	*Единый учебный модуль*
Вариативные учебные модули	*Вариативные учебные модули*	*Вариативные учебные модули*

Таким образом, в результате разработки и апробации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации по теме «Организация деятельности Центра дополнительного образования «Школа полного дня» было подготовлено и обучено значительное количество руководящих и педагогических кадров, призванных решать важную стратегическую задачу в регионах – создание новых мест дополнительного образования детей в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка». Обучающая программа содержательно «закрывала» профессиональные дефициты педагогических работников, а структура ее создавалась на основе кластеризации [6] учебного материала согласно различным направленностям и категориям педагогов и руководителей.

Опыт реализации данной программы продемонстрировал наличие структурно-содержательного потенциала программ обучения взрослых при введении кластеризации учебных модулей и форм.

Выводы. Потребность в дифференциации курсов повышения квалификации в зависимости от категории сотрудников обоснована в ряде работ современных исследователей, в сфере научных интересов которых находится данная проблема [3]. Кроме того, предлагаемая структура модели позволила выделить наиболее дефицитарные области педагогической деятельности при организации школ полного дня, акцентируя на них внимание при построении образовательных маршрутов.

Сфера образования взрослых активно развивается, при этом каждая отрасль находится в поиске наиболее эффективных корпоративных моделей обучения сотрудников [12].

Значимость обучения взрослых в современном мире подчеркивает президент московской школы управления «Сколково» Андрей Шаронов: «Единственный способ выжить в той непростой ситуации, которую мы переживаем, – это обучение»; он акцентирует внимание на втором и третьем трудоспособном возрасте, трендах образовательной активности уже состоявшихся специалистов и инструментах персонального развития [19].

Представленный практический материал показывает значимость и необходимость проектирования обучающих программ под конкретные задачи отрасли или организации, лишь в этом случае удовлетворенность от общих результатов – преподавателей и слушателей курсов – будет оптимальной, а эффективность педагогической деятельности высокой.

Литература:

1. Вершловский, С.Г. Преподаватель системы постдипломного образования как андрогог / С.Г. Вершловский // Человек и образование. – 2014. – № 1(38). – С. 4-7
2. Вилкова, А.В. Развитие педагогических компетенций в системе дополнительного профессионального образования в процессе обучения сотрудников ФСИН России / А.В. Вилкова, С.А. Фадеева, Я.Н. Полякова // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2025. – № 1(23). – С. 103-110
3. Волченкова, К.Н. Тренды развития дополнительного профессионального образования / К.Н. Волченкова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2024. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/trendy-razvitiya-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 26.06.2025)
4. Воронежская школа № 102 стала называться «Образовательным центром «Траектория» // МК-Воронеж. – 2025. – URL: https://vrn.mk.ru/social/2025/02/20/voronezhskaya-shkola-102-stala-nazyvatsya-obrazovatelnym-centrom-traektoriya.html (дата обращения: 11.06.2025)
5. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учебное пособие / М.Т. Громкова. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 497 с. – URL: https://rucont.ru/efd/351693 (дата обращения: 23.06.2025)
6. Дорожкин, Е.М. Научно-образовательная панорама модернизации подготовки педагогов непрерывного профессионального образования / Е.М. Дорожкин, Э.Ф. Зеер, В.Я. Шевченко // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 1. – С. 63-81
7. Змеёв, С.И. Основы андрагогики: учебное пособие / С.И. Змеёв. – Москва: ФЛИНТА, 2019. – 157 с. – URL: https://e.lanbook.com/book/115855 (дата обращения: 23.06.2025)
8. Кириллова, Т.В. Профессионализм и саморазвитие преподавателя – условия повышения качества профессиональной подготовки в образовательных организациях ФСИН России / Т.В. Кириллова, Д.А. Казначеева, Р.Е. Свиридов // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 4(169). – С. 253-256
9. Ковтуненко, Л.В. Основные направления деятельности по формированию правовой культуры старшеклассников (на примере организаций дополнительного образования) / Л.В. Ковтуненко, Е.А. Ендовицкая // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2022. – № 3(296). – С. 10-13
10. Литвишков, В.М. Основные функции делового общения России / В.М. Литвишков // Научные труды ФКУ НИИ ФСИН России. – Москва, 2021. – С. 170-173
11. Литвишков, В.М. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки курсантов в образовательных организациях ФСИН России / В.М. Литвишков // Антропогогика. – 2021. – № 1(1). – С. 9-13
12. Литвишков, В.М. Личностно-профессиональная надежность руководителей как психологическая проблема / В.М. Литвишков // Научные труды ФКУ НИИ ФСИН России. – Москва, 2020. – С. 177-182
13. Методические рекомендации по приобретению средств обучения и воспитания в целях создания новых мест в образовательных организациях различных типов для реализации дополнительных общеразвивающих программ всех направленностей в рамках региональных проектов, обеспечивающих достижение целей, показателей и результата Федерального проекта «Успех каждого ребенка»: письмо Министерства просвещения России от 1 ноября 2021 года № АБ-1898/06.
14. Паспорт федерального проекта «Успех каждого ребенка»: приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» № 3 от 07 декабря 2018 г.
15. Паспорт национального проекта «Образование» № 16 [утв. Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24 декабря 2018 года].
16. Pryazhnikov, N.S. Personal integration into society in the age of globalization and information technologies / N.S. Pryazhnikov, A.V. Vilkova, S.N. Loseva, [at all] // Espacios. – 2018. – Vol. 39. – № 32. – P. 25-32
17. Ульянова, И.В. Научная школа «педагогика смысложизненных ориентаций в системе подготовки кадров для органов внутренних

дел России»: диагностический ресурс / И.В. Ульянова, М.А. Ерофеева, К.В. Ярмак [и др.]. – Москва, 2024. – 244 с.
18. Фадеева, С.А. Институт дополнительного профессионального образования: о трендах развития и организационной структуре / С.А. Фадеева // Нижегородское образование. – 2024. – № 2. – С. 26-34. – URL: http://nizhobr.nironn.ru/sites/default/files/%D0%9D.%20%D0%9E. 2 2024 0.pdf (дата обращения: 23.06.2025)
19. Шаронов, А.В. Лекция «Я:2.0» / А.В. Шаронов // Новый Калининград. – URL: https://www.newkaliningrad.ru/news/community/13576745-andrey-sharonov-khoroshiy-rabotnik-ne-pokhozh-na-konveyer-ili-kompyuter.html (дата обращения: 23.06.2025)

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)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ РЕКЛАМЫ НА СТУДЕНЧЕСКУЮ АУДИТОРИЮ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социально-психологического воздействия рекламы на студенческую аудиторию. Проведен теоретический анализ механизмов влияния рекламы на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы студентов. Особое внимание уделено возрастным и социальным характеристикам молодежи, повышающим их восприимчивость к рекламному контенту. Выявлены потенциальные последствия рекламного воздействия, включая трансформацию ценностных установок, развитие потребительской идентичности и снижение критического мышления. Сделан вывод о необходимости этически ответственного подхода к созданию и распространению рекламы в молодежной среде.

Ключевые слова: реклама, студенты, воздействие, ценности, психология.

Annotation. The article examines the features of the socio-psychological impact of advertising on the student audience. A theoretical analysis of the mechanisms of advertising influence on the cognitive, emotional and behavioral spheres of students is carried out. Special attention is paid to the age and social characteristics of young people, which increase their susceptibility to advertising content. The potential consequences of advertising exposure have been identified, including the transformation of value attitudes, the development of consumer identity and a decrease in critical thinking. The conclusion is made about the need for an ethically responsible approach to the creation and distribution of advertising among young people.

Key words: advertising, students, impact, values, psychology.

Введение. В условиях стремительного развития информационного общества реклама становится неотъемлемой частью повседневной жизни, активно формируя не только потребительское поведение, но и мировоззрение различных социальных групп. Особенно чувствительной к рекламному воздействию оказывается молодежь, в частности студенческая аудитория, находящаяся на этапе активного личностного становления, социального самоопределения и формирования ценностных ориентиров. Современный студент ежедневно сталкивается с огромным объемом визуальной и текстовой информации, значительная часть которой носит рекламный характер и проникает в сознание как через традиционные медиа, так и через цифровые платформы, особенно социальные сети.

Социально-психологическое влияние рекламы на студентов обусловлено рядом факторов: возрастными особенностями, недостаточной сформированностью критического мышления, потребностью в идентичности, а также стремлением к социальной интеграции и признанию. Реклама, умело эксплуатируя эти особенности, становится мощным инструментом воздействия на установки, поведение и эмоциональное состояние молодежи. При этом её влияние не ограничивается рамками потребительской активности – оно затрагивает личностные смыслы, самооценку, ожидания от жизни и отношения к социальным нормам.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью более глубокого осмысления механизмов и последствий рекламного влияния на студенческую аудиторию в контексте современных информационно-коммуникационных реалий. Анализ социально-психологических аспектов рекламного воздействия позволит не только лучше понять специфику взаимодействия рекламы и молодежи, но и разработать более эффективные, этически обоснованные формы коммуникации с этой целевой группой.

Изложение основного материала статьи. Реклама в современном обществе представляет собой не только инструмент продвижения товаров и услуг, но и сложный механизм социально-психологического воздействия на массовое сознание. Особое значение она приобретает в отношении молодежной аудитории, в частности студентов, как наиболее восприимчивой и подверженной влиянию группе.

Реклама, как форма массовой коммуникации, представляет собой систему целенаправленного информационного воздействия, направленного на формирование установок, предпочтений и моделей поведения. По мнению Н.В. Богдановой, реклама не просто передает информацию – она формирует особую коммуникативную среду, в которой взаимодействуют символы, образы и социальные смыслы [3, С. 42]. Это делает рекламное сообщение носителем не только коммерческого, но и культурного содержания, способного влиять на мировоззрение личности.

И.В. Громов в своих исследованиях подчеркивает, что рекламная деятельность в условиях информационного общества становится одним из ключевых каналов манипулятивного воздействия, особенно в цифровой среде, где граница между рекламой и личной информацией стирается [4, С. 94]. Именно это обстоятельство делает необходимым глубокий анализ механизмов влияния рекламы с позиций социальной психологии, учитывая способность рекламы формировать массовые стереотипы, ролевые модели и идеалы потребления.

По словам Е.В. Аверкиевой, реклама оказывает влияние на поведение аудитории, опираясь на когнитивные и эмоциональные компоненты восприятия. У молодежи, обладающей высокой чувствительностью к визуальным и аудиовизуальным образам, особенно активно формируется ассоциативное мышление, что делает рекламу мощным стимулом к формированию желаемых поведенческих реакций [1, С. 121].

С точки зрения С.А. Анисимовой, реклама не просто транслирует набор сообщений – она создает символическое пространство, в котором молодежь ищет идентичность, статус, принадлежность к социальной группе [2, С. 58]. В этом контексте реклама выступает в роли своеобразного посредника между культурными кодами общества и личным опытом индивида.

Т.С. Карпенко отмечает, что восприятие рекламы тесно связано с этнопсихологическими особенностями, однако наибольшее значение для студенческой аудитории имеют возрастные и социокультурные факторы. Молодые люди находятся на этапе активного формирования собственной системы ценностей, и реклама зачастую становится одним из внешних источников, влияющих на этот процесс [5, С. 35].

Ю.М. Ковалев в своих работах подчеркивает, что реклама воздействует не столько на рациональное сознание, сколько на бессознательные установки, активируя социальные архетипы, эмоциональные триггеры и механизмы идентификации [6, С. 106]. Особенно ярко это проявляется в использовании в рекламе образов, близких молодежной субкультуре – таких как свобода, успех, протест, индивидуальность.

А.П. Никифорова в монографическом исследовании подчеркивает, что средства массовой информации, включая рекламу, формируют у молодежи представления о социальной норме, желательных и допустимых формах поведения, а также о критериях «успешной» жизни [7, С. 77]. Рекламные образы часто становятся для студентов моделью поведения, к которой они стремятся, независимо от реального опыта или возможностей.

Таким образом, можно заключить, что реклама в современном социуме выступает не только экономическим, но и значимым социально-психологическим инструментом. Воздействуя через символические и эмоциональные каналы, она формирует устойчивые поведенческие и ценностные установки. Для студенческой аудитории, находящейся в состоянии поиска, адаптации и самоопределения, такое влияние особенно заметно и требует внимательного научного анализа.

Студенческая аудитория представляет собой особую социально-демографическую группу, обладающую специфическими

психологическими и поведенческими характеристиками, которые необходимо учитывать при анализе воздействия рекламы. Период обучения в вузе совпадает с важными этапами личностного и социального становления, формированием мировоззрения, жизненных целей и потребительских привычек. Это делает студентов особенно восприимчивыми к различным формам информационного влияния, в том числе рекламного.

По мнению С.А. Анисимовой, студенты являются одной из наиболее активных и мобильных социальных групп, обладающих высоким уровнем медиаграмотности, но в то же время – недостаточной критичностью по отношению к информационному контенту, особенно в сфере потребления [2, С. 59]. Это обусловлено сочетанием когнитивной зрелости и эмоциональной пластичности, характерной для молодежного возраста.

Т.С. Карпенко в своих исследованиях подчеркивает, что студенты склонны к экспериментированию в рамках поиска собственной идентичности, что делает их открытыми для новых идей, символов и моделей поведения, транслируемых через рекламу [5, С. 34]. Они стремятся к самореализации и признанию в социальной группе, а реклама, в свою очередь, активно использует эти стремления, предлагая «готовые» образы успеха, стиля жизни и личностной состоятельности.

Ю.М. Ковалев акцентирует внимание на том, что студенты чаще других групп подвержены влиянию социальных норм, распространяемых через медиа и рекламу, поскольку еще не сформировали устойчивые внутренние фильтры для оценки массовой информации [6, С. 107]. Подобная восприимчивость создает благоприятную почву для воздействия как позитивного, так и манипулятивного характера.

По словам А.П. Никифоровой, для студенческого возраста характерна высокая значимость референтных групп: сверстников, однокурсников, лидеров мнений. Эти группы формируют нормативное поле, в рамках которого реклама приобретает дополнительную силу – она воспринимается не только как коммерческое сообщение, но и как элемент социальной реальности, подтвержденный авторитетом окружения [7, С. 81]. Кроме того, в работах И.В. Громова подчеркивается, что цифровая среда, в которой студенты проводят значительную часть своего времени, формирует специфический тип восприятия информации: фрагментарный, визуально насыщенный, ориентированный на мгновенную реакцию [4, С. 95]. Рекламные сообщения, адаптированные под эти особенности, оказываются особенно эффективными, так как встраиваются в повседневную медиаактивность молодежи и практически не воспринимаются как внешнее вмешательство.

Н.В. Богданова отмечает, что у студентов реклама активирует не столько логические, сколько эмоциональные и поведенческие механизмы. Их выбор часто обусловлен не реальной потребностью или рациональным расчетом, а желанием соответствовать определенному образу, быть принятым в социальной группе или выразить свою индивидуальность [3, С. 67]. Таким образом, рекламное воздействие сопряжено с глубокими личностными процессами.

Е.В. Аверкиева обращает внимание на то, что студенческая аудитория демонстрирует повышенную чувствительность к вопросам социальной справедливости, экологичности, гендерного равенства, что делает ее избирательной в отношении рекламных сообщений, не соответствующих этим ценностям [1, С. 123]. В то же время эта избирательность может быть поверхностной и ситуативной, поскольку часто формируется под влиянием актуальных трендов и общественных настроений.

Таким образом, особенности студенческой аудитории определяются сочетанием возрастной неопределенности, когнитивной активности и социальной восприимчивости. Студенты, находясь на пересечении процесса взросления и активного социального включения, являются одновременно уязвимыми и требовательными потребителями рекламного контента. Это делает необходимым более глубокое понимание их социально-психологического портрета для анализа механизмов рекламного воздействия и разработки этически обоснованных стратегий коммуникативного взаимодействия с данной группой.

Механизмы воздействия рекламы на студенческую аудиторию основаны на глубинных закономерностях восприятия, мышления и эмоционального реагирования, характерных для молодежного возраста. Современные рекламные технологии ориентированы не только на передачу информации о продукте, но и на формирование определенного образа жизни, идеалов и поведенческих моделей, с которыми студенты склонны себя соотносить.

По мнению Н.В. Богдановой, реклама влияет на студенческую аудиторию, используя сочетание когнитивных и аффективных стратегий. С одной стороны, она апеллирует к логике, фактам и прагматике (например, низкая цена, функциональность товара), а с другой – активизирует эмоции, ценности, образы и символы, вызывающие чувство вовлеченности и идентификации [3, С. 89]. Эффективность воздействия во многом определяется тем, насколько удачно сочетаются эти два уровня: рациональный и эмоциональный.

Ю.М. Ковалев отмечает, что одним из ключевых механизмов является эффект идентификации, когда студент ассоциирует себя с героем рекламного сообщения – будь то успешный молодой человек, представитель субкультуры или лидер мнений. Такая идентификация запускает внутренний процесс сравнения и стремления к сходству, что побуждает к соответствующему поведению – покупке, подписке, выбору бренда [6, С. 108].

В работах Т.С. Карпенко подчеркивается значение внушения как неосознанного механизма воздействия. Рекламные сообщения, основанные на повторяемости, использовании простых и запоминающихся слоганов, ярких визуальных образов, закрепляются в сознании даже без активного внимания со стороны потребителя [5, С. 36]. Это особенно актуально для студентов, погруженных в насыщенную информационную среду и воспринимающих рекламу как часть повседневной медиаинфраструктуры.

С.А. Анисимова указывает, что важную роль играют также механизмы подражания: молодежь склонна ориентироваться на поведение других – в частности, на так называемых «инфлюенсеров», блогеров и знаменитостей, чье мнение и стиль жизни транслируются через рекламные кампании [2, С. 60]. Для студента реклама становится не просто предложением, а своего рода социальной инструкцией, как «быть в теме», как выглядеть и что употреблять, чтобы соответствовать актуальным нормам.

По словам И.В. Громова, особенность цифровой рекламы заключается в персонализации контента: алгоритмы подбирают рекламные сообщения, основанные на интересах и активности пользователя. В условиях, когда студенты постоянно взаимодействуют с цифровыми платформами, такой подход значительно усиливает психологическое влияние рекламы, создавая иллюзию ее «естественности» и релевантности [4, С. 96]. Результатом становится снижение критической дистанции и усиление доверия к рекламному посланию.

Е.В. Аверкиева подчеркивает важность визуальной составляющей: цветовая гамма, композиция, динамика видеоряда – все это влияет на эмоциональное состояние, привлекает внимание и способствует лучшему запоминанию. Молодежь, особенно студенты, чаще реагирует на визуальные стимулы, чем на текстовые, что объясняется высокой степенью визуальной грамотности и мультимедийной социализацией [1, С. 120].

А.П. Никифорова добавляет, что в условиях медиапереизбытка реклама вынуждена применять так называемые шоковые или провокационные методы воздействия. Однако студенческая аудитория демонстрирует амбивалентное восприятие таких стратегий: с одной стороны – они вызывают интерес, с другой – могут порождать отторжение, особенно если нарушают этические нормы или противоречат личным убеждениям [7, С. 85]. Таким образом, механизмы рекламного воздействия на студентов опираются на сочетание рациональных и эмоциональных компонентов, активное использование механизмов идентификации, внушения и подражания, а также на адаптацию к медиаповеденческим особенностям молодежи. Эффективность этих механизмов во многом зависит от контекста – социальной среды, культурных ориентиров и уровня медиакомпетентности студенческой аудитории. Это подчеркивает необходимость не только понимания технических приемов воздействия, но и глубокого анализа психосоциальных факторов, лежащих в их основе.

Рекламное воздействие на студенческую аудиторию обладает не только непосредственным, но и долгосрочным социально-психологическим эффектом, проявляющимся в изменении установок, ориентаций, поведенческих стратегий и системы ценностей. Молодежь, находясь в процессе становления личности и социальной идентичности, особенно чувствительна к символическим и идеологическим импульсам, транслируемым через рекламу.

Согласно А.П. Никифоровой, реклама выполняет не только информационно-коммерческую, но и социокультурную функцию, формируя у студентов представление о социально одобряемом поведении, критериях успеха, нормах потребления и статусной принадлежности [7, С. 89]. Через рекламные образы закладываются стандарты внешности, моделей коммуникации, карьерных амбиций и даже эмоциональных реакций. Это оказывает влияние на процессы самооценки, самоопределения и социальной адаптации.

По мнению Ю.М. Ковалева, устойчивое рекламное воздействие способствует формированию потребительской идентичности – ситуации, в которой личностная самооценка и ощущение социальной полноценности напрямую зависят от обладания теми или иными материальными благами или брендами [6, С. 110]. Для студенческой аудитории это особенно актуально, так как в этот период человек стремится утвердиться в группе сверстников и активно ищет внешние подтверждения собственной значимости.

Н.В. Богданова обращает внимание на то, что реклама не только предлагает товары, но и структурирует пространство личных

желаний и амбиций. Повторяющиеся рекламные послания формируют у студентов представление о приоритетных целях: карьерный успех, финансовая независимость, престиж, внешний облик – при этом духовные, культурные или общественные ценности оказываются на периферии [3, С. 94]. Это смещение акцентов может приводить к внутренним конфликтам и фрустрациям, особенно в ситуации, когда рекламируемые стандарты оказываются недостижимыми.

По словам Т.С. Карпенко, важным следствием рекламного влияния является трансформация ценностной системы студентов: происходит переоценка значимости таких понятий, как индивидуальность, творчество, самопознание – в пользу гедонизма, потребления и социальной демонстрации [5, С. 38]. Реклама создает иллюзию легкодоступного успеха, подменяя реальные усилия символическим потреблением.

И.В. Громов подчеркивает, что постоянное пребывание в медиасреде, насыщенной рекламными сигналами, способствует развитию у студентов поверхностного восприятия информации, снижения критического мышления и привыкания к стандартам, продиктованным коммерческими интересами [4, С. 97]. Это влияет на способность к самостоятельному принятию решений, развитию аргументированной позиции и формированию устойчивой системы ценностей.

С.А. Анисимова отмечает, что эмоциональное воздействие рекламы может оказывать как стимулирующий, так и дестабилизирующий эффект. С одной стороны, позитивные образы способны вдохновлять, мотивировать, служить примером; с другой – могут вызывать тревожность, недовольство собой, если представленные модели жизни воспринимаются как недостижимые [2, С. 61]. Особенно уязвимыми в этом отношении являются студенты с неустойчивой самооценкой или недостаточной социальной поддержкой.

Е.В. Аверкиева делает вывод, что реклама становится неотъемлемой частью социальной среды студента, влияя на его коммуникативные привычки, образ мышления и даже восприятие окружающей действительности [1, С. 124]. Формируясь в таких условиях, молодые люди зачастую перенимают навязанные шаблоны поведения и с трудом распознают подлинные внутренние потребности и интересы. Таким образом, реклама оказывает многоплановое влияние на студенческую аудиторию: она формирует внешние стандарты жизни, влияет на внутренние установки, трансформирует систему ценностей и поведенческие ориентиры. Это воздействие носит не только личностный, но и общественный характер, поскольку затрагивает целый пласт молодежной культуры и влияет на перспективы социального развития. Осознание этих последствий необходимо как для исследователей, так и для практиков, разрабатывающих стратегии ответственной и этичной рекламной коммуникации.

Выводы. Таким образом, проведённый теоретический анализ позволил выявить и охарактеризовать особенности социально-психологического воздействия рекламы на студенческую аудиторию. Студенты представляют собой специфическую социальную группу, находящуюся на этапе активного личностного и профессионального становления, что обуславливает их повышенную восприимчивость к внешним информационным воздействиям, в том числе рекламным. Реклама, в свою очередь, использует широкий арсенал методов и механизмов воздействия – от когнитивного внушения до эмоциональной идентификации и визуального манипулирования, – стремясь встроиться в повседневную медиа- и ценностную картину жизни молодежи.

Анализ источников показал, что реклама оказывает не только краткосрочное влияние, формируя потребительские предпочтения, но и участвует в более глубоких процессах – трансформации жизненных установок, мотивационной сферы и системы ценностей студентов. Воздействуя на эмоционально-чувственный и поведенческий уровни, реклама может как способствовать развитию позитивных социальных ориентаций, так и приводить к искажённым формам восприятия реальности, потребительской зависимости, снижению критического мышления.

Рассмотренные в статье особенности рекламного влияния на студенческую аудиторию подчеркивают необходимость комплексного, этически обоснованного подхода к разработке и распространению рекламных сообщений в молодежной среде. Рекламная коммуникация, ориентированная на студентов, должна учитывать не только маркетинговые цели, но и потенциальные социальные и психологические последствия своего воздействия.

Литература:

1. Аверкиева, Е.В. Психологические аспекты восприятия рекламных сообщений молодежной аудиторией / Е.В. Аверкиева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4. – С. 118-124
2. Анисимова, С.А. Влияние цифровой рекламы на ценностные ориентиры молодежи в условиях информационного общества / С.А. Анисимова // Вопросы гуманитарных наук. – 2021. – № 3. – С. 56-61
3. Богданова, Н.В. Медиапсихология рекламы: психосемантический подход к исследованию рекламного воздействия / Н.В. Богданова. – Екатеринбург: УрФУ, 2020. – 178 с. – ISBN 978-5-7996-3183-4
4. Громов, И.В. Молодежь как объект манипулятивного воздействия в медийной среде / И.В. Громов // Современные научные исследования и инновации. – 2020. – № 11. – С. 92-98
5. Карпенко, Т.С. Этнопсихологические особенности восприятия рекламы в студенческой среде / Т.С. Карпенко // Психология и право. – 2021. – Т. 11, № 2. – С. 33-39
6. Ковалев, Ю.М. Рекламное влияние и социальная идентичность молодежи: психологические подходы / Ю.М. Ковалев // Социальная психология и общество. – 2023. – Т. 14, № 1. – С. 104-111
7. Никифорова, А.П. Психология массовой информации: Влияние медиа на поведение молодежи / А.П. Никифорова. – Калуга: Изд-во КГПУ, 2019. – 196 с. – ISBN 978-5-905759-29-3

УДК 378.2

обучающийся 2 курса аспирантуры направления
подготовки 13.00.01 Волкова Александра Сергеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и педагогического мастерства Койкова Эльзара Имдатовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПОЗИТИВНОЕ И ДЕСТРУКТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ ПОДРОСТКОВЫХ СУБКУЛЬТУР НА ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена анализу двойственной роли подростковых субкультур в формировании идентичности и системы ценностей в условиях современного общества. Актуальность исследования обусловлена кризисом традиционных институтов социализации и превращением цифровых сообществ в ключевые пространства для самоопределения молодежи. В статье показано, что просоциальные субкультуры могут способствовать развитию агентности, мягких навыков и нравственной рефлексии, выступая лабораторией ценностей. Одновременно раскрываются риски группомыслия, нейтрализации девиации и инфантилизации в потребительских или радикальных сообществах. Делается вывод о необходимости развития у подростков критической субкультурной грамотности.

Ключевые слова: подростковые субкультуры, идентичность, ценностные ориентации, социализация, психосоциальный мораторий, цифровые сообщества, критическая грамотность.

Annotation. The article analyzes the dual role of adolescent subcultures in shaping identity and value systems in modern society. The relevance of the study is driven by the crisis of traditional socialization institutions and the transformation of digital communities into key spaces for youth self-determination. The article demonstrates that prosocial subcultures can contribute to the development of agency, soft skills, and moral reflection, serving as a laboratory for values. However, it also highlights the risks of groupthink, the neutralization of deviance, and the infantilization of consumers or radical communities. The article concludes that it is crucial for adolescents to develop critical subcultural literacy.

Key words: adolescent subcultures, identity, value orientations, socialization, psychosocial moratorium, digital communities, critical literacy.

Введение. Молодежь выступает ключевым фактором развития современного общества, которое пребывает в состоянии перманентной гипермодернизации и «текучей современности». В условиях, когда традиционные жизненные сценарии утрачивают свою незыблемость, перед подростком встает задача рефлексивного проекта самоидентификации – самостоятельного и зачастую сиюминутного конструирования собственного «Я» в цифровых пространствах. Трансформируясь в цифровые племена и интернет-фандомы, подростковые субкультуры становятся важнейшими сообществами практики, внутри которых происходит не просто освоение социальных ролей, но ситуативное обучение и совместное созидание ценностей через общие ритуалы и коллективный дискурс [1, 2, 5]. Игнорирование этого мощного института социализации со стороны семьи и школы создает опасный ценностно-смысловой вакуум, который неизбежно заполняется алгоритмически сформированным контентом. Эта ситуация делает глубокое и непредвзятое изучение феномена подростковых субкультур задачей не только академической, но и практической необходимости [1].

Общие проблемы субкультуры изучены К.Б. Соколовым, Ю. Давыдовым, К. Ефимовым. Уайт, Дж. Уин, Л. Чизол определяют субкультуры как основной механизм социализации молодых людей. В работах Э. Дюргейма, А. Коэна, Р. Мертона, феномен субкультур рассматривался с позиции теории девиантности [9]. Авторы И. Кон, С. Мердок, в своих исследованиях в рамках молодежной субкультуры отдельно обозначают подростковую субкультуру [5].

Изложение основного материала статьи. Подростковый возраст представляет собой ключевой период в развитии эго-идентичности, чувства внутренней непрерывности, целостности и уникальности личности [2].

Ключевым понятием в теории Эрика Эриксона является идентичность, которую он определяет как «твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру» [16]. Таким образом, идентичность представляет собой одновременно чувство непрерывной самотождественности, внутренней целостности и уникальности, а также переживание адекватности и устойчивого владения собственным «Я».

Основу психосоциальной концепции Эриксона составляет эпигенетический принцип, заимствованный из биологии. Согласно этому принципу, развитие личности следует некому исходному плану, в рамках которого определенные качества и способности формируются в строго отведенное для них, критически важное время, постепенно складываясь в единое, функционирующее целое. Развивая эту идею, Эриксон выделил восемь универсальных стадий жизненного цикла человека, каждая из которых представляет собой кризис – поворотный пункт, требующий разрешения ключевого для данного возраста противоречия [16].

Центральное место в этой схеме занимает пятая стадия, охватывающая подростковый и юношеский возраст (примерно 11-20 лет). Именно на этом этапе происходит кризис идентичности, главной задачей которого становится интеграция всех прежних, часто разрозненных идентификаций (например, «сына», «школьника», «друга») в целостный и непротиворечивый образ себя. Подросток оказывается на распутье, пытаясь связать опыт прошлого с проекциями будущего. Исход этого кризиса колеблется между положительным полюсом – обретением четкой идентичности – и отрицательным, который Эриксон назвал спутанностью или диффузией ролей, когда молодой человек оказывается не в состоянии сделать устойчивый и осознанный жизненный выбор [16].

В терминах Эрика Эриксона субкультура может выполнять функцию «психосоциального моратория» – легитимной паузы, предоставляемой обществом для экспериментирования с различными социальными ролями без немедленного принятия окончательных взрослых обязательств. Однако в цифровую эпоху этот мораторий разворачивается публично, на глазах у виртуальной аудитории, что многократно усиливает давление на формирующуюся «Я-концепцию» и может как способствовать активному поиску себя, так и приводить к предрешенности – некритичному усвоению групповых норм без прохождения личностного кризиса [3, 14].

Проблема человеческих ценностей относится к числу важнейших для наук, изучающих человека и общество, поскольку ценности выступают интегративной основой как для отдельной личности, так и для любой социальной группы и всего человечества в целом. Ценностные ориентации являются стержневой, базисной характеристикой личности, существенно влияющей на восприятие окружающего мира, отношения к обществу и определяющей поведение и поступки человека [15].

Подростковый возраст связан с глобальной перестройкой психологических структур, физиологическими изменениями и достижением половой зрелости. Одной из центральных задач развития является достижение самосознания и самоопределения в системе ценностей и отношений. На этом этапе возникает чувство взрослости и тенденция к автономии и независимости [5]. Формирование системы ценностных ориентаций происходит постепенно в процессе социализации путем проникновения социальной информации во внутренний мир подростка. Ценностные ориентации включают три компонента: когнитивный (социальный опыт и познание), эмоциональный (переживание отношения к ценностям) и поведенческий (готовность действовать в соответствии с ценностями). Формирование ценностных ориентаций является результатом перевода объективных, внешних ценностей в субъективные, личностно значимые [15].

На формирование ценностных ориентаций влияют множество социальных институтов и факторов, среди которых наиболее значимыми являются семья, школа, группы сверстников и средства массовой информации (СМИ).

Семья является важнейшим институтом социализации, в ней усваиваются и копируются образцы поведения, формируется первичный опыт социального взаимодействия. Ценностные ориентации подростка формируются на основе ценностных ориентаций семьи и зависят от ее культурного уровня и атмосферы. Стиль воспитания в семье играет существенную роль. Авторитетный стиль, характеризующийся поддержкой, любовью, учетом интересов и четкими правилами, считается наиболее эффективным для гармоничного формирования ценностных ориентаций и лучшей адаптации. В то время как авторитарный, либеральный или индифферентный стили могут привести к агрессии, неуверенности, эгоизму или отсутствию ответственности [15].

Школа и образование играют важную роль в нравственном становлении и передаче культуры. Современные федеральные образовательные стандарты (ФГОС) закрепляют формирование позитивных ценностных ориентаций в качестве ожидаемого результата обучения. Учебный процесс и внеурочная деятельность, особенно в форме совместной, творческой, социально значимой деятельности, способствуют формированию ответственности и социальных навыков.

Сверстники и молодежные субкультуры становятся ключевыми агентами социализации. Субкультура – это система ценностей, норм и стилей жизни, отличающаяся от общепринятой культуры, которая помогает молодым людям в самоопределении, самовыражении и приобретении независимого статуса [7, 11]. Субкультуры могут быть просоциальными, социально пассивными или асоциальными. Вовлечение в асоциальные группы часто связано с девиантным поведением и «рыхлостью» системы ценностей [6, 12].

Средства массовой информации (СМИ) и Интернет оказывают сильное воздействие на сознание и ценностных ориентаций, выступая каналом интенсивной социализации. Интернет является основным источником информации о молодежных субкультурах. СМИ могут способствовать расширению познавательного потенциала, но часто транслируют культуру чрезмерного потребления, материальные ценности, агрессию и образцы низкого культурного уровня [6, 10]. Чрезмерное пребывание в социальных сетях может провоцировать конфликты в семье и заменять реальное общение виртуальным [3].

Молодежная субкультура, понимаемая как сообщество, объединенное особым стилем жизни, нормами, ценностями и символикой, отличными от доминирующей культуры, выступает важным агентом социализации [7, 11]. Она удовлетворяет фундаментальную потребность подростка в принадлежности, признании и самостоятельном социальном позиционировании в момент ослабления влияния традиционных институтов. Для более тонкого анализа следует дифференцировать субкультуры по характеру их отношений с обществом. Так, просоциальные субкультуры (волонтерские движения, научные клубы) обогащают общественный культурный код, асоциальные (геймерские гильдии, многие фандомы) существуют параллельно, не вступая в прямой конфликт, в то время как антисоциальные (радикальные группировки, криминальные сообщества) открыто противостоят базовым социальным нормам и ценностям [7].

При определенных условиях субкультуры раскрывают значительный позитивный потенциал, выступая пространством для личностного роста. Во-первых, они становятся площадкой для конструирования «Я-нарратива» и развития личной агентности. Активное участие – создание фан-арта, написание историй, организация событий – трансформирует подростка из пассивного потребителя в просьюмера и автора собственной биографии, укрепляя веру в свою способность влиять на события и контролировать собственную жизнь [4, 14]. Во-вторых, субкультура предоставляет уникальный аутентичный контекст для развития критически важных «гибких навыков». Реальная деятельность внутри сообщества – будь то координация международного флешмоба в K-pop фандоме, кропотливая работа над сложным косплей-костюмом или стратегическое планирование в киберспортивной команде – требует и коллаборации, и проектного менеджмента, и кросс-культурной коммуникации, и медиаграмотности [4, 14]. Эти компетенции формируются не в искусственных учебных ситуациях, а в процессе достижения значимой для самого подростка цели. В-третьих, многие субкультуры,

особенно построенные вокруг сложных художественных произведений (сериалов, книг, аниме), становятся пространством коллективной моральной рефлексии. Внутри них бурно обсуждаются этические дилеммы, вопросы справедливости, лояльности и толерантности, что способствует развитию нравственного сознания на эмоционально близком и понятном материале. Наконец, для подростков, сталкивающихся с трудностями в общении или чувствующих себя маргинализованными в школьном коллективе, субкультура выполняет роль буферного сообщества, предлагая безусловное принятие по принципу общих интересов. Это служит мощным защитным фактором, смягчающим переживание одиночества и повышающим психологическую устойчивость [7, 13].

Вопреки стереотипам, связывающим подростковые субкультуры преимущественно с протестом и девиацией, они представляют собой сложные социальные системы, выполняющие ряд конструктивных функций в процессе становления личности. В контексте психосоциального моратория (Э. Эриксон) субкультура выступает легитимным обществом «испытательным полигоном», на котором молодой человек может приостановить прямое давление взрослых ролей и заняться поиском себя [16]. Однако в современной цифровой среде этот мораторий приобретает новое качество, превращаясь в активную лабораторию идентичности. Здесь подросток не просто примеряет готовые социальные маски, но активно конструирует собственный «Я-нарратив» через практики самопрезентации: от выбора аватара и стиля коммуникации до создания оригинального контента. Этот процесс способствует развитию личностной агентности – фундаментальной убежденности в своей способности быть автором жизни и влиять на события. Таким образом, субкультура из пространства пассивной идентификации трансформируется в площадку для созидательного самоопределения [3, 14].

Важнейшим ресурсом субкультуры является формирование ключевых социальных компетенций XXI века (soft skills) в контексте реальной, эмоционально значимой для подростка деятельности. В отличие от формальных учебных ситуаций, задачи внутри сообщества носят аутентичный и мотивирующий характер [4]. Ключевым позитивным аспектом является роль субкультуры как лаборатории ценностного самоопределения и моральной рефлексии. Внутри сообществ, сформированных вокруг сложных художественных произведений (сериалов, книг, видеоигр с проработанной этикой), стихийно возникает пространство для обсуждения фундаментальных дилемм: справедливости и мести, лояльности и предательства, долга и свободы. Подростки активно дискутируют на форумах, в чатах и блогах, примеряя на себя позиции разных персонажей и отстаивая свою точку зрения. Через коллективные практики – будь то организация благотворительного сбора в честь кумира (служение) или совместная защита репутации сообщества от нападок (солидарность) – абстрактные ценности обретают плоть конкретного поступка и коллективного переживания. Субкультура, таким образом, становится практико-ориентированной школой этики, где моральные нормы не навязываются извне, а проживаются и осмысляются изнутри [7, 14].

Наконец, для многих подростков субкультура выполняет критически важную психологическую и компенсаторную функцию, выступая в роли буферного сообщества. В период, когда обостряется чувство одиночества и непонимания со стороны взрослого мира, принадлежность к сообществу «таких же» становится источником безусловного принятия и эмоциональной поддержки. Это особенно значимо для подростков, испытывающих трудности в общении, подвергающихся буллингу в школе или чувствующих себя маргиналами в собственном окружении. Виртуальное (а иногда и реальное) сообщество предоставляет безопасную гавань, где можно быть услышанным, получить совет и разделить интересы. Эта поддержка выступает мощным протективным фактором, смягчающим стресс, повышающим самооценку и способствующим формированию психологической устойчивости [7, 13].

Таким образом, субкультура восполняет дефициты, возникающие в работе традиционных институтов социализации, становясь для подростка спасательным кругом и источником жизненных сил в сложный переходный период.

Однако субкультурная принадлежность таит в себе и серьезные риски, механизмы которых особенно важно понимать. Наиболее опасным является феномен поглощения индивидуальной идентичности групповой, что характерно для радикальных и тоталитарных по своей внутренней структуре сообществ. В них возникает эффект «группо-мыслия», поддерживаемый информационным капсулированием и систематической дискредитацией любых внешних источников влияния – от родителей до учителей. Личность подростка растворяется в групповом «Мы» [6, 9].

Деструктивные и криминальные субкультуры предлагают своим членам готовые «техники нейтрализации» – набор рационализаций («я не виноват, виновата система», «все так делают»), позволяющих сохранять позитивный образ «Я», совершая при этом асоциальные поступки [9]. Таким образом, происходит нормализация девиации и постепенная эрозия личных моральных границ.

Цифровая среда порождает и новые формы токсичности. К ним относятся не только кибербуллинг и доксинг (публикация личной информации), но и такие феномены, как «токсичная продуктивность» [14]. Подросток может испытывать колоссальное давление, чувствуя обязанность финансово поддерживать кумира или поддерживать круглосуточную онлайн-активность ради «победы» своей группы, что ведет к эмоциональному выгоранию и финансовым проблемам. Кроме того, существует риск «застревания» в субкультуре как форме эскапизма. Потребительско-развлекательные сообщества могут способствовать инфантилизации, предлагая подростку роль «вечного фаната» и позволяя бесконечно откладывать решение реальных взрослых задач профессионального и личностного самоопределения. Это ведет к диффузии идентичности по типу «вечного моратория», когда активный поиск себя подменяется пассивным и комфортным потреблением готовых культурных образ ценностных ориентаций [13].

Важнейшим аспектом влияния субкультур является их потенциал для ценностного и духовного развития подростка. В процессе глубокого погружения в сообщество, разделяющее определенные идеи и эстетику, молодой человек неизбежно сталкивается с необходимостью рефлексии и выбора [7].

В диссертационной работе М.О. Белашовой отмечается, что в существующих исследованиях доминирует преимущественно негативный взгляд на подростковые субкультуры, которые зачастую трактуются как сугубо деструктивный феномен, ведущий к личностной деформации. При этом упускается из виду временный, транзитный характер такого влияния, так как по мере взросления значимость субкультурных норм для бывших участников закономерно снижается. Происходит некорректное смешение понятий: особенности подростковых субкультур обычно рассматриваются в общем контексте молодежных, без учета специфики именно подросткового возраста. Вследствие этого из поля зрения выпадают ключевые характеристики этого этапа развития: маргинальный («промежуточный») социальный статус между детством и взрослостью, интенсивная психофизиологическая перестройка, формирующееся «чувство взрослости», а также исключительная динамичность процессов социализации и поиска собственной идентичности [1].

Кроме того, молодежные субкультуры исторически и функционально выступают в роли культурного авангарда и инкубатора инноваций. Они являются постоянным источником обновления языка, визуальных стилей, музыкальных направлений и форматов досуга, которые, проходя фильтр массовой культуры, часто становятся мейнстримом. Эта инновационная функция имеет глубокий социокультурный смысл. Постоянно генерируя альтернативные модели самовыражения и социальных практик, субкультуры выступают противоядием против социокультурной гомогенизации и стагнации. Они поддерживают в обществе необходимое разнообразие, которое, согласно социальным наукам, является ключевым фактором адаптивности, устойчивости и жизнеспособности любой сложной системы [8].

Выводы. Таким образом, влияние подростковых субкультур на формирование идентичности и системы ценностей носит глубоко амбивалентный и системный характер. Его вектор и сила определяются комплексом факторов: типом субкультуры, преобладающим в ней видом деятельности (созидательной или потребительской), качеством внутренней коммуникации и, что крайне важно, исходной способностью самого подростка к критической рефлексии, которая взращивается в диалоге с другими значимыми взрослыми [1, 7, 15].

В этой связи ключевой задачей психолого-педагогического сопровождения становится не борьба с субкультурами как таковыми, а развитие у подростков критической субкультурной грамотности. Речь идет о воспитании умения анализировать идеологию и экономические модели, стоящие за привлекательными практиками, осознанно различать гибкую идентификацию с группой и тотальное слияние с ней, а также формировании навыков безопасного и продуктивного участия в цифровых сообществах. На институциональном уровне это предполагает создание в школах и вузах гибридных пространств, где легитимный субкультурный опыт подростков получит возможность интеграции в учебно-проектную деятельность. Такой подход позволяет выполнить функцию культурного посредничества, помогая молодому человеку трансформировать энергию субкультурной принадлежности в ресурс для построения зрелой, рефлексивной и социально ответственной идентичности [3, 4, 14].

Литература:

1. Белашова, М.О. Подростковые субкультуры в современной России: автореферат дис. кандидата социологических наук : 22.00.06. / Белашова Марина Олеговна; [Место защиты: Ставроп. гос. ун-т]. – Ставрополь, 2011. – 22 с.

2. Выготский, Л.С. Педология подростка [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва: Издание Бюро заочного обучения при педфаке 2 МГУ, 1929. – 504 с. – URL: https://psychlib.ru/mgppu/VPp-1929/VPp-504.htm#$p1

3. Жилина, А.А. Формирование социальной идентичности личности подростка в процессе онлайн-социализации: построение теоретической модели [Текст] / А.А. Жилина, О.А. Селиванова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN320
4. Карасев, Е.П. Вовлеченность подростков в киберспорт как основа воспитательно-педагогического воздействия [Текст] / Е.П. Карасев // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vovlechennost-podrostkov-v-kibersport-kak-osnova-vospitatelno-pedagogicheskogo-vozdeystviya (дата обращения: 09.10.2025)
5. Кон, И.С. Психология ранней юности [Текст] : книга для учителя / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1989. – 254 с.
6. Кучукян, А.В. Роль виртуальных сетевых сообществ в распространении деструктивных молодежных субкультур [Текст] / А.В. Кучукян // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-virtualnyh-setevyh-soobschestv-v-rasprostranenii-destruktivnyh-molodezhnyh-subkultur (дата обращения: 09.10.2025)
7. Левикова, С.И. Молодежная субкультура [Текст]: учеб. пособие / С. И. Левикова. – Москва: Вузовская книга, 2004. – 607 с.
8. Луков, В.А. Феномен «знания-понимания-умения»: институциализация и социокультурное значение [Текст] / В.А. Луков // Знание. Понимание. Умение. – 2019. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-znaniya-ponimaniya-umeniya-institutsializatsiya-i-sotsiokulturnoe-znachenie (дата обращения: 09.10.2025)
9. Мертон, Р. Социальная структура и аномия [Текст] / Р. Мертон // Социология преступности (Современные буржуазные теории): сб. ст.; пер. с англ. и фр. – Москва: Прогресс, 1966. – С. 299-313. – URL: https://s.eruditor.one/file/340245/
10. Николаенко, О.Ф. Теоретические подходы к проблеме агрессии в молодежной среде [Текст] / О.Ф. Николаенко, Ю.С. Харченко // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. – 2018. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-probleme-agressii-v-molodezhnoy-srede (дата обращения: 09.10.2025)
11. Омельченко, Е.Л. Молодежные культуры и субкультуры [Текст] / Е.Л. Омельченко. – Москва: Ин-т социологии РАН, 2000. – 262 с. – URL: https://studfile.net/preview/8983811/
12. Серебренникова, А.В. Движение «АУЕ»: сущность и проблемы противодействия в молодежной среде [Текст] / А.В. Серебренникова // Национальная Ассоциация Ученых. – 2020. – Вып. 59. – Т. 2. – С. 54-57
13. Солодников, В.В. «Средний возраст» и жизненный путь личности [Текст] / В.В. Солодников, И.В. Солодникова; [Российский государственный гуманитарный университет]. – Москва: РГГУ, 2018. – 465 с.
14. Фадеева, О.П. K-pop-культура как инструмент «мягкой силы»: практики вовлечения российской молодежи [Текст] / О.П. Фадеева, К.К. Мусалимова // Трансграничное взаимодействие. – 2025. – Т. 55, № 5. – URL: https://ecotrends.ru/index.php/eco/article/view/4911
15. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст]: избр. тр. / Д.И. Фельдштейн. – 2-е изд. – Москва: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2004. – 670 с.
16. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст]: пер. с англ. / Э. Эриксон; общ. ред. А.В. Толстых. – Москва: Флинта, 2006. – 342 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 Емельянова Наталья Сергеевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме методического сопровождения умственного воспитания детей дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации. Обоснована необходимость организации методического сопровождения педагогов ДОО как ключевого фактора умственного воспитания детей, профессиональной эффективности и повышения качества дошкольного образования. В данной работе уточнена сущность понятия «методическое сопровождение». Обоснована структура методического сопровождения, включающая ценностно-мотивационный, теоретический и методический компоненты. Определены цель, задачи и принципы методического сопровождения педагогов. Автор статьи характеризует теоретический и практический блоки методического сопровождения педагогов. Отмечаются подходы к разработке программы методического сопровождения умственного воспитания детей. В работе представлены условия успешной реализации методического сопровождения умственного воспитания детей дошкольного возраста. Раскрывается содержание методического сопровождения педагогов ДОО. Особое внимание уделено формам и методам методического взаимодействия с педагогами.

Ключевые слова: умственное воспитание, дошкольный возраст, педагог, образовательная среда, методическое сопровождение, психолого-педагогические условия, профессиональная компетентность.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of methodological support for the mental education of preschool children in a preschool educational organization. The necessity of organizing methodological support for preschool teachers as a key factor in the mental education of children, professional efficiency, and improving the quality of preschool education is substantiated. In this work, the essence of the concept of «methodological support» is clarified. The structure of methodological support, which includes value-motivational, theoretical, and methodological components, is substantiated. The purpose, objectives, and principles of methodological support for teachers are defined. The author of the article describes the theoretical and practical blocks of methodological support for teachers. The article discusses approaches to developing a program for methodological support of children's intellectual development. The paper presents the conditions for successful implementation of methodological support for the intellectual development of preschool children. The content of the methodological support is revealed.

Key words: mental education, preschool age, teacher, educational environment, methodological support, psychological and pedagogical conditions, and professional competence.

Введение. Дошкольный возраст играет ключевую роль в целостном процессе формирования личности, выступая базой для её самореализации и гармоничного развития. Умственное воспитание на этом этапе является основой всестороннего становления ребёнка. Период дошкольного детства считается сензитивным для развития интеллектуальной сферы: именно в эти годы формируются фундаментальные когнитивные способности – восприятие, память, мышление, внимание, речь. Развитие высших психических функций в дошкольном возрасте служит фундаментом для успешного обучения в школе.

Практика показывает, что новые требования образовательной системы к организации умственного воспитания дошкольников обусловили ряд трудностей у педагогов, связанных, прежде всего, с построением педагогического процесса. В соответствии с ФГОС ДО перед педагогами ставятся чёткие задачи по организации умственного воспитания с опорой на современные подходы и образовательные технологии. В то же время повышение требований к профессиональной компетентности воспитателей и их недостаточная готовность к реализации обновлённых стандартов определяют необходимость поиска эффективных форм методического сопровождения умственного воспитания дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Умственное воспитание дошкольников во многом определяется условиями организации педагогического процесса. Современный педагог должен выступать не только носителем знаний, но и создателем развивающей образовательной среды, способным к осуществлению рефлексии и постоянному профессиональному росту. Вместе с тем, как отмечает В.А. Новицкая, значительная часть педагогов сталкивается с трудностями в профессиональной деятельности, что связано с недостаточной

«методической, психолого-педагогической и организационно-воспитательной подготовкой» [6, С. 51].

Методическое сопровождение представляет собой систематическую деятельность, направленную на обеспечение условий для профессионального и личностного развития педагога. Оно охватывает все этапы его профессиональной траектории и функционирует как инструмент управляемости собственной педагогической деятельностью, а также рефлексивного контроля за векторами профессионального роста.

В рамках сопровождения осуществляется формирование устойчивых поведенческих и мотивационных установок, направленных на преодоление профессиональных затруднений и внутренних психологических барьеров. Кроме того, методическое сопровождение способствует развитию личностной адаптивности, что выражается в способности конструктивно разрешать внутренние противоречия между нормативными требованиями к профессионально-личностному образу педагога и его индивидуально-типологическими характеристиками.

Определим сущность понятия «методическое сопровождение». По мнению М.Г. Яновой, Ю.В. Шевчук, методическое сопровождение педагога рассматривается в качестве системообразующего механизма, обеспечивающего функционирование и развитие научно-методической деятельности в образовательной организации. Оно направлено на своевременное оказание профессиональной поддержки, способствующей эффективному решению педагогом прикладных и стратегических задач в условиях трансформации и модернизации образовательного процесса, максимально учитывая его потребности в методической помощи [10, С. 101]. К.Ю. Белая определяет методическое сопровождение в дошкольной образовательной организации как комплексную, научно обоснованную и практико-ориентированную совокупность целенаправленных мероприятий, обеспечивающих условия для повышения уровня профессиональной компетентности педагогических работников, раскрытия их индивидуального и творческого потенциала, для системного улучшения качества реализации образовательного процесса [1].

Согласно О.Г. Ридецкой, методическое сопровождение – это целостный процесс, включающий изучение, развитие и коррекцию профессионального становления педагога. Его цель заключается не только в оказании своевременной поддержки, но и в формировании у педагога способности самостоятельно преодолевать профессиональные трудности, осознанно относиться к собственному развитию и становлению как субъекта профессиональной деятельности [9]. По мнению Т.В. Овчинниковой, методическое сопровождение следует рассматривать как целенаправленный процесс взаимодействия между педагогом и специалистом-сопровождающим, ориентированный на достижение основной образовательной цели [7].

В.П. Вейдт подчеркивает, что методическое сопровождение педагога должно носить адресный, индивидуализированный характер, а ожидаемые результаты необходимо формулировать конкретно и делать их реально достижимыми [2, С. 17]. Автор подчёркивает две ключевые особенности процесса сопровождения. Первая связана с активной позицией его участников и деятельностным характером их взаимодействия. Вторая проявляется в субъектности самого процесса, основанного на сотрудничестве и партнёрских отношениях.

Таким образом, методическое сопровождение педагогов – это целостная система научно обоснованных и практико-ориентированных мероприятий, направленных на развитие компетентности, готовности педагога к эффективной педагогической деятельности. Оно обеспечивает своевременное решение образовательных задач, способствует формированию умений самостоятельно преодолевать профессиональные трудности, развивает способность к рефлексии и саморазвитию, а также создаёт условия для повышения качества образовательного процесса в соответствии с современными требованиями.

Целью методического сопровождения педагогов является обеспечение непрерывного профессионального роста и адаптивной педагогической деятельности в условиях модернизации образования.

Представим задачи методического сопровождения педагогов ДОО:

1. Формирование условий для рефлексивного анализа и проектирования индивидуальной профессиональной траектории педагога.
2. Обеспечение оперативной и системной поддержки при решении актуальных методических и педагогических задач.
3. Адаптация педагога к изменяющимся требованиям образовательной среды.
4. Развитие компетенций, способствующих педагогической гибкости, инновационности и профессиональной устойчивости.

В рамках нашего исследования обозначим функции методического сопровождения педагогов: диагностическая – выявление профессиональных затруднений, потребностей и дефицитов; консультативная – предоставление методической помощи в выборе решений, инструментов и подходов; информационно-аналитическая – обеспечение доступа к современным методическим ресурсам и анализ эффективности педагогической деятельности; коррекционно-развивающая – содействие в формировании и корректировке индивидуального профессионального маршрута; мотивационно-ресурсная – поддержка психологической устойчивости педагога, укрепление внутренней мотивации к профессиональному росту.

М.В. Корепанова отмечает, что механизм методического сопровождения основан на стимулировании инициативы педагога, что обеспечивает постепенный переход от формализованного подхода к профессиональной деятельности, не учитывающего конкретный педагогический контекст, к самостоятельному определению факторов, необходимых для проектирования образовательных практик [5, С. 104].

Современная профессиональная деятельность педагога разворачивается в условиях непрерывного образования, постоянного обновления знаний и адаптации к изменяющимся требованиям образовательной среды. Принятие ценностей современного образования, осознание необходимости его модернизации, а также проектирование образовательного процесса с ориентацией на новые результаты требуют от педагога высокой степени рефлексии и готовности к переосмыслению собственного опыта. В связи с этим особую актуальность приобретает организация методического сопровождения в образовательной среде как условие создания вариативного, развивающегося методического пространства. Такое пространство обеспечивает возможность построения индивидуальных профессиональных маршрутов, способствует личностному росту педагогов, а также предполагает разработку и внедрение эффективных моделей и программ сопровождения, соответствующих актуальным задачам образования.

По мнению Л.А. Орловой, В.Ю. Аникановой, содержание методического сопровождения должно формироваться с учётом требований профессионального стандарта педагога дошкольной образовательной организации. При этом технологии сопровождения специалистов должны отбираться с позиции их результативности, соответствия конкретным педагогическим условиям [8, С. 43].

Исходя из обозначенных положений, было проведено исследование организации методического сопровождения педагогов образовательной организации в сфере умственного воспитания детей дошкольного возраста. В этой связи была разработана программа методического сопровождения педагогов, ориентированная на повышение качества дошкольного образования в области умственного воспитания детей. Её цель заключается в формировании условий, при которых педагог осознаёт себя активным субъектом собственного профессионального и личностного развития.

Программа методического сопровождения ориентирована на совершенствование образовательного процесса и рост профессиональной компетентности воспитателей. В этом контексте требуется новый подход, включающий чёткое осмысление сущности и структуры методической работы, использование разнообразных форм, средств и технологий для развития профессионализма педагогов, адаптацию содержания методического сопровождения к современным требованиям образования.

Как считает О.В. Давлятшина, полноценная реализация программ методического сопровождения становится возможной лишь при наличии комплекса условий, обеспечивающих согласование внешних (объективных) и внутренних (субъективных) факторов, влияющих на профессионально-личностное развитие педагога. К числу таких условий автор относит: формирование в образовательной организации методического пространства, выступающего в роли системы «педагогических обстоятельств» и осмысленных событий, развитие креативной, стимулирующей среды школьной жизни, организация диалогового взаимодействия, направленного на совместный поиск профессиональных ценностей, смыслов и перспектив педагогической деятельности [4].

Для эффективного осуществления методического сопровождения педагогов в образовательной организации данные процессы должны опираться на определённые принципы. Л.К. Гребёнкина рассматривает педагогический принцип как нормативное основание, вытекающее из педагогических закономерностей. Он определяет общую стратегию решения ключевых профессионально-методических задач, способствует развитию педагогической теории и служит критерием актуализации и совершенствования педагогической практики [3, С. 31]. Принципы методического сопровождения играют ключевую роль в организации сопровождения, поскольку обеспечивают логическую взаимосвязь между научно-методологическими подходами, содержанием сопровождения и деятельностью всех субъектов образовательного процесса.

Программа методического сопровождения педагогов умственного воспитания дошкольников строится на ряде принципов: принцип

культуросообразности предполагает согласование образования с культурными реалиями и процессами, его интеграцию в социокультурное пространство и соответствие особенностям национальной и региональной культуры; принцип приоритета интересов сопровождаемого означает ориентацию методической деятельности на актуальные профессиональные запросы и задачи конкретного педагога; принцип индивидуализации ориентирован на уникальные профессиональные и личностные особенности педагога; принцип непрерывности – сопровождение на всех этапах профессиональной деятельности; принцип субъектности направлен на признание за педагогом активной позиции в выборе и реализации методической поддержки; принцип системности предполагает включённость сопровождения в единую образовательную и управленческую модель организации.

Процесс методического сопровождения включает несколько последовательных этапов: выявление и осознание проблемы, её диагностика, поиск необходимой информации, консультирование по выбору решений, разработка и реализация индивидуального плана действий. Результаты диагностики позволяют создать индивидуальный образовательный маршрут, подобрать наиболее эффективные формы и стили взаимодействия в процессе сопровождения. Такой подход учитывает не только профессиональные дефициты педагога, но и его личностные особенности, индивидуальный стиль работы и темп профессионального развития.

При проектировании индивидуальных маршрутов могут использоваться различные модели обучения: ориентация на теоретическую подготовку; освоение практических умений и технологий (в том числе через заимствование успешного опыта); обучение на основе рефлексивного анализа или через активное экспериментирование.

Методическое сопровождение процесса умственного воспитания дошкольников организуется с учётом профессиональных затруднений, возникающих у педагогов в ходе реализации образовательной деятельности. Данный процесс предполагает использование разнообразных форм методической работы. В дополнение к традиционным форматам (педагогические советы, консультации, семинары) широко применяются активные и интерактивные методы сопровождения: педагогические ринги, профессиональные викторины, коллективные просмотры занятий с последующим анализом, игровые и ситуационные форматы. Применение методов активного обучения предполагает не пассивное получение информации, а самостоятельное освоение знаний через анализ научных источников, сопоставление альтернативных подходов, участие в деловых играх, решение профессионально-ориентированных задач и выполнение практико-направленных заданий. Такой подход способствует углублённому пониманию учебного материала, прочному усвоению теоретических основ, формированию устойчивого познавательного интереса, развитию творческого мышления и профессиональной автономности педагога.

С точки зрения О.В. Давлятшиной, наличие достаточных условий выступает в качестве пускового механизма процесса личностного и профессионального становления педагога. К числу таких условий автор относит: использование инновационного педагогического опыта внутри коллектива; активное внедрение технологий и форм методического сопровождения (метод иммерсивного погружения, контекстное обучение, мастерские жизнетворчества, педагогические дебаты, профессионально-игровые и рефлексивные практики); организация методических мероприятий, ориентированных на личностный рост (тренинги, мастер-классы, марафоны, квест-практикумы, ситуационно-деловые сессии и др.); проведение регулярного мониторинга и экспертизы эффективности сопровождения, включая диагностику и самооценку участников [4]. Подобная модель сопровождения позволяет не только повышать уровень педагогической компетентности, но и создавать устойчивую платформу для развития индивидуального профессионального стиля, ценностных установок и методической гибкости педагога.

Для успешной реализации методического сопровождения умственного воспитания дошкольников необходимы следующие условия: повышение мотивации педагогов к деятельности в области умственного воспитания детей дошкольного возраста; формирование их теоретической компетентности в данном направлении; сопровождение в практической деятельности, включающее освоение форм, методов, приёмов и педагогических технологий, ориентированных на развитие умственных способностей детей.

Эффективность методического сопровождения умственного воспитания дошкольников определяется опорой на современные концепции умственного воспитания детей раннего и дошкольного возраста.

Методического сопровождение умственного воспитания детей дошкольного возраста включает три основных компонента:

1. Ценностно-мотивационный – направлен на формирование у педагогов устойчивой мотивации к работе в области умственного воспитания, развитие ценностного отношения к познавательному развитию детей, а также стремления к профессиональному саморазвитию и внедрению инновационных подходов в образовательный процесс.
2. Теоретический – обеспечивает расширение знаний педагогов о целях, задачах, сущности и принципах умственного воспитания дошкольников; раскрывает возрастные особенности развития мышления, внимания, воображения; предполагает освоение методов формирования элементарных представлений и логических операций.
3. Методический – связан с развитием у педагогов умений проектировать и организовывать процесс умственного воспитания детей, а также оценивать и анализировать результаты их умственного развития.

Опираясь на выявленные условия методического сопровождения умственного воспитания детей дошкольного возраста, были выделены три последовательных этапа его реализации. Первый этап ориентирован на развитие ценностно-мотивационного компонента методического сопровождения умственного воспитания детей, второй – на формирование теоретического, а третий – на развитие методического компонента.

Каждый из этапов реализации программы методического сопровождения умственного воспитания детей дошкольного возраста включает два блока – теоретический и практический. Теоретический блок предполагает изучение фундаментальных вопросов умственного воспитания детей дошкольного возраста, раскрытие его сущности, целей, задач и принципов. Практический блок направлен на развитие у педагогов умений и навыков организации умственного воспитания, включая использование различных форм, методов и средств педагогической работы в данном направлении.

Выводы. Таким образом, методическое сопровождение позволяет педагогам преодолевать профессиональные трудности, совершенствовать теоретическую и практическую подготовку, осваивать инновационные подходы и технологии в системе дошкольного образования. Реализация методического сопровождения умственного воспитания дошкольников представляет собой поэтапный процесс, включающий развитие ценностно-мотивационного, теоретического и методического компонентов. Сочетание теоретического и практического блоков в структуре каждого этапа реализации методического сопровождения педагогов ДОО обеспечивает не только расширение профессиональных знаний педагогов, но и формирование у них практических умений, необходимых для эффективной организации умственного воспитания детей. Такой подход создаёт основу для повышения качества дошкольного образования, позволяет комплексно решать задачи повышения компетентности педагогов и обеспечивает более высокий уровень интеллектуального развития дошкольников.

Литература:

1. Белая, К.Ю. Методическая деятельность в дошкольной организации / К.Ю. Белая. – Москва: Сфера, 2014. – 127 с.
2. Вейдт, В.П. Научно-методическое сопровождение педагога: содержание и направления деятельности / В.П. Вейдт // Калининградский вестник образования. – 2022. – № 3(15). – С. 14-24. – URL: https://koirojournal.ru/realises/g2022/30sntL2022/ kvo302/ (дата обращения: 07.03.2025)
3. Гребёнкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного образования: монография / Л.К. Гребёнкина. – Рязань, 2006. – 224 с.
4. Давлятшина, О.В. Научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов образовательной организации: диссертация … канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Давлятшина. – Киров, 2017. – 274 с.
5. Корепанова, М.В. Модель методического сопровождения педагогов при проектировании образовательного процесса / М.В. Корепанова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2024. – Т. 24. – № 1. – С. 102-106
6. Новицкая, В.А. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения / В.А. Новицкая // Вестник Поморского университета. – 2006. – № 3. – С. 49-54
7. Овчинникова, Т.В. Методическое сопровождение образовательной деятельности в ДОУ как условие повышения качества дошкольного образования в соответствии с ФГТ / Т.В. Овчинникова. – URL: http://pedkopilka.ru/vospitateljam/ sotvetstvi-s-fgt.html (дата обращения: 12.01.2025)
8. Орлова, Л.А. Методическое сопровождение адаптации начинающих педагогов в системе методической работы ДОУ / Л.А. Орлова,

В.Ю. Аниканова // Ученичество. – 2024. – № 1. – С. 36-43
9. Ридецкая, О.Г. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности: хрестоматия / О.Г. Ридецкая. – Москва: ЕАОИ, 2012. – 806 с.
10. Янова, М.Г. Научно-методическое сопровождение как условие закрепления педагогов образовательных организаций в профессии / М.Г. Янова, Ю.В. Шевчук // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 97-107

УДК 159.922.8
аспирант Гавриловский Юрий Сергеевич
Курганский государственный университет (г. Курган)

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ НА УСПЕШНОСТЬ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ

Аннотация. Данное исследование посвящено комплексному анализу влияния эмоционального интеллекта и личностных качеств на успешность освоения иностранного языка старшими подростками в различных образовательных средах. В работе представлены результаты оригинального эмпирического исследования, подтвердившего гипотезу о детерминации, была выявлена специфика в проявлении компонентов эмоционального интеллекта в разных образовательных средах. Учащиеся гимназии демонстрируют более высокую осознанность в управлении эмоциональными состояниями, развитую толерантность к ошибкам и сформированную внутреннюю мотивацию к изучению языка. В то же время для учащихся средней общеобразовательной школы характерны повышенная языковая тревожность и выраженные трудности интеграции эмоционального контроля в учебную деятельность. Научная новизна данного исследования заключается в том, что впервые проведено сравнение компонентов эмоционального интеллекта у старших подростков в различных образовательных контекстах (гимназии и средней общеобразовательной школы) с применением комплексного диагностического инструментария. Разработана и валидизирована авторская методика оценки субъективной значимости личностных качеств, влияющих на успешность овладения иностранным языком.
Ключевые слова: эмоциональный интеллект, изучение иностранного языка, образовательная среда.
Annotation. This study is devoted to a comprehensive analysis of the influence of emotional intelligence and personality traits on the success of foreign language acquisition among older adolescents in various educational environments. The paper presents the results of original empirical research that confirmed the hypothesis of determination. The specificity of the manifestation of emotional intelligence components in different educational settings was identified. Gymnasium students demonstrate greater awareness in managing emotional states, developed tolerance for mistakes, and a well-formed intrinsic motivation to learn the language. At the same time, students in comprehensive secondary school are characterized by increased language anxiety and pronounced difficulties in integrating emotional control into their learning activities. The scientific novelty of this study lies in the fact that, for the first time, a comparison of the components of emotional intelligence in older adolescents in different educational contexts (gymnasiums and secondary general education schools) was conducted using a comprehensive diagnostic toolkit. An original method for assessing the subjective significance of personality traits influencing the success of foreign language acquisition was developed and validated.
Key words: emotional intelligence, foreign language learning, educational environment.

Введение. Актуальность обусловлена комплексом факторов, определяющих современные приоритеты в лингводидактике и педагогической психологии. В контексте глобализации и усиления межкультурных коммуникаций повышение эффективности освоения иностранных языков становится одной из ключевых образовательных задач. При этом в фокусе научного внимания все более оказывается не только когнитивная, но и эмоционально-личностная составляющая учебного процесса. Эмоциональный интеллект, понимаемый как способность к осознанию, пониманию и управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей, признается значимым предиктором академических достижений, поскольку он напрямую влияет на мотивацию учащихся, уровень языковой тревожности и их коммуникативную готовность. Особую значимость исследование этих аспектов приобретает в старшем подростковом возрасте – периоде интенсивного личностного становления и эмоциональной лабильности. Современная российская образовательная система характеризуется наличием различных институциональных моделей, которые создают неодинаковые условия для развития личности учащегося.

Анализ существующих исследований позволяет констатировать, что эмоциональный интеллект представляет собой значимый фактор успешности овладения иностранным языком, при этом тревожность выступает ключевым медиатором в системе «эмоциональный интеллект – академические достижения» [6; 7; 9]. Российские исследователи активно разрабатывают практические подходы к развитию эмоционального интеллекта в образовательном процессе, предлагая такие методы, как коммуникативные упражнения, игровые техники и анализ эмоциональных аспектов художественных текстов [2; 5]. Значительный вклад в оценку межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта внес Д. В. Люсин, разработавший опросник ЭмИн, который прошел успешную апробацию и используется в современных психолого-педагогических исследованиях [4].

Сравнительный анализ влияния эмоционально-волевой сферы на успешность освоения иностранного языка в дифференцированных контекстах является практически не изученным, что определяет необходимость проведения настоящего исследования для разработки адресных педагогических и психологических интервенций [11]. Научная разработанность проблемы имеет богатую историю. Истоки изучения взаимосвязи аффективных факторов и успешности в освоении языка лежат в работах по социальной психологии [8], заложивших основы понимания роли установок и мотивации. Дальнейшее развитие это направление получило в рамках концепции эмоционального интеллекта [10], которая предоставила методологический аппарат для эмпирических изысканий. Современные исследования последовательно демонстрируют связь между эмоциональным интеллектом и академическими результатами [9], подтверждают значимость эмоциональной стабильности и толерантности к неопределенности в процессе овладения вторым языком [7]. Иностранный язык рассматривается как средство личностного развития и формирования эмоциональной компетентности [1]. Особое значение имеет создание образовательной среды, способствующей формированию устойчивой мотивации и переживанию успеха, что особенно важно для преодоления психологических барьеров при изучении второго иностранного языка [3; 2]. Таким образом, совокупность современных исследований подтверждает необходимость системного учета личностных характеристик и целенаправленного развития эмоциональной сферы подростков для повышения эффективности языкового обучения. Несмотря на значительное количество работ, посвященных роли эмоционального интеллекта в образовании, выявлен ряд нерешенных проблем и противоречий: между признанием фундаментальной роли эмоционального интеллекта в учебной деятельности и недостатком эмпирических данных о специфике его проявления и формирования у старших подростков в различных институциональных условиях; между наличием обширного теоретического материала в области педагогической психологии и дефицитом сравнительных исследований, направленных на выявление взаимосвязи между компонентами эмоционального интеллекта, мотивационно-эмоциональным фоном и академической успеваемостью по иностранному языку в указанных контекстах.

Цель исследования: выявить характер и направленность взаимосвязи между успешностью овладения иностранным языком и развитостью личностных качеств эмоционально-волевой сферы у старших подростков, обучающихся в гимназической и общеобразовательной средах.

Задачи исследования:

1. Разработать и апробировать диагностический инструментарий для оценки ключевых личностных качеств эмоционально-волевой сферы (терпимость к ошибкам, умение справляться с тревогой, готовность к коммуникации), влияющих на успешность овладения иностранным языком.
2. Выявить особенности проявления и субъективной значимости личностных качеств эмоционально-волевой сферы у старших подростков.
3. Определить характер взаимосвязи между развитостью ключевых личностных качеств эмоционально-волевой сферы и успешностью овладения иностранным языком.

Гипотеза исследования: успешность овладения иностранным языком старшими подростками детерминируется не только общим уровнем эмоционального интеллекта, но и специфической структурой личностных качеств эмоционально-волевой сферы, а также характером их субъективной оценки, которые имеют выраженную специфику в различных образовательных средах (гимназия и общеобразовательная школа).

Изложение основного материала статьи. Эмпирическую базу исследования составили 107 подростков в возрасте 14-18 лет из гимназии и средней общеобразовательной школы. Для проведения диагностики был использован комплекс валидных и надежных методик, включающий опросник Attitude/Motivation Test Battery, методику диагностики эмоционального интеллекта ЭмИн Д.В. Люсина, авторскую анкету оценки субъективной значимости личностных качеств. Разработанный нами опросник был направлен на выявление того, насколько сами учащиеся осознают важность определенных личностных ресурсов для успешного изучения иностранного языка. Анкета включала 9 качеств, которые респонденты оценивали по 10-балльной шкале:

1. Хорошая память – для усвоения лексики и грамматики.
2. Умение концентрироваться – для восприятия речи и выполнения заданий.
3. Эмоциональная устойчивость – для уверенности в коммуникативных ситуациях.
4. Богатое воображение – для творческого подхода к речевым ситуациям.
5. Чувство языка – для восприятия стилистических нюансов.
6. Общение без страха ошибок – для преодоления языкового барьера.
7. Самостоятельная постановка целей – для личностно значимого обучения.
8. Умение справляться с тревогой – для эмоциональной саморегуляции.
9. Терпимость к ошибкам – для психологической гибкости.

Оценка успешности освоения иностранного языка проводилась на основе объективного показателя – среднего балла академической успеваемости за последнюю учебную четверть. Статистический анализ успеваемости проводился с использованием U-критерия Манна-Уитни. В данном исследовании предпринята попытка не только оценить уровень эмоционального интеллекта у подростков, но и установить его связь с мотивационно-эмоциональным фоном языкового обучения, а также выявить общие качества у учащихся разных типов образовательных учреждений.

Сравнительный анализ показателей по опроснику мотивации к изучению иностранного языка у учащихся гимназии и средней общеобразовательной школы (основные шкалы Attitude/Motivation Test Battery) (результаты U-критерия Манна-Уитни) выявил статистически значимые различия между учащимися гимназии и общеобразовательной школы по шести ключевым параметрам.

Учащиеся гимназии демонстрируют более высокие показатели по следующим шкалам:

- интерес к иностранным языкам ($p = 0,003$; $r = 0,28$).
- поощрение родителей в процессе освоения языка ($p = 0,042$; $r = 0,20$).
- отношение к изучению иностранного языка ($p = 0,001$; $r = 0,30$).
- отношение к носителям языка ($p < 0,001$; $r = 0,34$).

В противоположность этому, учащиеся общеобразовательной школы показывают:

- значительно более высокую тревожность при соприкосновении с иностранным языком ($p < 0,001$; $r = 0,32$).
- повышенную тревожность при использовании языка в общении ($p < 0,001$; $r = 0,38$).
- выраженную инструментальную ориентацию ($p = 0,012$; $r = 0,24$).

Для интерпретации данных использовались два статистических показателя: p-значение (статистическая значимость при $p < 0,05$) и эффект размера r (сила различий: слабый – 0,10-0,19, средний – 0,20-0,29, сильный – ≥0,30).

Анализ выявил, что учащиеся гимназии демонстрируют более высокий интерес к иностранным языкам ($p = 0,003$; $r = 0,28$), позитивное отношение к их изучению ($p = 0,001$; $r = 0,30$) и большую открытость к носителям языка ($p < 0,001$; $r = 0,34$). Также у них значимее выражено родительское поощрение ($p = 0,042$; $r = 0,20$).

В отличие от них, ученики из общеобразовательной школы проявляют более высокую тревожность на уроках ($p < 0,001$; $r = 0,32$) и при использовании языка ($p < 0,001$; $r = 0,38$), а также чаще ориентируются на инструментальные цели ($p = 0,012$; $r = 0,24$).

По остальным показателям статистически значимых различий между группами не обнаружено.

Шкала мотивационно-эмоциональных конструктов отношения к изучению (конструкты AMTB) иностранного языка.

Исследование выявило значимые различия в мотивационно-эмоциональной сфере между учащимися гимназии и общеобразовательной школы. Ученики гимназии демонстрируют более высокие показатели по ключевым параметрам:

- интегративная мотивация ($p=0,012$).
- общая положительная мотивация ($p < 0,001$).
- позитивное отношение к носителям языка ($p < 0,001$).
- принятие преподавателя ($p < 0,001$).

В противоположность этому, учащиеся общеобразовательной школы проявляют значительно более высокую тревожность на уроках ($p=0,001$). При этом инструментальная мотивация и общее отношение к учебе не показали значимых различий между группами.

Парадоксальным результатом является более высокая языковая тревожность у гимназистов ($p < 0,001$), что может быть связано с повышенными академическими ожиданиями в данной среде.

Таким образом, образовательная среда гимназии способствует формированию более развитой интегративной мотивации, однако требует специальных мер по снижению учебного стресса. Для учащихся общеобразовательной школы ключевым направлением работы должно стать преодоление языковой тревожности.

Различия в компонентах эмоционального интеллекта при изучении иностранного языка (по методике ЭмИн, Д.В. Люсина). Анализ по методике ЭмИн выявил минимальные различия в уровне эмоционального интеллекта между группами. Единственное статистически значимое различие обнаружено в способности управлять эмоциями других людей ($p=0,042$), где учащиеся общеобразовательной школы показали более высокие результаты.

По всем остальным компонентам, включая понимание эмоций, управление собственными эмоциями и интегральные показатели, значимых различий не выявлено. Наблюдается лишь тенденция к лучшей регуляции собственных эмоций у учеников средней общеобразовательной школы ($p=0,078$).

Таким образом, при общем сходстве уровня эмоционального интеллекта, учащиеся общеобразовательной школы демонстрируют несколько более выраженные навыки межличностной эмоциональной регуляции.

Сравнительный анализ субъективной значимости личностных качеств (авторская анкета). Анализ выявил значимые различия в восприятии личностных качеств, влияющих на успешность изучения иностранного языка. Учащиеся гимназии статистически значимо выше оценивают важность:

- готовности к общению без страха ошибок ($p=0,012$).
- умения справляться с тревогой ($p=0,018$).
- терпимости к собственным ошибкам ($p=0,040$).
- хорошей памяти ($p=0,040$).

При этом не обнаружено различий в оценке таких качеств, как умение концентрироваться, эмоциональная устойчивость, воображение, чувство языка и самостоятельная постановка целей.

Результаты свидетельствуют, что гимназическая среда способствует более высокой осознанности роли эмоциональной регуляции в изучении языка. Учащиеся гимназии понимают важность коммуникативной гибкости и управления эмоциональными состояниями, в то время как ученики из общеобразовательных учреждений придают этим качествам меньшее значение в своем представлении об успешном обучении.

Сравнительный анализ академической успеваемости по иностранному языку. Проведенный сравнительный анализ успеваемости 55 учащихся гимназии и 54 учащихся общеобразовательной школы выявил существенные различия в уровне освоения иностранного языка. Средний балл учеников гимназии составил 4.42 ("хорошо" с тенденцией к "отлично"), тогда как у учеников общеобразовательной школы – 3.76 (устойчивая "тройка").

Статистический анализ (U-критерий Манна-Уитни: U = 855, Z = -3.82, p <0.001) подтвердил высокую значимость различий в успеваемости между группами. Таким образом, учащиеся гимназии демонстрируют значительно более высокие результаты в освоении иностранного языка

Выводы. Проведенное исследование подтвердило гипотезу о детерминации успешности освоения иностранного языка развитостью эмоционально-волевых качеств. Статистически значимые различия в успеваемости (гимназия – 4.42, общеобразовательная школа – 3.76) позволили сделать следующие выводы:

1. Влияние образовательной среды – ученики гимназии демонстрируют более развитую интегративную мотивацию и коммуникативную открытость, тогда как у учащихся общеобразовательной школы преобладают языковая тревожность и инструментальная ориентация.

2. Значимость специфических личностных ресурсов – при отсутствии различий в общем уровне эмоционального интеллекта ученики гимназии выше оценивают важность эмоциональной саморегуляции (готовность к общению без страха ошибок, терпимость к ошибкам).

3. Парадокс интенсивной среды – гимназическая образовательная среда стимулирует познавательную активность, но одновременно порождает повышенную языковую тревожность, что требует целенаправленного психологического сопровождения.

Перспективы исследований включают изучение возрастной динамики и разработку дифференцированных программ развития эмоционально-волевых качеств. Практическая значимость работы заключается в создании научно обоснованных рекомендаций для оптимизации образовательного процесса через развитие эмоциональной компетентности учащихся в различных образовательных контекстах.

Литература:

1. Агеева, Ю.Е. Сторителлинг как инструмент развития эмоционального интеллекта на занятиях по английскому языку / Ю.Е. Агеева // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2025. – № 4(105). – URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/storitelling-kak-instrument-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta-na-zanyatiyakh-po-anglijskomu-yazyku.html (дата обращения: 12.08.2025)

2. Бердник, Е.Н. Психологические особенности усвоения второго иностранного языка школьниками / Е.Н. Бердник // Актуальные исследования. – 2023. – № 34(164). – URL: https://apni.ru/article/6911-psikhologicheskie-osobennosti-usvoeniya-vtoro (дата обращения: 12.08.2025)

3. Кучеренко, А.Л. Значение эмоционального интеллекта в контексте обучения иностранному языку студентов лингвистической специальности / А.Л. Кучеренко // Вестник СПбГИК. – 2025. – № 1(62). – С. 148-152

4. Панкратова, А.А. Апробация краткой версии опросника ЭмИн / А.А. Панкратова, Д.С. Корниенко, Д.В. Люсин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2022. – Т. 19. – № 4. – С. 822-834

5. Ширшова, И.А. Развитие эмоционального интеллекта студентов университетов путем детального анализа случаев употребления модальных глаголов в английском языке / И.А. Ширшова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/93PDMN620.pdf (дата обращения: 12.08.2025)

6. Budak, T. The relationship between emotional intelligence, foreign language anxiety, and demotivational factors in language preparatory programs / T. Budak, E. Mede // Colombian Applied Linguistics Journal. – 2022. – Vol. 24. – № 1. – P. 6-22. – URL: https://www.redalyc.org/journal/3057/305769602027/ (дата обращения: 12.08.2025)

7. Dewaele, J.-M. Foreign language classroom anxiety of Arab learners of English: The effect of personality, linguistic and sociobiographical variables / J.-M. Dewaele, T. M. Al-Saraj // Studies in Second Language Learning and Teaching. – 2015. – Vol. 5. – № 2. – P. 205-228

8. Gardner, R.C. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation / R.C. Gardner. – London: Edward Arnold, 1985. – 208 p.

9. Jin, F. Trait emotional intelligence and foreign language performance: Associations with academic self-efficacy and foreign language anxiety / F. Jin, C.Gu. Li. // Frontiers in Education. – 2024. – URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1419328 (дата обращения: 16.09.2025)

10. Mayer, J.D. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications / J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso // Psychological Inquiry. – 2004. – Vol. 15. – № 3. – P. 197-215

11. Petrides, K.V. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies / K.V. Petrides, A. Furnham // European Journal of Personality. – 2001. – Vol. 15. – № 5. – P. 425-448

Педагогика

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Гайкова Татьяна Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
студентка Пелевина Ульяна Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. В предлагаемой статье рассматривается духовно-нравственное воспитание младших школьников. В центре внимания – использование национальных традиций и обычаев, мудрости наших предков и их исторического опыта, заключённых в произведениях фольклора. Начинать духовно-нравственное развитие необходимо с самых первых дней обучения в школе. Дети 6-10 лет вполне готовы к интеллектуальному и нравственному развитию, к духовному обогащению, к приобретению начального жизненного опыта. Воспитание ценностей, которые в будущем будут определять позицию человека по отношению к Родине, друзьям, родным, традициям своей семьи, культуре и традициям своего народа и других народов мира приобретает особое значение в раннем школьном возрасте. Дети не всегда в состоянии отличить добро от искусно завуалированного зла, истинную правду от искажённой, высоконравственные поступки от низменных. Одним из богатейших источников влияния на воспитание моральных принципов, духовных и нравственных свойств ребёнка является устное народное творчество. На начальной ступени образования учащиеся изучают традиционный детский фольклор. Именно этот фольклор более близок и понятен младшим школьникам еще с раннего детства. Также немаловажным фактом является то, что традиционный детский фольклор обладает существенным педагогическим потенциалом: возможностью влиять на духовный рост ребёнка, формировать эстетические, патриотические чувства маленького гражданина, постепенное осознание нравственных ценностей и культурных традиций, воспитывать самостоятельность и ответственность за принятие решений, которые развиваются при создании определённых условий как в школе, так и дома.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, культурные ценности и традиции, фольклор, устное народное творчество, младший школьник.

Annotation. The proposed article examines the spiritual and moral education of younger schoolchildren. The focus is on the use of national traditions and customs, the wisdom of our ancestors and their historical experience contained in the works of folklore. It is necessary to begin spiritual and moral development from the very first days of schooling. Children aged 6-10 are quite ready for intellectual and moral development, for spiritual enrichment, and for acquiring initial life experience. The education of values that in the future will determine a person's position in relation to the Motherland, friends, relatives, traditions of his family, culture and traditions of his people and other peoples of the world acquires special importance at an early school age. Children are not always able to distinguish good from artfully veiled evil, the true truth from the distorted, moral deeds from the base. Oral folk art is one of the richest sources of influence on the upbringing of moral principles, spiritual and moral qualities of a child. At the initial stage of education, students study traditional children's folklore. It is this folklore that is more familiar and understandable to younger schoolchildren from early childhood. It is also an important fact that traditional children's folklore has significant pedagogical potential: the ability to influence the spiritual growth of a child, to form aesthetic and patriotic feelings of a small citizen, a gradual awareness of moral values and cultural

traditions, to foster independence and responsibility for decision-making, which develop when certain conditions are created both at school and at home.

Key words: spiritual and moral education, cultural values and traditions, folklore, oral folk art, elementary school student.

Введение. В современном, стремительно меняющемся мире юное поколение оказывается в условиях выбора, не всегда полезного для него. Дети увлечены разного рода компьютерными играми, в которых сталкиваются с жестокостью и убийствами, просматривают блогерские программы, в которых демонстрируются насилие, вседозволенность, безнравственное отношение к людям, где самой главной ценностью являются деньги и лёгкость их появления. Не всегда дети в состоянии самостоятельно отличить подлинную культуру от чуждой нам мишуры, навязываемой интернетом, телевидением, что искажает представление о морали и долге. В школах с удовольствием и размахом отмечают Хэллоуин, а Международный день семьи 15 мая и День семьи, любви и верности 8 июля проходят как-то незаметно. Все мы помним бегство из страны молодых людей с началом СВО. Снижение уровня патриотизма, уважительного отношения к окружающим людям и национальной культуре, культ лёгких денег, наркомания, сквернословие, табакокурение и курение электронных сигарет в очень юном возрасте – всё это негативно влияет на интеллектуальное и физическое здоровье будущего поколения.

Сегодня огромную важность приобретает вопрос о духовно-нравственном воспитании учащихся начальной школы. Духовно-нравственное воспитание является многоплановым процессом и затрагивает все сферы жизни человека: от семьи и школы до общества и культуры, формирующих образ жизни народа и сознание отдельно взятой личности.

Оно направлено «на воспитание духовно богатой, высоконравственной, образованной личности, уважающей традиции и культуру своего народа и других народов» [8, С. 66].

Изложение основного материала статьи. По данным исследований таких ученых, как И.А. Зимняя, Л. Кольберг, Р.С. Немов, Ж. Пиаже, Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова и др., дети 6-10 лет вполне готовы к интеллектуальному, творческому, нравственному развитию, к духовному обогащению, накоплению знаний из разных областей и приобретению начального жизненного опыта. Особенно существенное значение в этот период, период становления личности младшего школьника, имеет вклад школы и семьи в его духовно-нравственное развитие.

Духовно-нравственное воспитание в детском возрасте – это воспитание тех непреходящих ценностей, которые в будущем будут определять позицию человека по отношению к Родине, друзьям, родителям, культуре, традициям, поступкам как своим, так и других людей. А для этого просто необходимо начинать воспитание подрастающего поколения в этом направлении с первых дней обучения в школе.

Духовно-нравственное воспитание составляет неотъемлемое содержание педагогического процесса, является его стержневой основой, на которой базируется накопление ребёнком первоначальных знаний и представление о мире, общечеловеческих ценностях, основных норм поведения, постоянное совершенствование их, стремление и переход к более высокому уровню отношения с окружающими, когда уже потребуется самостоятельность и ответственность за принятие решений, зрелый подход к нравственному выбору.

Важнейшей частью такого воспитания является то, что оно непосредственно влияет на внутренний мир учащегося при помощи внешнего воздействия и определяет степень этого воздействия на личность ребенка.

В нравственном развитии ребёнка важную роль играет его представление о нравственных качествах и ценностях, осознание нравственных норм и правил, которые, по мнению И.Н. Вавиловой, «нужно строить на социальном поведении и реальной деятельности, в ходе которой создаются моральные понятия, нравственные нормы, привычки» [1, С. 38].

В числе нравственных ценностей, представленных Е.А. Казаевой, – патриотизм, чувство национального достоинства, гражданственность, духовность, народные традиции и обычаи, культура межнационального общения и др. [3, С. 158].

И.А. Каиров выделил традиционные источники нравственности и отнес к ним: патриотизм, солидарность, гражданственность, семью, труд и творчество, науку, искусство, природу и человечество [6, С. 114].

«Духовно-нравственные ценности являются источником смыслов для субъектов образовательного процесса». Личностные смыслы духовно-нравственных ценностей, как утверждает Н.П. Шитякова, приобретаются «на основе обогащения учебных дисциплин ценностным содержанием» [8, С. 70].

Мы не можем не согласиться с этим утверждением. В обучение всем без исключения школьным предметам необходимо включать материалы по духовно-нравственному воспитанию.

Н.А. Ноздрина, В.А. Корченов выделяют направления духовно-нравственного воспитания: воспитание гуманности, культуры в общении, чувство долга, трудолюбие, познание окружающего и воспитание самого себя и др., которые решаются при создании определённых условий в школе и дома [5, С. 199-205].

Формировать ответственное отношение к семье, родной земле и природе, гордость за свою страну, научить уважать народные традиции и историю России, ценить культурное наследие как своего, так и других народов, пробуждать патриотические чувства младших школьников можно, включая в учебный процесс элементы устного народного творчества – одного из богатейших источников влияния на воспитание моральных принципов, духовных и нравственных свойств человека.

Благодаря произведениям фольклора ребёнок узнаёт не только о событиях далёкого прошлого своей страны, знакомится с жизнью и бытом своих предков, но и погружается в мир непростых человеческих взаимоотношений, усваивает истинные моральные ценности и нравственные законы. Народная мудрость, отточенная многими поколениями, несомненно, оказывает самое благотворное влияние на эмоциональную сферу младшего школьника, его духовное и интеллектуальное развитие, внутренний мир ребёнка наполняется яркими красками, новыми впечатлениями, нравственными переживаниями.

В переводе с английского термин «фольклор» означает народные знания, под этим термином понимаются все виды искусств, относящиеся к народному промыслу. Отечественная наука определяет фольклор исключительно как жанр словесного народного творчества (народно-поэтическое и устное народное творчество).

На начальной ступени образования учащиеся изучают традиционный детский фольклор, так как именно этот фольклор более близок и понятен младшим школьникам еще с раннего детства. Традиционный детский фольклор обладает существенным педагогическим потенциалом: возможностью влиять на духовный рост ребёнка, формировать эстетические, патриотические чувства маленького гражданина, постепенное осознание нравственных ценностей и культурных традиций.

Фольклор, как средство духовно-нравственного воспитания включает в себя ряд функций, направленных на развитие личности младших школьников. Устное народное творчество способствует усвоению нравственно-поведенческих культурных норм и ценностей, что происходит благодаря сюжету произведений. Ребенок младшего школьного возраста, изучая сказку, былину или пословицу, определяет хорошие и плохие поступки героев, анализирует их действия и постигает народные представления о справедливости, о добре, о красоте, о чести и поведенческих нормах, принятых в обществе. Кроме того, фольклор знакомит учащихся с обычаями различных народов, с их бытом и традициями, обогащает знания об истории своего и других народов. При помощи фольклора у детей развивается эстетический вкус, прививается чувство красоты народной мысли.

Первые песни, с которыми встречаются дети, – *колыбельные,* имеющие значение оберега для малыша. Напевая их, мамы укладывают детей спать: «Бука», «Расти, расти, моя радость», «Сереньки волчок» и др. Дети интересуются у родителей, под какие колыбельные они засыпали в раннем детстве, какие колыбельные пели их мамам и папам. Начинается сбор материала для будущего сборника семейного фольклора. Заинтересовавшись, дети обращаются к интернету и находят не только старинные колыбельные песни, но и «переделки» на современный лад: «Баю-баюшки-баю, не ложися на краю. Придёт дедушка Бабай и отключит вам вай-фай». Начинается творчество: учащиеся предлагают свои варианты колыбельных песен.

Небольшие и простые четверостишия – *потешки и пестушки* сопровождают действия ребенка при пробуждении, зарядке, одевании и т.д. Кроме того, в таких стихах встречаются слова, обращенные к высшим силам с просьбой избавить ребенка от болезни и уберечь его от негативного воздействия извне. Например: «Потягушки, потягушки!», «Ладушки», «Коза рогатая» и т.д. [7, С. 45-48]. Учащиеся утверждают, что некоторые из этих четверостиший они помнят, особенно те дети, у кого есть младшие братья и сёстры. Дети, наблюдая, с какой любовью и нежностью обращаются к малышу мамы и бабушки, и сами учатся устанавливать эмоциональный контакт с младшими, заботиться о них.

В детских играх используются *считалки* – рифмованный стих, определяющий их роли: «Катилась апельсинка…», «На золотом крыльце…» и т.д. У школьников вызывает удивление, что их считалки и считалки, которые использовали в детстве родители, – одни и те

же. Мало того, они известны и более старшему поколению. Такие маленькие детские стишки оказываются звеном, связывающим несколько поколений одной семьи.

Примеры народного остроумия и мудрости – *пословицы и поговорки*. Это особая форма устно-словесного творчества, в которой заключается глубина мысли, морально-нравственные нормы и правила, опыт живших в далёком прошлом людей. В них отражаются взгляды на семейные отношения: «На что и клад, коли в семье лад», исторические события: «Был царь, да весь вышел», любовь и преданность Родине: «Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалей», о труде, часто тяжёлом, а порой и непосильном: «Крой да песни пой, начнёшь шить – наплачешься», наблюдения за различными природными явлениями: «Зима без снега – лето без хлеба» и др.

Поскольку пословицы и поговорки основаны на народной философии, отшлифованы народной мудростью, учат любви к родине, заботе о старших, уважению к культурным традициям своей семьи и своего народа, формируют отношение к природе и в целом к окружающему миру, их, несомненно, нужно использовать в работе с младшими школьниками. Сначала выясняется, какие пословицы и поговорки известны учащимся, что они обозначают и в каких случаях используются, а также каков прямой смысл пословиц. Например, в прежние времена сор из дома никогда не выносили, его сжигали в печи, отсюда и родилась пословица: «Не выноси сору из избы», которая сегодня советует все ссоры урегулировать в семье или коллективе, не вынося их на всеобщее обсуждение.

Сравниваем пословицы разных народов: всем известна русская пословица «Завтрак съешь сам, обед раздели с другом, ужин отдай врагу», у англичан она звучит так: «Завтракай как король, обедай как принц, ужинай как нищий». Даём ряд пословиц из разных языков: «Собака, укушенная змеёй, боится и сосисок» (Бразилия), «Ошпаренный кот и от холодной воды бежит» (Испания). Дети должны подобрать русскую пословицу с этим же значением («Обжёгшись на молоке, дуешь на воду»).

Неизменный интерес вызывают задания: узнать пословицу по началу или концу, собрать пословицу из отдельных слов или разрезанных картинок; найти пословицы, в которых фигурируют имена собственные или незнакомые слова с последующим ознакомлении с ними, проиллюстрировать пословицы и др. Дети находят в интернете и «переделки» пословиц, в которых отражается современная жизнь: «Скучен день до вечера, коли селфить нечего», «Комментов бояться – посты не писать» и др.

Разгадывание *загадок* младшими школьниками воспринимается как увлекательная познавательная игра, в которой надо по признакам определить предмет или явление. Без логических рассуждений, воображения, смекалки и сообразительности здесь не обойтись. Нужно анализировать, сопоставлять, размышлять, применять ранее полученные знания и свой небогатый ещё опыт. Рассматриваются как старые, так и новые загадки. Интересными получаются составленные детьми совместно с родителями кроссворды с использованием загадок. Учащиеся с удовольствием придумывают загадки, которые они сами иллюстрируют, пополняя сборник семейного фольклора.

В фольклорной сказке присутствует поучительная мысль, прослеживается непосредственная связь между поступком и следствием: добрые, хорошие, справедливые поступки и решения вознаграждаются, а злые и плохие приводят героев к неприятным и трагическим последствиям. В сказке отражаются нравственные ценности народа, таким образом делая её смысл глубоким. Например: «Репка», «Теремок», «Колобок» и др. [4, С. 116].

Подобные «Колобку» сказки существуют во многих странах мира: Пампусик в Словакии, в Венгрии этого мучного беглеца называют Маленький Клёцке, Джони-пончик в Англии, Крошка-лепёшка в Шотландии. Есть свой мучной путешественник и у казахов – Баурсак, в немецком фольклоре – это Имбирный мальчик, в норвежском – Блин, на Украине он тоже Колобок. Они имеют вариации во внешнем виде, но бегство и приключения мучных изделий очень похожи, хотя встречаются они с разными зверями и людьми. Учащиеся сравнивают сказки, находят совпадения в характерах участников, в поведении главного героя и т.д., делают общий для всех сказок важный вывод: Колобок, не имея никакого житейского опыта, захотел стать независимым, пренебрёг семьёй, не впитал её ценностей, за это и поплатился своей жизнью.

Двадцать пять вариантов сказки «Теремок» существует только в России, есть несколько на Украине и в Белоруссии. Подобные сказки известны в немецком, английском, испанском, французском языках. Сюжет один, но есть и различия. Детям нравится выявлять совпадения и различия в сказках разных народов, они с удивлением обнаруживают, что мораль опять одна: любые трудности преодолимы, если есть готовность помочь другому, дружелюбие, стремление к сотрудничеству. Здесь вспоминаем пословицу: «В тесноте, да не в обиде».

В сказке «Репка» тоже заложен глубокий житейский смысл: опора на семью – родные люди всегда помогут в любом нелёгком деле. Младшие школьники с удовольствием фантазируют над завершением сюжета, продолжая создавать образ счастливой семьи; инсценируют сказку, изготавливают костюмы. «…театрализованная атмосфера, созданная в классе, способствует возникновению сотрудничества, сотворчества, взаимопомощи, активной коллективной работы…» [2, С. 188]. Трудолюбие и леность, справедливость и её отсутствие дети видят в сказках «Морозко», «Дочь и падчерица», «Крошечка-Хаврошечка» и др. Они сопереживают честным, трудолюбивым героиням, которых незаслуженно обижают; осуждают жадных, ленивых, жестоких людей, которых ждёт наказание, а добро всегда вознаграждается. Фольклорные сказки эмоционально обогащают детей новыми переживаниями, впечатлениями, влияя на их внутренний мир. Особенно детям нравится составлять синквейны, в которых раскрываются личные качества героев, их поступки:

Настенька Марфушенька
Добрая, работящая Ленивая, злая
Топила, кормила, мела Бездельничала, лежала, ругалась
Землю красит Солнце, а человека – труд Лень до добра не доведёт
Падчерица Дочь.

Помогают глубокому погружению в сюжет иллюстрации. Предлагается учащимся узнать сказку по иллюстрации, книжной или нарисованной детьми. Неизменно вызывает интерес работа по составлению истории из нескольких сказок, что помогает проанализировать поступки и чувства героев, представить себя на их месте, подумать, чем им можно помочь, как исправить положение.

Патриотические чувства, чувства любви к Родине воспитываются на доблестных богатырских подвигах Ильи Муромца, Добрыни Никитича и других героях *былин*, подвиги которых совершаются во имя правды, добра и справедливости: «Илья Муромец и Соловей Разбойник», «Алеша Попович и Тугарин Змеевич», «Добрыня и змей» и т.д.

Выводы. Итак, суть духовно-нравственного воспитания младших школьников заключается в непрерывном, последовательном ознакомлении с основными поведенческими нормами, принятыми в обществе, в приобщении к культуре, традициям своего народа и других народов мира, в воспитании умения самостоятельно принимать решения и быть ответственным за них, в воспитании глубокого чувства любви к Родине и уважения к семейным ценностям, чувства справедливости, человеколюбия, гуманного отношения к природе и в целом к окружающему их миру. Гармоничному развитию маленького гражданина великой страны, несомненно, будет содействовать приобщение к историческим корням своего народа через мудрость и опыт предыдущих поколений с опорой на воспитательные функции фольклора и его внедрение в учебно-воспитательный процесс.

Литература:

1. Вавилова, И.Н. Нравственная направленность личности / И.Н. Вавилова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2009. – № 2. – С. 38-41

2. Дуракова, Т.С. Использование театрализации на уроках литературного чтения в начальной школе / Т.С. Дуракова, Л.А. Милованова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2011. – № 3(12). – С. 187-189

3. Казаева, Е.А. Гуманистические и духовно аксиологические приоритеты как составная часть национальных ценностей в процессе формирования гражданина России / Е.А. Казаева // Вестник Шадринского государственного университета. – 2009. – № 3. – С. 155-160

4. Киракосян, К.Э. Традиционное использование русской народной сказки в воспитании детей / К.Э. Киракосян, Т.М. Савенко // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014. – С. 115-118

5. Ноздрина, Н.А. Фольклор как средство духовно-нравственного воспитания / Н.А. Ноздрина, В.А. Корченов // Контекст и рефлексия. – 2021. – Т. 10. – С. 199-205

6. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания / под ред. И.А. Каирова и О.С. Богдановой. – Москва: Педагогика, 1979. – 192 с.

7. Паршина, И.В. Материнский фольклор (колыбельные песни, пестушки, потешки) как средство формирования половой идентичности мальчиков и девочек / И.В. Паршина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 10(27). – С. 45-48

8. Шитякова, Н.П. Интегративно-вариативная подготовка будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников / Н.П. Шитякова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2009. – № 3. – С. 66-70

УДК 378.4

доктор педагогических наук, доцент Галустян Ольга Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
кандидат педагогических наук, доцент Фокин Николай Игоревич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
старший преподаватель Пальчикова Галина Сергеевна
Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных
сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические проблемы проектирования образовательных стратегий профессиональной подготовки современного специалиста. Образовательные стратегии профессиональной подготовки современного специалиста позволяют не только оценивать текущие практики, но и проектировать инновационные модели, отвечающие вызовам глобализации, цифровизации и социальной трансформации. Авторы приходят к выводу, что необходима интеграция социализирующего и личностно-ориентированного подходов для более полного понимания образовательных стратегий. В рамках интегрированного подхода образовательная стратегия определяется как выбор молодым поколением способа получения профессионального образования и реализации определенных моделей поведения в образовательной сфере. Такой подход позволяет учитывать как внешние (социальные) факторы, так и внутренние (личностные) мотивации.

Ключевые слова: образовательная стратегия, профессиональная подготовка, современный специалист, высшая школа.

Annotation. The article considers theoretical and methodological problems of designing educational strategies for professional training of a modern specialist. Educational strategies for professional training of a modern specialist allow not only to evaluate current practices, but also to design innovative models that meet the challenges of globalization, digitalization and social transformation. The authors conclude that it is necessary to integrate socializing and personality-oriented approaches for a more complete understanding of educational strategies. Educational strategy is defined as the choice by the young generation of the method of obtaining professional education and implementing certain models of behavior in the educational sphere within the framework of integrated approach. This approach allows to take into account both external (social) factors and internal (personal) motivations.

Key words: educational strategy, professional training, modern specialist, higher education.

Введение. Образовательная среда профессиональной образовательной организации, в широком смысле её понимания, на сегодняшний день претерпевает множество изменений, дополнений и преобразований. Ежедневно большинство руководителей системы профессионального образования и преподавателей, идущих в ногу со временем, опираются на такой принцип как «обучающихся необходимо учить тому, что им будет нужно завтра». Это требует от них быть практико-ориентированными не только в вопросах будущего своих обучающихся – участников образовательного процесса, но, также в саморазвитии самих себя. Важным условием развития профессионального образования является теоретико-методологическое обоснование образовательных стратегий, которые могли бы обеспечить и обусловить единство целей, принципов, междисциплинарных связей, направленных на формирование единого образовательного пространства в условиях поликультурной социальной среды и динамичных изменений в международной обстановке.

Изложение основного материала статьи. Практически все виды организаций связаны с управлением, соответственно, современная система профессионального образования не является исключением, так как приводится в действие различными видами управления: управление качеством, коллективом, информацией и аналитическими данными и т.п. [2; 11; 12; 13].

Стоит отметить, что термин «педагогический менеджмент» как раз тесно связан с управлением в образовании. Зарубежные исследователи трактуют понятие «педагогический менеджмент» как ориентированность на принятие наиболее важных решений.

Основополагающая концепция педагогического менеджмента предполагает децентрализацию управления в образовательной системе, то есть, подразумевается, что педагогический коллектив имеет право принимать участие в процессе обсуждения и принятии наиболее важных решений для своей образовательной организации.

Использование основ педагогического менеджмента в практической деятельности образовательной организации обуславливается потребностью реализации адекватного управления, отвечающего требованиям реформ российского образования. Современные профессиональные образовательные организации совершенствуются путем демократизации, применением инновационных технологий обучения и управления, что позволяет предлагать обучающимся различные образовательные траектории, уходя от единообразия образовательных программ.

На современном этапе развития и функционирования профессиональной образовательной среды всех уровней в Российской Федерации происходит переход к системно-деятельностному подходу, отказываясь от знаниевого как традиционного подхода в социокультурных институтах, который требует взамен что-то новое и уникальное. Но несмотря на это, педагогический коллектив и руководители профессиональных образовательных организаций могут столкнуться с некоторыми проблемами, и главенствующей из них является отсутствие стратегического видения перспектив [3; 4; 5].

В сложившейся на сегодняшний день в нашей стране традиционной методологии проектирования и прогнозирования профессионального образования представляется слабо разработанным теоретически: целостность составляющих элементов и единство ключевых факторов, а практически отсутствие научно-обоснованной практико-ориентированной и скоординированной между субъектами образовательной стратегии.

В настоящее время в научных исследованиях активно используется такая категория, как «стратегия». При этом отсутствует единое понимание и интерпретация данного термина. Различные дефиниции и интерпретации связаны, прежде всего, с отсутствием единого понимания ключевых компонентов стратегии.

Стратегия представляется многоуровневым явлением, основанием которого выступает реализация цели через систему действий. В качестве уровней применения термина «стратегия» выступают следующие:

- стратегия как прогнозируемая и проектируемая ориентация на действия в дальнейшем;
- стратегия как система принятых управленческих решений с обозначением этапов, вех, циклов и т.п.;
- стратегия как разработанная и реализуемая система действий.

Опираясь на обозначенные выше уровни, можно сформулировать понятие «образовательная стратегия» следующим образом: осмысленная рефлексивная модель поведения в образовательных целях, которая сформировалась в условиях воздействия социальных, педагогических и профессиональных ориентаций и факторов на основании выбора формы, видов и целей образования.

Исследование образовательных стратегий профессиональной подготовки современного специалиста требует опоры на комплекс теоретических и методологических подходов, позволяющих анализировать процессы формирования, реализации и оценки педагогических моделей.

Стратегия как понятие широко применяется в различных сферах человеческой деятельности и представляет собой план действий, направленный на достижение конкретных целей. В контексте образования стратегия рассматривается как совокупность решений и действий, которые определяют путь получения знаний и профессионального становления. Однако в научной литературе отсутствует единая трактовка термина «образовательная стратегия», что обусловлено разнообразием подходов к его изучению.

Традиционно исследование образовательных стратегий сосредоточено на поведенческих аспектах индивидов. В научной литературе выделяются два основных подхода, а именно: социализирующий и личностно-ориентированный.

Представители социализирующего подхода (Е.В. Красноярова, Е.И. Махрова, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров) рассматривают

образование как инструмент социализации, который позволяет индивиду достичь определенного социального статуса [6; 7; 8; 9]. В рамках этого подхода акцент делается на роли ближайшего окружения (семьи, друзей) в формировании образовательной стратегии. Основными компонентами стратегии являются выбор направления образования и средств его получения.

Социализирующий подход (А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров) подчеркивает роль социального взаимодействия и культурного контекста в обучении [8; 9]. Профессиональные качества формируются через диалог, коллаборацию и участие в проектах, имеющих социальную значимость. Service-learning – образовательные программы, совмещающие учебу с волонтерской деятельностью.

В рамках социализирующего подхода рассматривается теория трансформационного лидерства, которая ориентирована на подготовку лидеров, способных вдохновлять команду, трансформируя её ценности и мотивацию. В образовании это реализуется через развитие эмоционального интеллекта и этической ответственности.

Сторонники социализирующего подхода (Е.В. Красноярова, Е.И. Махрова) акцентируют внимание на самостоятельности обучающегося в выборе линии поведения в процессе обучения [6; 7]. В данном случае образовательная стратегия рассматривается как результат субъективных потребностей и предпочтений индивида. Ключевыми компонентами являются выбор способа освоения образования и мотивирующие факторы поведения.

Личностно-ориентированный подход рассматривается в трудах Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, которые считают, что прогрессивный вариант образования современного человека позволяет повысить общий уровень образования при помощи личностно-ориентированного подхода, выявить талантливых людей, поддержать обучающихся в проблемных ситуациях, развить инициативу, основанной на принципах культуры, народности и направленной на самоопределение [1; 10].

В своей концепции личностно-ориентированного образования Е.В. Бондаревская определяет, что цель образования – это целостный человек культуры [1]. Человек культуры – это свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры.

Человек культуры – это личность многогранная, многосторонняя и много развитая. Это человек, который вобрал в себя лучшие качества: применяет творчество в жизни, имеет чистоту мыслей и помыслов, создаёт благоразумные дела. Человек, который может грамотно распределять действия и управлять способностями, применять навыки. Человек культуры способен не только в свою жизнь принести гармонию и процветание, но и в жизнь народа. Чтобы воспитать человека культуры, учителя развивают у обучающихся такие качества, как самостоятельность, самосознание, самодисциплину, самоуважение.

Личностно-ориентированный подход базируется на идеях самореализации личности, развитии критического мышления и автономии. В профессиональной подготовке современного специалиста это выражается в создании среды, стимулирующей самостоятельность, креативность и рефлексию. Метод тьюторства, где наставник помогает студенту выстраивать индивидуальную траекторию развития.

Мы считаем, что необходима интеграция социализирующего и личностно-ориентированного подходов для более полного понимания образовательных стратегий. В рамках интегрированного подхода образовательная стратегия определяется как выбор молодым поколением способа получения профессионального образования и реализации определенных моделей поведения в образовательной сфере. Такой подход позволяет учитывать, как внешние (социальные) факторы, так и внутренние (личностные) мотивации.

Теоретико-методологическая база изучения образовательных стратегий обеспечивает многомерный анализ процесса профессиональной подготовки современного специалиста. Она позволяет не только оценивать текущие практики, но и проектировать инновационные модели, отвечающие вызовам глобализации, цифровизации и социальной трансформации. Ключевым трендом становится синтез междисциплинарных теорий и гибких методов, ориентированных на формирование лидеров образования, способных менять мир к лучшему. В условиях перехода к современной модели экономики, так называемой, «экономике знаний», очевидна потребность такой экономики в высококвалифицированных кадрах профессионального образования.

Выводы. Современные вызовы в образовательной сфере такие, как: цифровизация, глобализация и необходимость адаптации к быстро меняющимся условиям требуют от современного специалиста постоянного совершенствования своих профессиональных компетенций. Непрерывное образование становится неотъемлемой частью их профессионального развития, обеспечивая формирование профессиональных компетенций, необходимых для эффективной деятельности в условиях реформ и инноваций. Непрерывное (рекуррентное) образование можно рассматривать как процесс, который охватывает все этапы профессиональной жизни человека и направлен на постоянное развитие и совершенствование его знаний, умений, навыков и т.п. Для современного специалиста это представляется особенно важным, так как компетенции напрямую влияют на качество процессов управления и результаты образовательной деятельности.

Но несмотря на очевидную необходимость выстраивания системы непрерывного образования, существует ряд проблем. В частности, недостаточная интеграция теоретических знаний с практикой в процессе профессиональной подготовки, низкая мотивация будущих специалистов к обучению на программах дополнительного профессионального образования, формальное внедрение или низкоэффективное функционирование системы наставничества, а также отсутствие единых стандартов оценки эффективности подготовки. Все это свидетельствует о необходимости изучения аспектов проектирования образовательных стратегий непрерывного образования управленческих кадров для системы профессионального образования, разработки и дальнейшего внедрения образовательных стратегий в систему профессионального образования.

Образовательная стратегия представляет собой сложный и многогранный феномен, который требует комплексного изучения. Синтез социализирующего и личностно-ориентированного подходов позволяет более глубоко понять механизмы формирования и реализации образовательных стратегий, учитывая, как социальные, так и индивидуальные аспекты. Это открывает новые перспективы для дальнейших исследований в данной области.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что профессиональная подготовка современных специалистов должна быть направлена как на формирование традиционных знаний, умений и навыков, так и на формирование знаний, умений и навыков, способствующих успешной профессиональной деятельности в условиях инновационных изменений.

Литература:

1. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. – 352 с.

2. Галустян, О.В. Система контроля профессиональной подготовки специалиста в рамках компетентностной парадигмы: монография / О.В. Галустян. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2015. – 227 с.

3. Глузман, А.В. Инновации в образовании / А.В. Глузман // Гуманитарные науки. – 2016. – № 3(36). – С. 8-10

4. Глузман, А.В. Искусство педагогики / А.В. Глузман, Н.В. Горбунова // Гуманитарные науки. – 2016. – № 4(36). – С. 11-18

5. Глузман, Н.А. Университетское образование XXI века: векторные характеристики глобальных тенденций развития / Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова // Гуманитарные науки. – 2020. – № 4(52). – С. 10-19

6. Красноярова, Е.В. Педагогические условия социализации студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Красноярова. – Челябинск, 2003. – 23 с.

7. Махрова, Е.И. О понятии правовой социализации студентов как педагогической проблемы / Е.И. Махрова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – № 4(140). – С. 26-32

8. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. для студентов пед. вузов / А.В. Мудрик. – Москва: Академия, 2013. – 240 с.

9. Никандров, Н.Д. Воспитание и социализация молодежи: проблемы гармонизации / Н.Д. Никандров // Социальная педагогика. – 2012. – № 1. – С. 8-17

10. Сериков, В.В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий / В.В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – № 8. – С. 14-20

11. Galustyan, O.V. Formation of media competence of future teachers using ICT and mobile technologies / O.V. Galustyan, S.S. Gamisonia, N.I. Vyunova, [at all] // International Journal of Interactive Mobile Technologies. – 2019. – Т. 13. – Issue 11. – P. 184-196

12. Matviyevskaya, E.G. Formation of information and communication competence of future teachers / E.G. Matviyevskaya, O.G. Tavstukha, O.V. Galustyan, [at all] // International Journal of Emerging Technologies in Learning. – 2019. – Vol. 14. – № 19. – P. 65-76. – URL: https://doi.org/10.3991/ijet.v14i19.10990 (дата обращения: 12.08.2025)

13. Molodozhnikova, N.M. Formation of professional orientation of high school students to medical profession by using ICT tools / N.M. Molodozhnikova, N.V. Biryukova, O.V. Galustyan [at all] // International Journal of Emerging Technologies in Learning. – 2020. – Vol. 15. – № 1. – P. 231-239. – URL: https://doi.org/10.3991/ijet.v15i01.11423 (дата обращения: 12.08.2025)

УДК 371.314.6
аспирант Гладких Владислав Игоревич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СУВОРОВЦЕВ КАК АСПЕКТ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. Педагогическое управление проектной деятельностью обучающщихся является важным аспектом повышения мотивации к обучению и формирования компетентных выпускников, готовых к решению сложных задач и успешной адаптации в современном мире. Правильно организованная проектная деятельность позволяет обучающимся почувствовать себя активными участниками образовательного процесса, развивает их творческие способности и формирует навыки самообучения и саморазвития. Одним из ключевых преимуществ проектной деятельности является ее высокий мотивационный потенциал. Участие в проекте позволяет суворовцев почувствовать себя исследователями. Развитие проектной деятельности требует систематической работы по подготовке педагогов-кураторов, выступающих в роли наставника и консультанта, оказывая поддержку и направляя обучающихся на всех этапах работы над проектом, создающих мотивационную среду, интеграции проектной деятельности в учебный план и разработке эффективных методов оценки результатов. Только в этом случае проектная деятельность сможет стать эффективным инструментом повышения качества образования и мотивации суворовцев к учебе.
Ключевые слова: педагогическое управление, проектная деятельность, проект, мотивация, мотивационная среда, образовательные результаты.

Annotation. Pedagogical management of students' project activities is an important aspect of increasing motivation for learning and developing competent graduates who are ready to solve complex problems and adapt successfully in the modern world. Properly organized project activities allow students to feel like active participants in the educational process, develop their creative abilities, and form their skills for self-learning and self-development. One of the key advantages of project activities is their high motivational potential. Participation in a project allows students to feel like researchers. The development of project activities requires systematic work on the training of curator teachers, who act as mentors and consultants, providing support and guidance to students at all stages of project work, creating a motivational environment, integrating project activities into the curriculum, and developing effective methods for evaluating results. Only in this case can project activities become an effective tool for improving the quality of education and motivating Suvorov cadets to study.
Key words: pedagogical management, project activities, project, motivation, motivational environment, educational results.

Введение. В современной системе образования особое внимание уделяется формированию креативных и аналитических умений учащихся посредством проектной работы. Мотивация является определяющим фактором в результативном осуществлении проектов, поэтому необходимо изучить действенные методы повышения заинтересованности учащихся в ходе работы над проектами.

Мотивация к учению суворовских военных училищах МВД России является определяющим фактором эффективности учебной деятельности. Множество образовательных учреждений занимаются изучением способов повышения уровня качества образования и эффективности обучения. Для этого ведется поиск форм и методов активизации процесса обучения, выработки самостоятельности у учащихся. В старших классах эта проблема особенно актуальна, поскольку в данный период происходит самоопределение обучающегося, а также снижается учебная мотивация [5].

Мотивировать не значит принуждать. Мотивировать значит помочь осознать и принять значимость тех или иных понятий и действий, объяснить и посоветовать необходимые аргументы и поводы. Особенным видом мотивации является учебная мотивация. Психологи выделяют два типа мотивов, внутренние и внешние. И если внешние мотивы, такие как поощрения и наказания, материальные выгоды, одобрение со стороны родителей, не относятся на прямую к обучению (в этом случае знания, умения и навыки являются только средством для достижения других целей). То внутренние мотивы, такие как желание в получении новых знаний, развитии профессиональных и личностных качеств, побуждают учеников к обучению, к урокам, как к цели [7].

Как внутренняя, так и внешняя мотивация играют решающую роль в достижении успеха в обучении на всех этапах. Проектное обучение само по себе стимулирует развитие внутренней мотивации, фокусируя учебный процесс вокруг основной проблемы и значимого результата. В то же время, наличие у студентов мотивационного настроя на последовательную и продуктивную работу над проектом является обязательным условием для его успешной реализации. Под мотивацией к проектной деятельности следует понимать комплекс обстоятельств, факторов и причин, которые побуждают учащегося осознанно и целенаправленно планировать, и осуществлять конкретный проект для решения поставленных образовательных задач [2].

Изложение основного материала статьи. Современные тенденции в образовании акцентируют внимание на развитие мотивации у обучающихся к обучению на протяжении всей жизни и самостоятельной работе над собой, а также на развитии навыков осознанного выбора образовательных целей. Важно, чтобы обучающиеся умели выбирать подходящие методы для достижения целей, учитывая свои возможности и ресурсы, объективно оценивать результаты работы, анализировать причины неудач и находить способы их преодоления. Самореализация в любой области жизни невозможна без способности к самоопределению, активности, саморазвитию и планированию собственной деятельности. Вкратце, современному человеку необходимо уметь планировать свое развитие и успешно решать возникающие проблемы. Проектная деятельность может стать эффективным инструментом для формирования и развития этих навыков.

В свете этих задач особенно выделяется проектная деятельность, предлагающая учащимся пространство для активного самоопределения и целенаправленного развития [6]. Она предоставляет возможность применить знания на практике, решая значимые и интересные для них задачи. Это, в свою очередь, способствует формированию устойчивой внутренней мотивации к обучению и самосовершенствованию. Через проектную деятельность суворовец становится не просто получателем знаний, а активным исследователем, созидателем, способным самостоятельно ставить цели, разрабатывать стратегии и добиваться результатов.

Проектная деятельность является мощным инструментом развития критического мышления и навыков командной работы [3]. Участвуя в проектах, суворовцы учатся анализировать информацию, оценивать риски, принимать взвешенные решения и эффективно взаимодействовать с другими участниками команды. Это формирует у них навыки, необходимые для успешной адаптации к изменяющимся условиям современной жизни и работы. Умение работать в команде, разделять обязанности, согласовывать цели и находить компромиссы становится неотъемлемой частью их профессионального и личностного роста.

Для целенаправленной и эффективной подготовки СВУ МВД России к реализации требований ФГОС ООО и СОО в указанной области должна сложиться целостная система работы по формированию основ проектной деятельности у обучающихся. Назовем основные элементы этой системы:

- формирование мотивации к проектной деятельности у суворовцев, их курсовых офицеров и преподавателей-кураторов;
- включение в проектную деятельность системы внеурочной деятельности;
- системный подход в реализации проектной деятельности посредствам дополнительного образования суворовцев;
- сопровождение проектной деятельности обучающихся со стороны преподавателя-куратора [1; 10].

Основополагающим элементом является создание благоприятной мотивационной среды. Необходимо, чтобы у всех участников образовательного процесса сформировалось четкое понимание ценности проектной деятельности как инструмента развития ключевых компетенций, необходимых для успешной самореализации в современном мире [4].

Отличительной особенностью общеобразовательной организации СВУ МВД России является вовлеченность во внеурочную деятельность 100% обучающихся 9-11 классов.

Включение проектной деятельности в систему внеурочной деятельности позволяет создать дополнительные возможности для реализации индивидуальных образовательных траекторий суворовцев. В рамках внеурочной деятельности могут реализовываться проекты, направленные на углубленное изучение отдельных предметов, развитие творческих способностей, формирование гражданской идентичности и социальной ответственности. При этом важно, чтобы внеурочные проекты были интегрированы с учебной деятельностью,

дополняя и расширяя знания, полученные на уроках [8; 9].

В общеобразовательных учреждениях МВД России для суворовцев организовано дополнительное образование, реализуемое посредством дополнительных общеразвивающих курсов различной направленности: технической, спортивно-оздоровительной, социально-гуманитарной, художественной, а также туристско-краеведческой.

Первостепенное значение при подготовке к поступлению в ведомственные высшие учебные заведения отводится спортивной подготовке, для чего разработано шесть специализированных программ: волейбол, начальная огневая подготовка, перетягивание каната, футбол, шахматы и «Юный стрелок».

Суворовцы сами выбирают методы взаимодействия с преподавателями, основываясь на проектной работе, дружеских взаимоотношениях, общих интересах (например, в спорте) или воздействии на личность.

На занятиях по техническим дополнительным общеразвивающим программам, таким как CTF (захват флага), оператор БПЛА, VR и AR технологии визуализации данных, учащиеся активно создают новые изделия с использованием 3D-печати, что стимулирует обучение на основе интересов и способствует развитию навыков решения задач.

Организацию и контроль за реализацией учебных программ дополнительного образования осуществляет учебный отдел совместно с циклом естественно-математических дисциплин и физического воспитания.

Назначение преподавателя-куратора проектной деятельности является важным шагом в обеспечении эффективности и системности работы в этой области. Преподаватель-куратор отвечает за организацию и координацию проектной деятельности в училище, оказывает методическую и консультационную поддержку преподавателям, курсовым офицерам и суворовцем, а также координирует взаимодействие с внешними организациями. Преподаватель-куратор также отвечает за мониторинг и анализ результатов проектной деятельности, разработку предложений по ее совершенствованию и развитию. Его роль заключается в создании целостной системы, обеспечивающей поддержку и развитие проектной деятельности в СВУ МВД России.

Для оценки степени уровня мотивации суворовцев к проектной работе в качестве инструмента диагностики была применена «Анкета для участника проектной деятельности», предназначенная для учащихся 9-х (1 курс) и 10-11-х (2-3 курсы) классов. Изучение данных, полученных в ходе исследования, позволяет определить качественные и количественные характеристики мотивации участников проектной деятельности: общий итоговый уровень развития мотивации, а также уровни развития отдельных ее компонентов (присутствие личностного значения, умение ставить цели; доминирование познавательных или социальных мотивов, внешней или внутренней мотивации).

Полученные сведения дают возможность определить направления для решения обнаруженных проблем, акцентировать внимание преподавателей-кураторов на методы увеличения мотивации у воспитанников разных возрастных групп.

Анализ результатов диагностики мотивации учащихся на протяжении всего периода обучения позволит установить, как проектная деятельность влияет на формирование и развитие мотивации на разных этапах взросления.

В анкетировании приняли участие в общей сложности 146 учащихся: 51 суворовец с 1 курса, 53 суворовца со 2 курса и 42 суворовца с 3 курса.

Наиболее значимым показателем, определяемым посредством анкеты, является выявление уровня мотивации к вовлечению в проектную деятельность, который подразделяется на три категории: высокий – участие в проектной деятельности в рамках 7-9 учебных дисциплин, средний – участие в 4-6 учебных дисциплинах и низкий – участие в 1-3 учебных дисциплинах.

Общие результаты оценки уровня мотивации суворовцев выглядят следующим образом:

– 1 курс высокий – 4 чел. (7,8%); нормальный (средний) – 14 чел. (27,5%); низкий – 33 чел. (64,7%);

– 2 курс высокий – 0 чел.; нормальный (средний) – 24 чел. (45,3%); низкий – 29 чел. (54,7,8%);

– 3 курс высокий – 4 чел. (9,5%); нормальный (средний) – 14 чел. (33,3%); низкий – 24 чел. (57,1%).

Рассмотрев полученные данные, можно заключить, что доля суворовцев с недостаточной мотивацией демонстрирует небольшое снижение от первого к третьему году обучения. При этом, воспитанники второго курса наименее всего склонны к высокой мотивации, хотя их отличие от первокурсников несущественно. Следовательно, наблюдаются некоторые сложности с заинтересованностью учащихся второго года обучения.

В качестве главной цели проектной работы 53% указали «возможность получить дополнительный балл по предмету», 27% – реализацию своих творческих способностей, 14% – стремление к лидерству, 10% – желание повысить свою активность и успешность, а 5% – приобретение навыков, необходимых для будущей специальности.

Анкетирование суворовцев показало, что у них наблюдается относительно скромный уровень компетенций в области проектной культуры. Это говорит о том, что ученики средней школы не в полной мере освоили знания и навыки, необходимые для научного познания, не овладели ключевыми принципами проектной деятельности и недостаточно подготовлены к применению научных знаний и методов в повседневной жизни. Следовательно, они демонстрируют недостаточный уровень достижения метапредметных образовательных результатов.

Выводы. Проектная деятельность позволяет суворовцам общеобразовательных организации МВД России ощутить практическую ценность получаемых знаний и умений. Видя результаты своей работы, осознавая её влияние на окружающий мир, они чувствуют себя более уверенно и мотивированно. Это способствует формированию у них позитивного отношения к учебе, к саморазвитию и к будущей профессиональной деятельности в органах внутренних дел. Для положительной мотивации важно создавать особую среду в суворовских военных училищах МВД России, особые условия, направленные на актуализацию мотивов внутренних, не внешних.

Проектная деятельность, таким образом, является не просто методом обучения, а мощным инструментом для формирования личности, готовой к успешной самореализации в современном мире.

Литература:

1. Антонов, Г.А. Управление исследовательской и проектной деятельностью старшеклассников в контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования / Г.А. Антонов // Менеджмент в образовании: перезагрузка: материалы международной научно-практической конференции, Москва, 16-23 апреля 2022 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2022. – С. 15-21

2. Белоусова, Т.Н. Управление поддержкой проектной деятельности школьников в условиях поликультурного муниципального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Белоусова Татьяна Николаевна. – Москва, 2011. – 220 с.

3. Беляева, Т.К. Командообразование в проектной деятельности школьников / Т.К. Беляева, В.С. Сурнина, О.Н. Никитина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-4. – С. 25-27

4. Гуляева, О.И. Создание мотивирующих условий в процессе осуществления итогового учебного проекта / О.И. Гуляева // Интерактивные технологии обучения истории, обществознанию: теория и практика: коллективная монография. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2023. – С. 21-28

5. Жанбурбаева, А.М. Становление учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях инновационного образования: дис. ... канд. пед. наук / Жанбурбаева Адия Муратхановна. – 2023. – 222 с.

6. Лисовская, А.И. Условия и факторы формирования мотивации к проектной деятельности у обучающихся центров технического творчества / А.И. Лисовская // Молодой ученый. – 2021. – № 49(391). – С. 391-393

7. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям / В.С. Мухина. – Москва: Академия, 2004. – 452 с.

8. Сафарова, Н.А. Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий / Н.А. Сафарова, Л.В. Мамедова // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 6-1. – С. 176-180.

9. Сизых, Е.Н. Организационно-технологическая модель проектной деятельности / Е.Н. Сизых // Исследовательское образование в школе: первый этап. Проблемы, задачи, перспективы: сборник трудов Российской педагогической конференции, Москва, Реутов, 03-05 апреля 2023 года. – Москва: Региональная общественная организация «Научно-техническая ассоциация «Актуальные проблемы фундаментальных наук», 2023. – С. 151-162

10. Яманова, О.В. Управление проектной деятельностью школьников в условиях разных форм обучения / О.В. Яманова // Шамовские чтения: сборник статей XVII Международной научно-практической конференции. Москва, 25 января – 03 2025 года. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2025. – С. 467-468

УДК 387.12
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);
профессор, Заслуженный деятель искусств РК Веселова Елена Леонидовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
соискатель кафедры музыкальной педагогики Селимов Эдем Ридванович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СИСТЕМА МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПИАНИСТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

Аннотация. Анализируются сущности и содержания методики обучения игре на фортепиано, направленной на решение комплекса педагогических задач. Описывается современная методика музыкального образования, которая базируется на интеграции достижений педагогики, психологии и музыкальной теории. Раскрываются особенности важных аспектов реализации современной методики обучения в классе специального инструмента. Рассматривается система методов и приемов формирования пианистических навыков детей в процессе обучения игры на фортепиано. Описываются основные этапы развития пианистических навыков детей, осваивающих первые фортепианные произведения в классе детской школы искусств. Предполагает использование разнообразных подходов, включающих комплекс традиционных и инновационных методов и приемов обучения, классические упражнения и игровые формы. Применяемая в практике ДМШ методика формирования пианистических навыков у учащихся младших классов представляет собой целостную педагогическую систему, сочетающую традиционные принципы русской фортепианной школы с современными образовательными подходами. Установлено, что эффективность методики обеспечивается научной обоснованностью и опорой на возрастные и психофизиологические особенности учащихся, закономерности формирования двигательных навыков, принципы музыкальной педагогики, вариативностью методов и приемов работы, практической направленностью системы специальных упражнений, продуманным репертуаром и эффективными формами контроля.
Ключевые слова: методы и приемы, обучение в классе фортепиано, формирование пианистических навыков, методика развития исполнительских способов игры на фортепиано, дети младшего школьного возраста.
Annotation. This article analyzes the essence and content of a piano teaching methodology aimed at solving a range of pedagogical problems. It describes a modern music education methodology based on the integration of advances in pedagogy, psychology, and music theory. Key aspects of implementing this modern teaching methodology in a special instrument classroom are explored. A system of methods and techniques for developing children's pianistic skills while learning to play the piano is examined. The article describes the key stages in the development of pianistic skills in children mastering their first piano works in a children's art school classroom. It utilizes a variety of approaches, including a combination of traditional and innovative teaching methods and techniques, classical exercises, and game-based learning. The methodology for developing pianistic skills in elementary school students used in children's music schools represents a comprehensive pedagogical system that combines traditional principles of the Russian piano school with modern educational approaches. It has been established that the effectiveness of the methodology is ensured by its scientific validity and reliance on the age and psychophysiological characteristics of students, the patterns of development of motor skills, the principles of music pedagogy, the variability of methods and techniques, the practical focus of the system of special exercises, a well-thought-out repertoire and effective forms of control.
Key words: methods and techniques, piano lessons, development of pianistic skills, methods for developing piano performance techniques, children of primary school age.

Введение. Музыкальное образование является важной составной частью художественно-эстетического воспитания детей. Занятия музыкой имеют большое значение в личностном становлении и отражают многие жизненные явления, исторические и культурные события. Игра на фортепиано – занятие, требующее хорошей техники, внимания и отдачи. Формирование пианистических навыков процесс поэтапный. Первоначальный этап обучения направлен не только на освоение технических элементов игры, но и на воспитание любви к музыке, развитие чувства ритма, музыкального слуха и эмоциональной отзывчивости. Эффективная методика обучения должна учитывать, как возрастные, так и индивидуальные особенности учеников, обеспечивая их гармоничное развитие.

Изложение основного материала статьи. Методика обучения игре на фортепиано направлена на решение комплекса педагогических задач: формирование знаний и осознание музыкальной формы, логики развития произведения; развитие слухового восприятия – способность различать интонации, динамические оттенки, фразировку, а также навыки чтения нот с листа; развитие самостоятельности в обучении – способность к осознанному разбору произведений, анализу структуры и выбору интерпретационных решений; формирование моторики, координации, контроля над артикуляцией.

Каждый из этих аспектов представляет собой важный этап общей системы обучения [4, С. 132]. Современная методика базируется на интеграции достижений различных наук и предполагает использование разнообразных подходов, включающих комплекс традиционных и инновационных классических форм. Она представляет собой совокупность принципов, средств, направленных на развитие исполнительских навыков учащихся. Современные методики базируются на интеграции традиционных и инновационных подходов. Использование цифровых технологий, мультимедиа, интерактивных платформ позволяет значительно ускорить процесс обучения, сделать его более доступным и адаптивным для учащихся разного возраста [2, С. 112].

Методика обучения игре на фортепиано является сложной многокомпонентной системой, включающей теоретические, технические, художественные аспекты. Исторически методические подходы развивались от механического освоения навыков к формированию осмысленного исполнительского мышления. Различные школы фортепианной педагогики внесли свой вклад в развитие методики, создавая условия для комплексного формирования пианистических навыков.

Структура методики представлена тремя уровнями подготовки: теоретическая, техническая, художественная.

В практике работы ДМШ реализуются современные методики обучения игре на фортепиано, включающие три аспекта:

1. Теоретическая подготовка – освоение нотной грамоты, анализ музыкальной формы, знакомство с гармоническими особенностями произведений.

2. Техническая подготовка – развитие физических и моторных навыков, постановка рук, координация движений, беглость пальцев, контроль динамики.

3. Художественная (музыкально-исполнительская) подготовка – этап обучения, в ходе которого происходит развитие выразительности исполнения, музыкального мышления, осознание стиля и структуры произведений.

Трехкомпонентная структура обеспечивает всестороннее развитие пианиста и позволяет формировать исполнительские навыки в комплексном подходе [1, С. 84].

Методики, разработанные педагогами XIX-XX веков, предполагают системное развитие навыков. В педагогических работах К. Черни заложен принцип постепенного усложнения материала: от простых гамм и упражнений к сложным этюдам и концертным пьесам [7, С. 47].

Системно-деятельностный подход к обучению включает: последовательность подачи материала от простого к сложному; регулярные упражнения для закрепления техники; чередование технических и художественных заданий; постепенное введение новых элементов звукоизвлечения и фразировки.

Данный принцип описан в методиках Ф. Листа, Ф. Шопена, а также в современных программах обучения в ДМШ, где ученик осваивает материал, двигаясь от базового уровня к профессиональному исполнению [6, С. 56].

Обучение игре на фортепиано поэтапный процесс:

1. *Начальный этап* – включает в себя знакомство с инструментом, освоение нотной грамоты, постановку рук, слушание музыки, воспитание чувства ритма, работу над звуком, знакомство со штрихами, игру в ансамбле с преподавателем, изучение базовых ритмических структур. На этом этапе широко применяются упражнения на развитие мелкой моторики и координации (Шмидт-Шкловская [5, С. 92].

2. *Средний этап* включает работу над динамическими оттенками, развитие беглости и артикуляции, а также освоение технических элементов. В освоении технических элементов (гамм, арпеджио) используются следующие приёмы:

– изучение гамм**.** Ученик знакомится со всеми ладами и интервалами, развивает гармонический и тональный слух;

– освоение арпеджио. Начинать знакомство с арпеджио нужно после того, как освоены четырёх звучные аккорды. Для наращивания скорости игры арпеджио полезны приёмы: пробежки, приём постепенного накапливания нот, непрерывная игра [3].

3. *Продвинутый этап* направлен на развитие музыкального мышления, работу над интерпретацией произведений, освоение исполнительского стиля. Путь формирования пианиста сложный процесс, поэтому целесообразнее его начинать с детства. Здесь не обойтись без методической системы, педагогического сопровождения [3].

На всех этапах обучения важную роль играет баланс между техническими и художественными аспектами, что позволяет формировать пианиста не только как техничного исполнителя, но и как интерпретатора музыкального произведения.

Таким образом, методика обучения игре на фортепиано строится на сочетании теоретической, технической и художественной (музыкально-исполнительская) подготовки. Использование системно-деятельностного подхода и поэтапного освоения материала обеспечивает эффективное формирование пианистических навыков, что позволяет ученику постепенно переходить от простых упражнений к исполнению сложных музыкальных произведений и оттачивать технику исполнения.

Современные педагоги по-прежнему используют элементы методики Ф. Листа для обучения концертных исполнителей. Особенное внимание уделяется развитию устойчивого пианистического аппарата и техники «свободной руки», позволяющей достигать максимальной выразительности без физического перенапряжения. Практика работы музыкальных педагогов свидетельствует о том, что успешное формирование пианистических навыков возможно только при комплексном использовании традиционных и инновационных методов и приемов обучения. Ниже представлена таблица, где систематизированы приемы, применяемые в процессе обучения игре на фортепиано, а также даны методические рекомендации по их использованию (Таблица 1).

По определению пианистические навыки представляют собой синтез физической ловкости, слуховой чуткости и художественного мышления. Их развитие требует методически грамотного подхода, систематических занятий, осознанного контроля и творческого подхода со стороны педагогов.

Обучение игре на фортепиано в младшем школьном возрасте (6-10 лет) требует особого подхода, учитывающего психофизиологические особенности детей. Процесс формирования пианистических навыков должен быть постепенным, систематическим и мотивирующим, сочетающим техническое развитие с творческой активностью.

Основные принципы методики обучения игре на фортепиано:

1. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей детей.
2. Игровой подход – объяснение нотной грамоты через игру, использование ассоциаций, образных сравнений, музыкальных игр.
3. Принцип систематичности и последовательности. Предполагает обучение в системе, усложнение материала от простого к сложному, без перегрузки.
4. Принцип доступности и посильности.
5. Принцип сознательности и активности.
6. Принцип наглядности – демонстрация педагогом, использование видео- и аудиоматериалов.
7. Принцип связи теории с практикой – сочетание музыкальной теории и практическими заданиями, упражнениями на развитие слуха и ритма – пение, дирижирование, ритмические упражнения.
8. Индивидуальный подход – учет особенностей ученика (размер руки, темперамент).

Таблица 1

Традиционные и инновационные приемы формирования пианистических навыков

Приемы обучения	Цель	Обоснование и рекомендации по использованию
Гимнастические упражнения	комплекс упражнений на расслабление и развитие гибкости: «Шалтай-Болтай», «Маятник», «Ванька-встанька»	Упражнения помогают снять мышечное напряжение, развить гибкость, пластичность движений рук и пальцев. Рекомендуется выполнять перед началом занятий для подготовки игрового аппарата.
Упражнение «Крыло птицы	имитирует движение крыла, направлен на развитие плавности движений кисти, предплечья и локтя	Упражнение направлено на развитие правильного ощущения свободного и естественного движения руки. Рекомендуется использовать на этапе формирования навыков звукоизвлечения и для снятия напряженности в движениях.
Метод активного звукоощущения	включает выполнение упражнений, направленных на осознание качества извлекаемого звука	Рекомендуется сочетать упражнения с анализом полученного звука. Педагог задает вопросы, стимулируя ребенка к самооценке звучания, что способствует развитию слухового контроля.
Методы использования поэзии в обучении музыке (стихосложения и поэтических образов)	развитие вербального и музыкального интеллекта, обучение сочетанию музыкальных упражнений с проговариванием стихотворных текстов	Поэзия может быть хорошим помощником в освоении музыкального материала, так как она близка музыке и содержит много эмоционального начала. Помогает сформировать эмоциональную связь между движением и звуком, развивает вербальный и музыкальный интеллект.
Метод постепенного усложнения	постепенное введение новых технических элементов (переход от простых упражнений к арпеджио)	Метод предусматривает поэтапное усложнение заданий, что позволяет формировать навыки от простого к сложному. На каждом этапе отрабатываются конкретные движения, которые затем усложняются.

Выделенные структурные компоненты методики (теоретическая, техническая, музыкально-исполнительская подготовка) опираются на систему принципов музыкальной педагогики.

Педагоги используют формы организации занятий, применяемые в фортепианной педагогике – индивидуальные уроки, групповые занятия (ансамбли), творческие мастерские, концертные выступления.

В результате применения методики игре на фортепиано у ребенка формируются следующие способности:

– развитый музыкальный слух и ритм;
– сформированность базовых пианистических навыков;
– умения самостоятельно разучивать произведения;
– навык публичных выступления.

Важной составляющей методики является формирование базовых навыков, таких как правильная посадка за инструментом, постановка рук и техника звукоизвлечения. Методика обучения игре на музыкальном инструменте должна быть структурирована таким образом, чтобы обеспечивать постепенное освоение навыков.

Выводы. Обобщая все вышесказанное, отметим применяемая в практике ДМШ методика формирования пианистических навыков у учащихся младших классов представляет собой целостную педагогическую систему, сочетающую традиционные принципы русской фортепианной школы с современными образовательными подходами. В ходе исследования установлено что эффективность методики обеспечивается научной обоснованностью и опорой на возрастные и психофизиологические особенности учащихся, закономерности

формирования двигательных навыков, принципы музыкальной педагогики, вариативностью методов и приемов работы, практической направленностью системы специальных упражнений, продуманным репертуаром и эффективными формами контроля.

Особую ценность существующей в теории и практике музыкального образования методики обучения игре на фортепиано составляет ее адаптивность – возможность корректировки в зависимости от индивидуальных особенностей учеников, конкретных педагогических задач, условий образовательного процесса.

Литература:

1. Алексеев, А.Д. Методика обучения игре на фортепиано / А.Д. Алексеев. – Москва: Музыка, 1978. – 284 с.

2. Ганиева, Л.М. Работа над музыкально-художественным образом в фортепианной педагогике / Л.М. Ганиева // Проблемы современной науки и образования. – 2019. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-nad-muzykalno-hudozhestvennym-obrazom-v-fortepiannoy-pedagogike/viewer (дата обращения: 20.11.2024)

3. Динер, А.Б. Развитие фортепианной техники в младших классах детской школы искусств / А.Б. Динер. – Курск: Планета, 2014. – 22 с.

4. Калькбреннер, Ф. Избранные этюды: для фортепиано / Ф. Калькбреннер. – Москва: Музыка, 1991. – 348 с.

5. Краткий словарь педагогических понятий: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / авт.-сост. А.А. Пермяков, В.В. Морозов, Э.Р. Зарединова. – Кривой Рог; Симферополь: Видавничий дім, 2010. – 144 с.

6. Савшинский, С.И. Пианист и его работа / С.И. Савшинский. – Москва: Классика-XXI, 2002. – 244 с.

7. Черни, К. Избранные фортепианные этюды / К. Черни. – Москва: Музыка, 1971. – 99 с.

Педагогика

УДК 371:78

доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
доктор педагогических наук, профессор Ромаева Наталья Борисовна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Старваполь);
доцент кафедры физического воспитания и спорта Лактионов Виктор Викторович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ОСОБЕННОСТИ НЕФОРМАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация. Рассматриваются сущность, структура и функции неформального педагогического образования в России. Описываются элементы системы неформального образования педагогов. Характеризуются перспективные направления развития отечественного неформального образования педагогических кадров.

Ключевые слова: неформальное образование, сущность, структура и функции, будущие учителя, педагогические кадры.

Annotation. The essence, structure and functions of informal pedagogical education in Russia are considered. The elements of the system of informal education of teachers are described. The promising directions of development of domestic informal education of teaching staff are characterized.

Key words: non-formal education, essence, structure and functions, future teachers, teaching staff.

Введение. Процессы трансформации отечественного университетского образования требуют разработки новых идей и внедрение инновационных подходов для выполнения приоритетных задач высшей школы, одной из которых является непрерывное образование на протяжении всей жизни. В этом процессе значимое место принадлежит неформальному образованию, которое открывает новые грани в системе подготовки будущих учителей. Актуальным является определение сущности и содержания неформального педагогического образования и проблема ее эффективной организации.

Однако, в научно-исследовательском пространстве зарубежных и отечественных ученых проблема неформального образования изучается фрагментарно. Определенный вклад в осмысление сущности неформального образования внесли Дж. Дьюи, М. Ноулз, А. Роджерс, П. Фордхэм. Так, Ф. Кумбс, М. Ахмед сформулировано одно из первых определений данного феномена. В границах международных организаций UNESCO и Европейской комиссии сформулировано следующее определение: «…неформальное образование – это процесс, обычно не сопровождающийся выдачей документа, происходящий в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером» [7]. Сущность неформального образования отражена в Международной стандартной классификации (1997 г.), как «любое организованное и обладающее преемственностью образовательное мероприятие, которое может проходить как в образовательном учреждении, так и за его пределами и охватывать лиц всех возрастов. Программы неформального образования необязательно выстраиваются в систему “лестницы” и могут иметь разную “продолжительность”» [6]. В российской педагогике предметом исследования ученых стали теоретические вопросы и концепции неформального образования [5; 3; 12], определения и генезис неформального образования (И.К.Бирюкова [1], О.В. Ройтблат [10]), применения международного опыта неформального образования [8], в том числе, как фактора социальной активности будущих специалистов [13]. Анализ теоретических источников представляет возможность утверждать, что в педагогической науке отсутствует комплексное фундаментальное исследование, в котором освещается целостное осмысление понятия «неформальное образование», особенности ее сущности, структуры и содержания данного феномена. В этой связи определение и рассмотрение исследуемого понятия в настоящее время представляется неоднозначным. Целью статьи является осмысление сущности, структуры и функций отечественного неформального образования как эффективного направления построения университетского педагогического образования и дополнительного профессионального педагогического образования. Основной задачей исследования является системное определение основных особенностей неформального образования и путей его дальнейшего развития.

Изложение основного материала статьи. С целью определения сущностных признаков неформального образования обратимся к философским и педагогическим первоисточникам, которые позволяют на основе принципов системного подхода выделить цель, содержание, структуру, функции, иерархию и взаимодействие данного вида образования с другими, близкими по смыслу и направленности.

В нормативно-правовых документах обозначено, что дополнительное (неформальное) образование представляет возможность человеку приобретать новые знания, умения, навыки, компетенции для удовлетворения личностно ориентированных потребностей, не ограниченных местом получения образования, временем и формой обучения, мероприятиями государственной аттестации и необходимостью получения диплома. К такой форме образования можно отнести любую организованную учебную деятельность обучающихся за пределами установленной формальной системы, направленной на реализацию целей, которые поставили перед собой субъекты обучения [8, С. 158]. Таким образом, сущность неформального образования заключается в обеспечении общедоступным образованием субъектов обучения, которые стремятся к обретению новых компетенций, руководствуясь собственными интересами, потребностями, независимо от возрастной, образовательной специфики. Личностная заинтересованность обучающихся в неформальном образовании определяется их стремлением к освоению значимых теоретических знаний и практического опыта на основе познавательных интересов и перспективных намерений в жизни и практической деятельности.

Принимая во внимание многочисленные исследования ученых по определению структуры понятия «неформальное образование», рассмотрим данный феномен на общенациональном, общественном, индивидуальном и институциональном уровнях: неформальное образование на общенациональном уровне включает государственные, муниципальные и частные образовательные организации, как совокупность институтов повышения квалификации и переподготовки кадров, различных школ искусств, кружков, секций, клубов,

культурно-образовательных, спортивно-оздоровительных, научно-исследовательских объединений на базе учреждений среднего и высшего образования; общественных фондов, ассоциаций, связанных с неформальным образованием; неформальное образование на общественном уровне направлено на воспитание и обучение всех желающих путем реализации вариативных дополнительных образовательных программ в образовательных или общественных организациях; неформальное образование на индивидуальном уровне осуществляется индивидом с целью реализации личностно ориентированной учебно-практической деятельности на основе осмысленного выбора содержания, форм, методов, приемов и средств обучения в соответствии с собственными мотивами, интересами, потребностями и возможностями, включая индивидуальные занятия (тьюторство, репетиторство); неформальное образование на институциональном уровне представляет структурный элемент непрерывного образования будущих учителей, которое, как правило, осуществляется параллельно с формальным образованием, восполняет их в вопросе обогащения будущих профессионалов дополнительными компетенциями, совершенствования квалификации с целью удовлетворения личных и общественных требований.

С целью обозначения структуры неформального образования педагогов мы объединяем индивидуальный и институциональный уровни, поскольку человек достигает определенного уровня компетентности, когда личностное и профессиональное включает одно и другое. Таким образом, неформальное образование будущих и настоящих педагогов – это структурный элемент непрерывного педагогического образования, включающее мотивированное, осмысленное и систематизированное содержание образования, направленное на сформированность комплекса дополнительных компетенций, связанных с самосовершенствованием личности. Исходя их выше сказанного, можно сделать вывод, о том, что неформальное образование педагогов – это неотъемлемая часть жизнедеятельности человека, которая включает: виды, типы, уровни, принципы, цели, задачи, содержание, формы, методы, приемы и способы организации и мониторинга, ориентирующиеся на запросы современного общества (Таблица 1).

Таблица 1

Основные элементы системы неформального образования педагогов

Уровни	**Общенациональный**	**Общественный**	**Индивидуальный**	**Институциональный**
Подходы	системный, гуманистический; событийный и компетентностный подходы		андрагогический, акмеологический, личностно ориентированный подходы	
Принципы	целостности, корпоративности, коллективизма, добровольности, безопасной среды, соучастия субъектов образовательного процесса и позиции «равный – равному»		студенческой общности, осознанности, элективности, индивидуализации, ориентации на значимый результат, самостоятельности обучающихся, анализа и рефлексии, направленности на практико-ориентированный результат	
Психолого-педагогические условия	Осознание обучающимся значимости самоактуализации, в том числе, профессиональной. Синтез самостоятельного изучения и диалогичного взаимодействия с педагогами. Выработка эффективных решений в совместной деятельности педагогов и учащихся с учетом их творческого опыта.		Готовность обучающегося к непрерывному образованию в течение всей жизни. Контекстный характер содержания образования как отражение личностных и профессиональных интересов обучающихся. Использование ресурсов цифровых технологий для оперативного взаимодействия педагогов и обучающихся.	
Цели	Обучение во взаимодействии с субъектами социума и образования		Погружение в практико-ориентированную и личностно-значимую деятельность	
Виды	Многообразие институтов повышения квалификации и переподготовки кадров, различных школ искусств, кружков, секций, клубов, культурно-образовательных, спортивно-оздоровительных, научно-исследовательских объединений на базе учреждений среднего и высшего образования. Общественных фондов, ассоциаций, связанных с неформальным образованием.		Центры дополнительного образования, курсы, предлагающие индивидуальное взаимодействие с тьюторами (репетиторами).	
Типы	Заочная, очная-заочная		Дистанционная	
Мониторинг	Государственный и общественный контроль		Тьюторский и самостоятельный контроль	
Организационные формы	Различные профессиональные курсы неформального образования (интегрированные, диагностические, интенсивные, обще-дидактические, контактные, подготовительные, профессионально-ориентированные, курсы ИТК, факультативные курсы по выбору); Научные школы, научные кружки, научно-практические конференции, семинары, вебинары, тренинги, учебные, практические и дидактические мастерские, виртуальное и мобильное дистанционного образование, молодежные клубы, студенческие объединения и организации.			
Формы обучения	Научная стажировка, групповая работа, проектная деятельность, волонтерская работа, коллективная деятельность, индивидуальный и командный коучинг, научная работа, образовательный туризм, студенческий обмен.			
Технологии, методы, приемы	Интерактивные технологии, смешанное обучение, практический тандем, коуч-мастерская, педагогическое проектирование, дистанционное управление, взаимное посещение занятий, погружение в проблемную ситуацию, метод развивающейся кооперации. конспектирование и реферирование, приемы самопознания, самооценки, самоорганизации, презентации и др.			
Средства	Классические средства массовой информации		Новые педагогические и коммуникативно-информационные технологии.	

В качестве примера уместно привести систему неформального образования руководящих и педагогических работников Ставропольского края, опирающуюся на формальное образование (повышение квалификации) и включающую в межкурсовой период семинары, вебинары, конкурсы, сетевые профессиональные сообщества, съезды форумы, конференции и др. организационные формы, направленные на решение актуальных задач непрерывного профессионального развития (Рисунок 1). Так, в 2024 году в рамках неформального образования профессорско-преподавательским корпусом СКИРО ПК и ПРО было проведено 48 вебинаров (13615 участников), 39 семинаров (2584 участника) по актуальным вопросам общего образования; 5 научно-практических конференций, в которых приняли участие 2733 педагога, съезд учителей-филологов; более 2000 педагогов края участвовали в конкурсах профессионального мастерства различных уровней (муниципального, регионального, федерального).

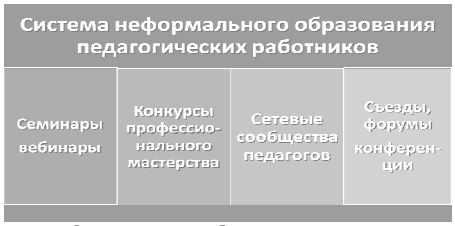


Рисунок 1. Система неформального образования педагогических работников

Осмысление сущности и структуры неформального образования позволило проанализировать множество функций, которые присущи неформальному образованию. В первую очередь, как отмечают ученые, неформальное образование дополняет или исправляет результаты формального образования. Оно позволяет сделать образовательный процесс динамичным, более радикальным, толерантным, гибким. Эта гибкость проявляется в значительно большем выборе образовательных программ, времени, сроков и места проведения занятий, индивидуализации, большей ориентированности на конкретные потребности и интересы личности. Во время неформального образования вся ответственность за обучение ложится на индивида, реализацию собственных целей, содержания обучения, результаты выполнения программы обучения.

В соответствии с экспертными оценками, установлено, что в настоящее время и в перспективе система отечественного неформального образования призвана выполнять совокупность функций: личностно ориентированную, способствующую трансформации мотивов, интересов, потребностей, возможностей личности, связанных с осознанием и разработкой образовательных продуктов, значимых для реальной и перспективной жизнедеятельности; диагностическую, определяющую цели, задачи, содержание, технологии, обусловливающие результативность приобретенного образования с учетом изменяющихся политических, экономических и социальных условий; деятельностно-проектную, связанную с освоением ключевых и специальных компетенций с последующим самосовершенствованием личности на основе самопознания в различные периоды становления профессионализма; этико-культурологическую и морально-нравственную, определяющих необходимость формирования системы ценностей и качеств личности, связанных с развитием общей и профессиональной культуры конкурентоспособного специалиста.

Функциональность неформального образования обусловлена его интеграцией в социальные реалии. Для того, чтобы определить типы и виды неформального образования необходимо связать их с современным пониманием и перспективностью в социуме, политической, экономической, социокультурной изменчивостью российского общества и государства. Как показывает практика, основными сферами современного неформального образования являются востребованные, финансово обеспеченные и престижные в государстве и обществе профессии: ИКТ, право, медицина, психология, финансы, экономика, менеджмент, гостиничный бизнес и туризм и некоторые другие. К великому сожалению, к этому перечню в меньшей степени относятся общественно значимые специальности: учитель, воспитатель, социальный работник, агроном, строитель и т.д.

Таким образом, на основе анализа теоретических источников и существующей практики, подчеркнем, что особенностями неформального образования являются: эффективность обучения, которая обусловлена высокой степенью направленностью личности (практико-ориентированными целями, мотивами, познавательными интересами, потребностями, возможностями), и реализуется в самостоятельно избранных образовательных условиях, позволяющих развивать интеллектуальный и эмоциональный потенциал, результатом которого являются сформированные компетенции в определенных областях знаний; целенаправленность действий обучающихся, базирующаяся на самостоятельном формулировании целей и задач получения образования, выборе вида, формы, направления и программы обучения, логики и содержания образовательного процесса; гибкость и последовательность, отражающаяся в удовлетворении личностно значимых индивидуальных потребностей субъектами обучения на определенном этапе получения ими знаний и освоения компетенций в зависимости от измененных жизненных условий; вариативность, позволяющая приобретать знания в различных формах обучения (очно, заочно, очно-заочно, дистанционно) при создании оптимальных условий взаимодействиями со всеми субъектами образовательного процесса; инновационность, направленная на реализацию современных активных форм, методов, средств, информационно-коммуникационных и педагогических технологий; экономичность, отражающаяся в относительно невысокой плате за обучение и гибкой системой поэтапного внесение средств по мере прохождения определенного периода получения образования; перспективность, предполагающая разделение полномочий между субъектами организации образования и создание партнерских сетей в сфере неформального образования с целью расширения возможностей доступа к образованию.

Выводы. Таким образом, проанализировав теоретические наработки и реализацию на практике неформального образования будущих и настоящих педагогов, мы пришли к следующим выводам.

Сущностью неформального образования является обеспечение общедоступным образованием субъектов обучения, которые стремятся к обретению новых компетенций, руководствуясь, при этом, собственными интересами, потребностями, независимо от возрастной, образовательной специфики.

Неформальное образование педагогов, в том числе – будущих, мы рассматриваем как структурный элемент непрерывного педагогического образования, включающее мотивированное, осмысленное и систематизированное содержание образования, направленное на сформированность комплекса дополнительных компетенций, связанных с самосовершенствованием личности.

Система неформального образования педагогических работников опирается, в первую очередь, на формальное образование (повышение квалификации) и включает в межкурсовой период семинары, вебинары, конкурсы, сетевые профессиональные сообщества, съезды форумы, конференции и др. организационные формы, направленные на решение актуальных задач непрерывного профессионального развития.

Анализ теоретических источников и существующей практики, позволил выявить особенности неформального образования: эффективность обучения, целенаправленность действий обучающихся, базирующаяся на самостоятельном формулировании целей и задач получения образования, гибкость и вариативность образовательных программ, инновационность образовательных технологий, а также его экономичность и несомненная перспективность.

В целом, выполнение совокупности функций: личностно ориентированной (трансформация направленности личности), диагностической (выявление результативности образования), деятельностно-проектной (освоение новых компетенций), этико-культурологической и морально-нравственной (повышение личностной и профессиональной культуры), позволяет отечественному неформальному образованию вносить существенный вклад в развитие национальной суверенной системы образования, способствовать оперативному решению актуальных государственных задач и удовлетворению образовательных запросов граждан России.

Литература:

1. Бирюкова, И.К. Неформальное образование: понятие и сущность / И.К. Бирюкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – С. 18-20

2. Букина, Н.Н. Развитие государственной системы неформального образования взрослых в России / Н.Н. Букина // Человек и образование. – 2010. – № 1. – С. 56-61

3. Горский, В.А. Интеграция содержания формального и неформального образования. Живое образование / В.А. Горский. – 2014. – 152 с.

4. Илакавичус, М.Р. Теоретические основы взаимодействия формального и неформального образования взрослых: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / М.Р. Илакавичус. – Москва: ИСРО РАО, 2018. – 40 с.

5. Интеграция формального и неформального образования: методические рекомендации / авт.-сост. В.А. Горский, С.В. Ким, Д.В. Смирнов. – Москва: УРАО ИСМО, 2011. – 219 с.

6. Международная стандартная классификация образования. – URL: http://omsu.ru/page.php?id=501 (дата обращения: 07.04.2008)

7. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. – URL: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/ nepreriv_obraz.html (дата обращения: 01.09.2025)

8. Мухлаева, Т.В. Международный опыт неформального образования / Т.В. Мухлаева // Человек и образование. – 2016. – № 4. – С. 158-162

9. Обзор системы неформального образования. – URL: http://nok.unevok.elcat.kg (дата обращения: 17.04.2012)

10. Ройтблат, О.В. Развитие неформального образования в современном социокультурном пространстве России / О.В. Ройтблат // Человек и образование. – 2013. – № 1. – С. 25-28

11. Сетевое издание Информационный ресурс СПАРК. – URL: https://spark-interfax.ru (дата обращения: 20.03.2024)

12. Хамадаш, А. Неформальное образование: концепции, состояние, перспективы / А. Хамадаш // Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО. – 2012. – № 1/2. – С. 138-155

13. Харланова, Е.М. Неформальное образование в вузе как фактор социальной активности будущих специалистов / Е.М. Харланова; отв. ред. Е.Н. Белова // Развитие непрерывного образования. – Красноярск, 2015. – 288 с.

УДК 378.8
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);
аспирант кафедры педагогического мастерства Спиридонов Борис Николаевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Рассматривается теоретико-методологические аспекты духовно-нравственного воспитания студентов – будущих учителей гуманитарного профиля. Раскрываются особенности духовно-нравственной среды, образовательного пространства, культуры духовности и нравственности. Описывается содержание этапов воспитания обучающихся на основе духовно-нравственных ценностей и ориентаций студентов в образовательном процессе вуза.
Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, ценности, духовно-нравственные ценности, учителя гуманитарного профиля, высшее образовательное учреждение.
Annotation. The article examines the theoretical and methodological aspects of spiritual and moral education of students - future teachers of the humanities. It reveals the features of the spiritual and moral environment, educational space, culture of spirituality and morality. It describes the content of the stages of education of students based on spiritual and moral values and orientations of students in the educational process of the university.
Key words: spiritual and moral education, values, spiritual and moral values, teachers of the humanities, higher educational institution.

Введение. Предназначение отечественной системы высшего образования – стимулировать становление личности. Но, как отмечают философы, психологи и педагоги личность представляет духовно-нравственное существо, имеющее человеческий облик. В таком случае возникает вопрос: в какой степени можно говорить о становлении личности студента в условиях высшей образовательной организации, о возрастающей социальной значимости будущего специалиста гуманитарной сферы, его возможностях, опыте, статусе в обществе? В образовательном процессе такая социализация связана с приобретением комплекса компетенций, включающих знания, способы действия, опыт творческой деятельности и культуры поведения. Так как в современном демократическом обществе это осуществляется посредством активности и творческой деятельности обучающегося, соответственно, и социально значимое становление основывается, прежде все, на проявлении сути личности – духовности, свободы, творчества, социальной активности [4]. Так открывается пространство для поиска стимулирования направленности личности в педагогическом процессе и возможности преобразования этого процесса в соответствии с этапами самопознания, саморазвития и самосовершенствования студента и решением актуальных задач его социализации на протяжении всего периода обучения в вузе.

Психолого-педагогическая наука всегда искала оптимальные пути, определяла факторы и условия воздействия на становление личности. И различные аспекты формирования духовно-нравственных ценностей и установок отражались в психологической (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, Н.В. Шевандрин) и социально-психологической (И.С. Кон, А.И. Ковалева, Д.А. Леонтьев) научной литературе. В последние десятилетия предметом исследований отечественных ученых становились проблемы формирования личностных ценностей и в целом, духовно-нравственного развития личности (В.И. Слободчиков, В.В. Столин). Но борное развитие науки, демократизация общества, цивилизационные процессы вызвали необратимые перемены в социальной среде. Произошел сдвиг в сторону индивида, личности и индивидуальности, повлекший за собой необходимость творческой активности, выбора поведения, нестандартных решений. В итоге человеку все сложнее оценить постоянно возрастающий поток информации, ее социальный смысл и влияние на становление личности, ориентироваться в контексте общности культур народов России, в оценке исторического наследия, традиций, значения национальной культуры в жизни человека.

Вопросы такого плана поднимаются и в педагогическом дискурсе, поскольку постоянно расширяется поле проблем, а также акцентируется внимание на концепциях духовно-нравственного развития студенческой молодежи [1; 5; 6; 12; 14], методологии, теории и практики духовно-нравственной направленности в воспитании подрастающего поколения [4; 8] личностно-профессиональных технологий и методов [2; 3; 9].

В процессе поиска человеком смысла жизнедеятельности и ее результатов возникает своеобразное явление – индивидом создаваемый обновленный и осмысливаемый мир как эмпирическое выражение духовности, что в частности, обосновано В.Э. Франкл [13]. Таким способом человек проявляется в любой сфере своей деятельности, в том числе и в педагогическом процессе. Как следствие этого, возникает явление духовности субъектами создаваемого педагогического процесса. Поскольку главным действующим лицом происходящих в системе высшего образования изменений является студент, трансформацию этого процесса целесообразно рассматривать как своеобразный способ становления личности и основывать на проявлении субъекта образовательного процесса, на их определяемом развитии духовности и нравственности педагогического процесса.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе существуют две категории – «духовность» и «нравственность». Поскольку человек оценивает духовность как свое внутреннее состояние, а нравственность как смысл жизнедеятельности и поведения, проявляющееся в поступках, то и эти два феномена описываются и интерпретируются по-разному. Многие ученые рассматривают духовность, как социальное явление в виде христианской духовности или духовности народа (Н.А. Бердяев, А.М. Егорычев, Л.Е. Корсакова, А.И. Осипов), как показатель зрелости человека (З.Г. Антошкина, О.Д. Руди, И.Е. Нестеренко, А.Ю. Чурилов), как сбалансированность индивида с самим собой, окружающей действительностью и природой (Н.А. Коваль, Н.А. Некрасова, В.Д. Шадриков).

В связи с этим духовность человека может раскрываться посредством сравнения индивидуальных явлений концептосферы, отражающихся в мыслительной и эмоциональной компонентах целостной психологической структуры. Так, возникают возможности индивиду проникать и изменять сущность собственной духовности, а в образовательном процессе создавать пространство, наполненное смыслами эмпирических явлений и действий. Тем самым открываются предпосылки рассматривать содержательные и технологические стороны субъектно-субъектных отношений в образовательном процессе как способ стимулирования обучающегося в проявлении своего духовного потенциала, одновременно расширяя смыслы его предназначения. Таким образом, интеллектуальная и чувственная стороны образования обучающихся охватывают осмысление всех сфер окружающей среды, а ее преобразование направлено на удовлетворение собственных мотивов, интересов, потребностей и возможностей в соответствии со смыслами жизнедеятельностного преобразования, что и является основой становления личности в процессе социализации. Такое понимание духовности опирается на концепцию целостности духовного и материального в системе общечеловеческой культуры, посредством которой выражается «взаимопринадлежность человека и бытия» (М. Хайдеггер), отражается во взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимопроникновении духовной и материальной среды (В.С. Соловьев), в которой человек представляется в роли субъекта появления смысла объекта, а не только познания этого смысла как совершившегося факта (М.М. Бахтин).

Категория «духовность» неразрывная связана с понятием «нравственность». Известно, что в каждом обществе процесс взаимоотношений индивида с другими его субъектами регламентируется сформулированными нравственными нормами. Именно они соотносятся с законами и служат критериями поведения человека и его поступков. В философских и психологических науках нравственность интерпретируется как одна из первичных религиозно культурных форм сознания (Ю.И. Бородай), содержание моральных проблем, которые приходится решать (С.Г. Якобсон), часть духовной культуры (Л.П. Буева) и элемент психолого-этической структуры личности (Б.С. Братусь). Нравственность человека проявляется в его действиях и поступках, которые всегда имеют осознанный характер и определяются законами, которые приняты обществом в данном государстве. Так, можно предположить, что центральным компонентом формирования личности студентов – будущих учителей гуманитарного профиля являются их личностно-ориентированные ценности,

определяющие этапы духовно-нравственного воспитания обучающихся гуманитарного профиля в условиях высшего образовательного учреждения [11].

Первый этап духовно-нравственного воспитания включает создание духовного пространства на основе осмысления поведения и результатов собственной деятельности студентов, которое соответствует их зрелости, а само созидание этого пространство способствуют становлению личности – открывается духовный потенциал обучающегося, и на основе этого в процессе поиска смысла объектов он изменяется, одновременно свидетельствуя о сдвигах становления личности. С другой стороны, особенности педагогических явлений и их смыслов отличаются, скажем, появлений и смысла, свойственного профессиональной деятельности. Так возникает своеобразное образовательное пространство и ему, а также педагогическому процессу в целом свойственная духовность личности. Созидаемое общественное пространство предполагает наличие состояния креативности и готовности к определенному виду деятельности, что является необходимым условием проявления нравственных поступков в соответствии с внутренним миром человека в контексте общечеловеческих ценностей и культуры общества. В результате внутренний мир человека «материализуется» в виде осмысленных поступков, придавая им личностно-ориентированный смысл и утвердившись в субкультуре среды. То есть, творческая деятельность способствует как становлению личности, так и одухотворению среды, придавая таким образом последней своеобразную духовность и нравственность. Такая рефлексия позволяет человеку непрерывно усугубляться в духовно-нравственную суть и понимать ее ценность в рамках собственного «Я» и гуманизма общества.

Второй этап духовно-нравственного воспитания студентов высшей образовательной организации включает понимание того, что целостный процесс воспитания представляет собой практическое взаимодействие между субъектами создаваемого образовательного пространства и свойственной этому пространству духовно-нравственной среды в педагогическом процессе. Выбор такой позиции определен особенностями демократической культуры и пониманием того, что центром воспитательного процесса сегодня является активно и творчески действующий субъект – обучающийся, а педагог выступает как его сопровождающий руководитель. Такая позиция способствует становлению свободно развивающейся личности обучающегося и исключает целенаправленное формирование личности с заранее заданными характеристиками под влиянием педагога. Для поиска и понимания смысла объектов образовательной среды необходимы определенные внутренние силы студентов. С их помощью они самостоятельно формулируют смыслы объектов и явлений окружающей образовательной среды. Посредством рефлексии на основе индивидуального опыта, окружающая среда приобретает для человека личностно-ориентированный смысл, то есть происходит осознание элементов духовной материальной реальности. Иными словами, происходит своеобразная трансформация личностной духовности, которая материализуется в поступках и поведении, придавая личностный смысл объектам образовательной среды и университетской культуры. На основе приобретения такого опыта одновременно изменяется личность. Во внешнем плане это выражается присвоением множества необходимых социальных ролей и их выполнением во время учебно-производственной работы или во время взаимодействия со значимыми людьми в условиях студенческой субкультуры. Все это позволяет рассматривать образовательное пространство как духовность реальности, а само создание такой реальности осознавать, как фундамент для самосовершенствования личности.

Третий этап духовно-нравственного воспитания студентов высшей образовательного учреждений предполагает, что независимо от особенностей отношений студентов с образовательной средой существует и социокультурный смысл множества объектов, которые функционируют в высшем учебном заведении и также влияют на становление обучающихся. Но для открытия такого смысла человеку необходимы точки соприкосновения личностного и социального смыслов. Ученые отмечают, что они возникают на основе субъектности студентов. Это результат трансформации личностной духовности и ее столкновения с сопротивляющимися социальным смыслом объектов, в пространство которого человек старается включиться, привнося своей личностный смысл. Именно в контексте социокультурного смысла объектов открывается связь между личностным смыслом и культурной средой. Эта связь фиксируется духовно-нравственными ценностями – основой интеграции человека в окружающую среду. В такой ситуации личностный смысл, как привычка определенным образом оценивать и представлять окружающую действительность, средствами культуры и среды, регулирующих значение духовных ценностей, интегрируется в культурный контекст и, связавшись с традициями, обрядами и их смыслом, закрепляется повседневными формами и средствами жизнедеятельности. Так открываются возможности воздействия человека на социальную среду и среды на личность. С педагогической точки зрения важно то, что такая взаимозависимость воздействий открывает возможности студентам для непосредственного сотрудничества со всеми субъектами образовательного пространства, как процесса создания духовного пространства и становления личности.

Четвертый этап духовно-нравственного воспитания студентов высшего учебного заведения включает феномен взаимной принадлежности студентов и социально-образовательной среды, которое рассматривается учеными как духовная реальность. Интерпретируя социальный смысл объектов и более глубоко проникая в их содержание, мы можем говорить о воздействии образовательной среды на становление личности студента. Это открывает доступ к таким, определяемым сознанием человека формами культуры, как наука, искусство, религия. Во внешнем плане это выражается присвоением элементов субкультуры студентов в контексте происходящих политических, экономических и социокультурных процессов. То, что присвоение различных форм и средств студенческой субкультуры осуществляется в опоре на мировые глобальные изменения, означает, что это влияет на развитие их духовные ценности. Использование такого подхода в образовательном пространстве позволяет оказывать воздействие на становление личности посредством интерпретации личностно ориентированных смыслов студентов на основе изменчивости локальной и глобальной среды с целью их более глубокого понимания. На уровне личностных смыслов происходит трансформация духовного потенциала обучающихся и интерпретация смыслов объектов образовательной среды. Это способствует становлению личности студента и преобразованию его индивидуальной культуры.

Таким образом, на основе изложенной концепции духовно-нравственного воспитания, а также на основе анализа последних исследований можно выделить принципы, которые обуславливают создание педагогических условий воспитательного пространства, направленных на формирование духовности и нравственности в педагогическом процессе. Прежде всего, это: теоретическое осмысление содержания фундаментальных знаний в области культуры, искусства и религии народов, населяющих Россию и региона, в котором живут и учатся студенты; практическое овладение приемами и способами деятельности, направленными на освоение лучших традиций семьи, вуза, региона и страны, их единства на основе сохранения духовных ценностей и их по отношению к личности.

В дидактическом плане это осуществляется посредством интерпретации, трансформации и концептуализации смыслов образовательного пространства. Необходимо подчеркнуть, что в педагогическом процессе субъекты образования взаимодействуют в опоре на имеющиеся и приобретаемые знания, которые необходимы для студентов каждого конкретного направления подготовки, специальности и специализации будущих учителей гуманитарной сферы, а также на собственный опыт и творческие возможности, являющиеся необходимым компонентом проявления духовности. В таком процессе значительную роль играет приобретение новых знаний и компетенций, создающие условия для духовности и нравственности становления специалиста.

Важным условием духовно-нравственного воспитания студентов является их практика, смысл которой заключается в зрелости личности и ее влиянии на культуру образовательной среды. В таком случае речь идет скорее об индивидуальности обучающегося, основанного на общие ориентиры осмысления собственного поведения в среде. В таком случае актуально духовно-нравственного воспитание обучающихся, которому посвящено их «погружение» в содержание этики, морали, религии, психологии, педагогики и других дисциплин философского и социального циклов. Но это не заменяет значения личностно ориентированного опыта осмысления повседневной учебной и производственной практики как способа жизни, осуществления собственной миссии каждого будущего специалиста гуманитарной сферы в процессе гуманизации общества. Поиск таких смыслов собственной концептосферы и путей реализации разных видов творческой деятельности, а также осмысление приобретаемого опыта как результатов освоения ценностей добра, красоты, истины, расширяет границы личностного духовно-нравственного пространства, конкретизирует его контуры и духовную глубину. Главным итогом такого подхода является установка студента – будущего учителя рассматривать свое поведение и деятельность как проявление духовных ценностей, причем не только их совершенствуя, но и созидая собственные творческие проекты, реализация которых являются показателями развития своего духовного пространства.

Таким образом, предложенный подход открывает возможности для сотрудничества субъектов педагогического процесса, для создания ими общего образовательного пространства, что является основой социального духовно-нравственного пространства вуза. Такие сотрудничество опирается на присуще ему отношения, которые отличаются определенным смыслом, а приобретаемый каждым индивидом опыт и творческие возможности составляют основу появления определенных межличностных отношений и общения в социальной среде. С

определенным опытом и возможностями обучающиеся попадают в разные жизненные ситуации, которые выступают в качестве предпосылок для углубления личностного и образовательного духовно-нравственного пространства. Для субъектов образовательного процесса основой таких общих поисков являются духовные ценности, предъявляемые культурой. Потребность в их осмыслении обусловливает непрекращающееся духовное самосовершенствование каждого студента и становится основой поиска глубины духовности и нравственности созидаемого пространства. В таком случае само созидание духовно-нравственного пространства как формы эмпирического выражения духовности выступает способом становления личности.

Создавая окружающую среду и образовательное пространство как процесс и результат своего участия, обучающиеся осмысливают и представляют ее, как целостную систему, которая охватывает духовную и нравственную сферы их окружения. Расширяя границы среды и пространства, углубляя личностные смыслы в соответствии с социальным, общекультурным смыслом студенты приобретают возможности и опыт самосовершенствования на основе постоянно развиваемой индивидуальной зрелости и социокультурной интеграции. Другими словами, становление личности зависит от зрелости и познавательной активности обучающихся и от особенностей образовательной среды, в которой они формируются, действуют и преобразовывают, благодаря своих компетенциям и результатам творческой деятельности. Поэтому индивиду важно оценивать и особенности окружающей среды, и индивидуальные возможности ее приспособления для удовлетворения своих потребностей. Но самое главное заключается в том, чтобы оценить смысл собственного становления – какой «Я» и насколько готов к педагогической работе, насколько создаваемое личностное пространство актуально для меня и облагораживает среду других. В этом и заключаются смыслы таких поисков, основывающихся на проявлении индивидуальной духовности в соответствии с закрепленными общечеловеческими духовно-нравственными ценностями.

В педагогическом процессе такие возможности, опыт и установка приобретаются посредством его постоянной трансформации и качественного преобразования в соответствии с постоянно растущим уровнем своей зрелости. Поэтому необходимо конкретизировать представление истоков духовности и нравственности педагогического процесса, а также форм их проявления и развития. В философии и педагогики подчеркивается, что на практике духовность и нравственность создаваемого субъектами личностно ориентированного пространства, раскрывается особенностями образовательной парадигмы, процесса и деятельности. Трансформация образовательного процесса определяется изменениями компетенций, включающих элементы культуры обучающегося, и осуществляется посредством актуальной для него деятельности в конкретной области знаний и ее результатов в контексте концептосферы, смыслов, индивидуального опыта и обстоятельств становления личности. Предъявляемый этими явлениями и актуализируемый их смыслом образовательный процесс по сути есть эмпирическое выражение духовности обучающихся и истоки духовности педагогического процесса.

Таким образом, возникает вопрос: какие возможности есть у студента включиться в пространство духовности вуза и в какой степени можно преобразовать ее в соответствии со своей зрелостью и интересами? Это требует обозначения условий созидания духовно-нравственного пространства в образовательном процессе. Другими словами, необходимо понять, как осуществляется создание духовного пространства на практике, которая во многом зависит от выбора стратегии развития духовного пространства в педагогическом процессе. При выборе стратегий необходимо учитывать духовность цивилизационного развития общества по времени и событиям, ибо создание конкретного духовного пространства по сути есть не только непосредственный результат становления личности, но и приобретение определенного опыта для самосовершенствования как непрекращающегося процесса. Поэтому, сформулированные стратегии создают условия становления личности в социокультурной среде. И все это конкретизируется стимулированием духовности обучающегося в образовательном процессе. Так открывается значение выбора стратегий для созидания духовного пространства и развития духовно-нравственного образовательного процесса.

В случае традиционного образования извне обозначается духовное пространство, в котором обучающийся учится действовать, ориентируясь сформированные социальные роли и на акцентируемые заложенные в их содержание духовно-нравственные ценности. Использование такой модели образования свидетельствует о том, духовность и нравственность понимаются как реализация форм и средств социальной среды, ее культуры в рамках которой закреплены духовные ценности, представляющие в виде объектов познания. В таком случае под вопросом оказываются возможности полноценного проявления личности обучающегося, развитие его творческих сил и опыта социокультурной интеграции, становление личности в целом. Проблема в том, что воспитанник привыкает действовать по указанным локальным актам и их смыслом. Тогда и духовные ценности усваиваются на уровне познания, а не личностно ориентированного преобразования. Одновременно сокращаются возможности стимулировать творческие поиски, самостоятельность обучающегося участия и в оценке среды, закрепления своей позиции в ней. Кроме того, в стороне остается раскрытие понимания, что сутью личности является духовность и что она проявляется в среде. Это может наталкивать на мысль, что суть личности находится в социальной среде и что личность является совокупностью социальных отношений. Такое понимание нередко является основой на познание ориентированного воспитания, на изучение культуры и духовности как объектов исторического наследия, а не на самовыражение, на личностное осмысление и оценку среды. Поэтому целесообразно искать иную стратегию для созидания духовного пространства и развития духовности педагогического процесса. Иная стратегия открывается, когда выдвигается задача стимулировать обучающегося осмысливать, созидать и модернизировать окружающую среду как духовное пространство. Эта стратегия означает, что духовность и нравственность понимается как индивидуальное качество, как суть личности, поэтому акцентируется внимание на духовном потенциале обучающегося и его представлениях в образовательной среде. В таком случае закрепленные в этой среде духовно-нравственные ценности становятся ориентирами творческих поисков в процессе обучения и осмысления смыслов образовательного пространства.

Созидаемое субъектами образования духовно-нравственное пространство свидетельствует об особенностях содержания, форм, технологий педагогического процесса и личностно ориентированной деятельности, в ходе которой происходит становление личности будущего специалиста. Важно то, каким образом осуществляется трансформация и усовершенствование образовательного процесса. Именно в этих изменениях происходит формирование своей компетентности, которая основывается на направленности познания и учения в целом, актуализируется чувство личностного и профессионального достоинства по отношению результатов своего учебного творчества. Таким проявлением духовности обучающегося и духовности педагогического процесса формируются основы самосовершенствования компетентности как процесса, а не только как результата.

Анализируя возможности моделирования теории и практики духовно-нравственного воспитания для перспективы личностно-профессионального развития учителей гуманитарного профиля, выделяется демократическое, диалогическое, коммуникативное, интерпретационное и другие педагогические направления, содержательным наполнением которых являются гуманистические ценности и ценностные ориентации, направленные на обогащение образовательного пространства и стимулирующие становление личности. Такая позиция конкретизируется в исследованиях И.М. Ильичевой [7], которая рассматривает свободу и творчество личности как необходимое условие проявления духовности и нравственности в социокультурном пространстве. Все это свидетельствует о том, что выделение духовно-нравственного воспитания и обоснование его значения как компонента педагогического процесса и открывает возможности трансформации образовательного процесса как способа становления личности обучающегося, что актуально для смены парадигмы современного образования и представления становления личности в демократическом обществе.

Выводы. В условиях постоянно трансформирующихся цивилизационных изменений требуется постоянная коррекция быстро меняющейся социальной среды. Осуществляется поиск общих закономерностей и принципов формирования студентов как основы для проявления личности в любых условиях.

Исследования показывают, что духовная реальность формируется посредством созидания педагогического духовного пространства как формы эмпирического проявления духовности и нравственности. Это связано с постоянной трансформацией образовательного процесса. И в такой ситуации задачи развития и воспитания обучающихся решаются как системное целое. Поэтому трансформация образовательного процесса, которое происходит бесконечно, актуально рассматривать как педагогическое явление и проблему, а также как способ становления личности обучающегося.

Литература:

1. Абдуллаханова, Г.С. Духовно-нравственное воспитание и развитие молодежи – веление времени / Г.С. Абдуллаханова // Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences. – 2022. – № 23(2). – С. 160-168

2. Арзамасцева, Н.Г. Личностно-ориентированные технологии в организации духовно-нравственного воспитания студентов вуза / Н.Г. Арзамасцева // Наука и образование: проблемы, идеи, инновации. – 2020. – № 2(26). – С. 9-13

3. Боташева, Х.Ю. Развитие духовно-нравственной культуры студентов в воспитательном пространстве университете: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Х.Ю. Боташева. – 2010. – 219 с.

4. Глузман, А.В. Личностно-ориентированная подготовка студентов университета к профессионально-педагогической деятельности: теория и практика / А.В. Глузман. – Ялта: КГУ, 2014. – 272 с.
5. Горбачева, Д.А. Аналитическое исследование стратегий духовно-нравственного развития в профессиональном образовании студентов в высших учебных заведениях Китая и России / Д.А. Горбачева, С. Ван // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 4. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN424.pdf (дата обращения: 23.07.2025)
6. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: стандарты второго поколения / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – Москва: Просвещение, 2009. – 24 с.
7. Ильичева, И.М. Психология духовности: автореф. дис. … д-ра псих. наук: 19.00.01 / И.М. Ильичева. – Санкт-Петербург, 2003. – 51 с.
8. Метлик, И.В. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории методологии и практики в российской школе / И.В. Метлик, И.А. Галицкая, А.В. Ситников; под ред. И.В. Метлика. – Москва: ПРО-ПРЕСС, 2012. – 264 с.
9. Николаева, И.И. Методы и средства формирования духовно-нравственной культуры студента в поликультурной образовательной среде / И.И. Николаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 7-3. – С. 480-483
10. Никулина, О.М. Духовно-нравственное воспитание в системе подготовки специалистов социальной сферы / О.М. Никулина, Е.В. Родькина // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 52-57
11. Российская социологическая энциклопедия / под ред. Г.В. Осипова. – Москва: Норма-Инфра-М, 1999. – 672 с.
12. Фомина, О.Е. Духовно-нравственное воспитание личности студентов в системе высшего образования / О.Е. Фомина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=6973 (дата обращения: 23.07.2025)
13. Франкл, В.Э. Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем. / В.Э. Франкл; общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева; вступ. ст. Д.А. Леонтьева. – Москва: Прогресс, 1990. – 366 с.
14. Чалдышкина, Н.Н. Концепция духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи в условиях современного вуза / Н.Н. Чалдышкина, Р.Р. Лоскутова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – С. 49-55

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Голубева Ольга Владиславовна
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 ВНЕДРЕНИЯ БЕРЕЖЛИВОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы бережливого управления в системе образования. Инструменты и технологии бережливого производства активно внедряется в самые разные области жизнедеятельности человека. Система образования также опирается на современные тенденции и применяет в своей практике lean-технологии. Авторами акцентировано внимание на системе дополнительного образования детей. Рассмотрены теоретические и практические исследования по проблемам внедрения технологий бережливого управления образовательными организациями. Компетенции бережливого управления организации дополнительного образования детей рассматривается как набор знаний и навыков, направленных на освоение методов бережливого управления для повышения эффективности деятельности в условиях оптимизации ресурсов. Сформулированы педагогические условия развития бережливого управления организациями дополнительного образования детей. Предложена модель сетевого взаимодействия вуза с организациями дополнительного образования детей по внедрению практик развития компетенций бережливого управления. Проведен опрос руководителей и педагогов дополнительного образования детей о востребованных тематиках интенсивов по вопросам бережливого управления. Сделаны выводы, что деятельность организации дополнительного образования детей за счет внедрения проектов бережливого управления ориентирует свою работу на повышение качества образования, совершенствуя дополнительные образовательные общеразвивающие программы с учетом интересов обучающихся. Запуск Проектов бережливого управления охватывает как сотрудников и педагогов дополнительного образования, так и обучающихся.
Ключевые слова: бережливое управление, проектная деятельность, образование, опрос.
Annotation. The article discusses the issues of lean management in the education system. Tools and technologies of lean production are actively being introduced into various areas of human life. The education system also relies on modern trends and applies lean technologies in its practice. The authors focus on the system of additional education for children. Theoretical and practical studies on the problems of implementing lean management technologies in educational organizations are considered. The competencies of lean management in the organization of additional education for children are considered as a set of knowledge and skills aimed at mastering lean management methods to improve the efficiency of activities in the context of resource optimization. The pedagogical conditions for the development of lean management in organizations of additional education for children have been formulated. A model of network interaction between a university and children's additional education organizations for the implementation of lean management competency development practices has been proposed. A survey of managers and teachers of children's additional education about the most popular topics of lean management intensives has been conducted. It has been concluded that the activities of children's additional education organizations, through the implementation of lean management projects, focus on improving the quality of education by enhancing additional educational programs that meet the interests of students. The launch of lean management projects involves both employees and teachers of additional education, as well as students.
Key words lean management, project activities, education, and surveys.

Введение. В современных условиях объективной необходимостью является программно-целевой подход к управлению деятельностью образовательной организации, внедрение принципов бережливого производства в организационный и педагогический процесс [2].

Национальная доктрина образования в Российской Федерации рассматривает дополнительное образование детей как важнейшую и социально востребованную составляющую современного образовательного пространства. Развитие дополнительного образования в России в связи с внесением изменений в 2020 году в Закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепил статус дополнительного образования и его основной функции воспитания.

Система дополнительного образования детей обладает большим потенциалом для внедрения практик бережливого производства и развития компетенций бережливого управления [5; 8].

Цель публикации – провести анализ и показать особенности внедрения бережливого управления организациями дополнительного образования детей.

Задачи публикации:

– проанализировать источники, отражающие опыт внедрения бережливого управления образовательными организациями;

– провести анализ внедрения практик бережливого управления организациями дополнительного образования детей;

– сформулировать педагогические условия развития бережливого управления организациями дополнительного образования детей.

Изложение основного материала статьи. Теоретические аспекты бережливого управления рассматривали К.О. Староверова, А.С. Царенко, О.Ю. Гусельникова, В.И. Мирный, О.А. Голубева, В.П. Димитров, Г.Н. Тугускина [11].

Труды, посвященные проблемам бережливого управления системы образования представлены в работах Н.С. Давыдовой,

Ю.А. Гуськовой, Е.С. Куликовой, А.В. Шариной, Л.В. Сибиряковой, Э.П. Бурнашевой [4; 5; 13].

Теоретические и практические исследования по проблемам практики внедрения технологий бережливого управления образовательными организациями системы дополнительного образования изучали Н.В. Зяблицкая, А.Р. Ишниязова [8].

Концепция внедрения технологий бережливого производства в управление образовательными организациями определялась М.В. Лысенко, Л.К. Бостанова, А.Н. Падченко [10].

Гипотеза исследования: предполагается, что развитие компетенций бережливого управления в организации дополнительного образования детей будет возможно, если:

– определены и теоретически обоснованы условия бережливого управления организацией дополнительного образования детей;

– разработана модель организации бережливого управления;

– внедряются проекты бережливого производства, охватывающие руководителей, педагогов и обучающихся, создавая единую систему процесса обучения «заказчик – потребитель образовательных услуг», направленную на постоянное совершенствование с целью повышения качества образовательной деятельности.

Методы бережливого управления обсуждаются и внедряются в различных сферах деятельности, например, совместно с госкорпорацией «Росатом» реализован грантовый конкурс «Бережливая инициатива» в рамках проекта «Бережливый регион». Система образования учитывает современные тенденции lean-технологии. Запушены проекты «Клуб директоров бережливых школ», «Бережливый колледж», «Бережливый вуз» и другие на территории РФ.

Сформулировано определение «Компетенции бережливого управления организации дополнительного образования детей», как набор знаний и навыков, направленных на освоение методов бережливого управления для повышения эффективности деятельности в условиях оптимизации ресурсов.

Определяя востребованность развития компетенций бережливого управления руководителей, методистов, педагогов-организаторов, педагогов дополнительного образования и преподавателей в обучении в феврале 2025 года в Нижнем Новгороде авторами был проведен опрос-интервью, который показал следующие результаты. Выборка составила 15 человек – целевая аудитория дополнительной образовательной программы и мастер-классов, интенсивов в области бережливого управления. Задавался вопрос: «Оцените важность для Вашей организации в обучении основам бережливого управления в системе дополнительного образования детей (1 – не заинтересовано, 5 – очень заинтересовано), средневзвешенная оценка составила 4,27 баллов из 5, что говорит об актуальности обучения по данной тематике. Отвечая на вопрос: «Как Вы считаете, кому в образовательной организации необходимо проходить обучение?», отмечено, что руководителям и административному аппарату (73%), методистам, педагогам-организаторам, кураторам проектов (93,3%), педагогам дополнительного образования и преподавателям (80%) и обучающимся (40%), что говорит, о востребованности интенсивов в области бережливого управления для всех участников, вовлеченных в реализацию проекта бережливого производства.

Изучая какая тематика обучения востребована, можно указать, что выявлена заинтересованность в развитии компетенций по основы бережливого производства и адаптация к системе образования и система 5с (организация и рационализация рабочего пространства) по 66,7%, хронометраж рабочего времени и использование инструментов тайм-менеджмента – 60%, разработка проектов бережливого производства – 53,3%, внедрение проектов бережливого управления в практику образовательных организаций – 46,7%, виды потерь и способы их устранения в образовательных организациях – 33,3%, методы планирования с учетом принципов бережливого управления – 26,7% и Фабрика процессов – 20%. Определяя какие еще темы в области бережливого производства интересны в системе дополнительного образования детей, респонденты указали: оценка эффективности бережливого производства, фабрика процессов в образовательной практике, пути сокращение трудозатрат, организация деятельности учреждения дополнительного образования с использованием современных бережливых технологий, внедрение систем непрерывного совершенствования, что показывает заинтересованность в обучении не только в рамках отдельных мастер-классов, а образовательных интенсивов и программ повышения квалификации [3; 7; 12].

Анализируя какой документ по завершению обучения необходим, отмечено, что электронный сертификат (60%), бумажный сертификат (40%) и удостоверение о курсах повышения квалификации (73,3%), никто из респондентов не указал, что документ не нужен.

Можно указать, что алгоритм внедрения проектов бережливого производства состоит из 5 этапов: 1) понимание, 2) создание системы, 3) анализ, 4) формирование, 5) утверждение [6].

Практика внедрения бережливого управления организациями дополнительного образования детей направлена на повышение качества образования и учет интересов обучающихся, способствует повышению эффективности управленческой и педагогической деятельности. Запуск Проектов бережливого управления охватывает как сотрудников и педагогов дополнительного образования, так и обучающихся – «заказчиков», потребителей образовательных услуг [1; 9].

Нужно отметить, что организации дополнительного образования детей находятся на этапе внедрения технологий бережливого производства в свою деятельность. Руководители, педагогический состав обучаются по программам бережливого управления, организуются совещания по вопросам бережливого производства, запускаются «Фабрики процессов», внедряется система 5с на рабочих местах, однако это носит фрагментарный характер. В следствии этого дополнительных образовательных общеразвивающих программ по бережливому производству мало, в ИС «Навигатор дополнительного образования детей Нижегородской области» заявлено две, при этом только одна рассчитана на возраст 15-18 лет (Нижегородский техникум транспортного обслуживания и сервиса), а вторая рассчитана на 16-22 года (Дзержинский индустриально-коммерческий техникум), т.е. студентов СПО Нижегородской области. Для школьников проводятся мастер-классы по тематике бережливого производства в Кванториуме ГАЗ и Музее истории ГАЗ.

Изучая востребованность тематики мастер-классов, образовательных интенсивов и программ дополнительного образования для развития компетенций бережливого управления возможно создать необходимый контент, с учетом интересов потребителей образовательных услуг. Нужно отметить, что в проведении образовательных мастер-классов и интенсивов заинтересованы все группы потребителей образовательных услуг (руководители, педагоги, обучающиеся) участвующих в реализации проектов бережливого управления в системе дополнительного образования детей, в т.ч. в дистанционном формате.

Внедрение проектов бережливого управления в организации дополнительного образования детей требует вовлечение всех работников организационных (команды проекта), направленных на удовлетворение «заказчика» (потребителей образовательных услуг и их законных представителей) с целью повышения качества образования. Можно выделить целевые группы обучающихся: руководители (заместители, руководители структурных подразделений и отделов, методисты, педагоги-организаторы) и педагоги дополнительного образования, преподаватели (взрослая аудитория), а также обучающиеся (молодежь до 18 лет) Нижегородской области, при этом акцент должен смещаться на уровневые программы с учетом целевых аудиторий слушателей.

Авторами разработана модель организации бережливого управления организаций дополнительного образования детей предусматривает сотрудничество в организации профориентационной работы (сетевое взаимодействие) в рамках образовательной деятельности с вузом (НГПУ имени К. Минина).

Проведем обоснование организационно-педагогических условий развития компетенций бережливого управления вузом в рамках сетевого взаимодействия с организациями системы дополнительного образования детей, что способствует реализации проектов бережливого управления организациями дополнительного образования детей. Нужно отметить, что реализация программ дополнительного образования, мастер-классов и образовательных интенсивов возможно на площадках «Точка Кипения – Мининский университет», Межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций и «Фабрики Процессов». Руководители, педагоги и студенты имеют необходимые компетенции в области бережливого производства и знакомы с Производственная система «Росатома» имеют опыт реализации практических занятий в формате «Фабрики процессов».

В вузе внедрен электронный документооборот и электронная образовательная среда LMS Moodle, Mooc (есть возможность реализовали открытых курсов в области бережливого управления). НГПУ им. К. Минина является участником проекта «Центр компетенций» в рамках которого обучающиеся завершая обучение по программе получают Паспорт участника проекта, т.е. вуз заинтересован в развитии надпрофессиональных компетенций.

Дополнительные образовательные программы в НГПУ им. К.Минина составляются в соответствии с нормативными правовыми документами.

Реализация образовательного интенсива «Эффективные технологии бережливого управления», разработанного авторами представляет собой практическую апробацию педагогических условий и методов, направленных на развитие компетенций бережливого управления, способствует развития навыков бережливого производства у обучающихся.

Концепция бережливого управления подразумевает постоянное совершенствование организации путем регулярного обучения руководящего состава и ее сотрудников, которые, в свою очередь обучают всех участников, задействованных во внедрении проектов бережливого управления.

Организациям дополнительного образования детей рекомендуется создавать онлайн-курсы на базе электронной образовательной платформы параллельно с очным обучением. Тематика обучения должна определяться запросами потребителей и сопоставляться с возможностями организации дополнительного образования детей, например, развивающих онлайн-курсов технической, художественной и социально-педагогической направленности. Возможно расширение спектра программ за счет создания профориентационных курсов и интенсивов по тематике бережливого управления. Так же важно расширять очные дополнительные образовательные программы в других направлениях бережливого управления и проектной деятельности, осуществляя сетевое взаимодействие с вузом. Целесообразно обогащение информационно-методического обеспечения.

Выводы. Можно с полным правом утверждать, что внедрение проектов в области бережливого управления организациями дополнительного образования детей способствует повышению качества образования и эффективности управленческой и педагогической деятельности.

Литература:

1. Алексеева, Л.П. Проектная деятельность, как способ развития профессионального интереса / Л.П. Алексеева // Профессиональное образование: методология, технологии, практика: сборник научных статей. – Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023. – № 16. – С. 111-115

2. Бережливое образование. – URL: https://edu.ruobr.ru/news/4708/ (дата обращения: 06.10.2025)

3. Бурая, Л.В. Интерактивный интегрированный образовательный интенсив / Л.В. Бурая // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. – 2024. – № 6. – С. 171-174

4. Бурнашева, Э.П. Развитие управленческой компетентности руководителей в рамках дополнительного профессионального образования по программе «Бережливые технологии в управлении изменениями» / Э.П. Бурнашева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4(101). – С. 145-148

5. Давыдова, Н.С. Основы бережливого производства: учебное издание / Н.С. Давыдова, Ю.А. Гуськова, Е.С. Куликова. – Москва: Академия, 2024. – 208 с. – URL: https://academia-moscow.ru

6. Деннис, П.Х. Внедрение бережливого производства. Практическое руководство по оптимизации бизнеса / Д.П. Хоббс. – Москва: Гревцов Паблишер, 2015. – 352 с.

7. Ермакова, Ж.А. Образовательный интенсив как инструмент повышения вовлеченности в профессиональную деятельность / Ж.А. Ермакова, Ю.Е. Холодилина // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции, Оренбург, 26-27 января 2023 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2023. – С. 872-877

8. Зяблицкая, Н.В. Практика применения технологий бережливого производства и бережливого управления в муниципальном образовании и предпринимательских структурах / Н.В. Зяблицкая, А.Р. Ишниязова // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. – 2021. – № 1. – С. 63-66

9. Лазарев, В.С. Новое понимание метода проектов в образовании / В.С. Лазарев // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 35-43

10. Лысенко, М.В. Концептуальная модель технологий бережливого управления в сфере образования / М.В. Лысенко // Образование. Карьера. Общество. – 2022. – № 1(72). – С. 5-8

11. Мирный, В.И. Бережливое производство: учебное пособие / В.И. Мирный, О.А. Голубева, В.П. Димитров. – Ростов-на-Дону: Донской ГТУ, 2021. – 69 с. – ISBN 978-5-7890-1917-7

12. Щупленков, О.В. Организация проектной деятельности в вузе в системе научной рефлексии / О.В. Щупленков, Н.О. Щупленков // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – 5 с.

13. Системный подход к управлению пространством в школе и детском саду (Система 5С): учебно-методическое пособие / сост. А.В. Шарина, Л.В. Сибирякова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2020. – 53 с.

Педагогика

УДК 37.017.4

доктор педагогических наук, профессор Горбунова Наталья Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогического мастерства Иванова Екатерина Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРИМЕНЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья подготовлена в рамках реализации проекта РНФ «Формирование активной гражданской позиции студенческой молодежи Республики Крым» № 24-28-20453. На современном этапе развития образования педагоги озадачены поиском эффективных этнокультурных воспитательных технологий, направленных на воспитание активных граждан многонациональной страны, участвующих в решении социально-значимых вопросов, компетентных, ответственных, инициативных. Целью исследования является выявление эффективности этнокультурных воспитательных технологий по формированию гражданственности студенческой молодежи. В исследовании приняли участие обучающиеся вузов – представители двух религиозных конфессий (мусульманства и православия), всего 181 респондент. Возраст участников составляет от 17 до 23 лет. В исследовании использовались методики: неоконченных предложений, структурированного этнофункционального интервью (А.В. Сухарева); эссе; социологический опрос, тестирование (тест Е.М. Немковой). Для статистической обработки результатов использован метод математической статистики критерий $\chi 2$-Пирсона. Разработаны и внедрены в воспитательный процесс этнокультурные воспитательные технологии, а именно изучения истории народов России и педагогических воззрений; изучения национального костюма народов; обучения праздникам, обычаям и традициям; обучения фольклорному творчеству; изучения национальной кухни. Их использование способствует эффективному формированию гражданственности: при уровне значимости $p<0,01$ в экспериментальной группе выявлен статистически достоверный сдвиг, в контрольной группе он отсутствует. Эффективность воспитательных технологий зависит от грамотности выбора цели и содержания; от содержательного контента и разнообразия форм и методов реализации технологии; от активности, включенности и вовлеченности обучающихся; от заинтересованности педагога, реализующего воспитательную технологию, его имиджа и авторитета в студенческой среде.

Ключевые слова: этнокультурные воспитательные технологии, гражданственность, студенческая молодежь.

Annotation. At the present stage of education development, teachers are puzzled by the search for effective ethnocultural educational technologies aimed at educating active citizens of a multinational country participating in solving socially significant issues, who are competent, responsible, initiative. The purpose of the research is to identify the effectiveness of ethnocultural educational technologies for the formation of an active citizenship of student youth. The study involved university students – representatives of two religious denominations (Muslims and Orthodoxy), a total of 181 respondents. Participants range in age from 17 to 23. The study used methods of unfinished sentences, structured ethnofunctional interviews (A.V. Sukhareva); essays; sociological survey, testing (E.M. Nemkova's test. The method of mathematical statistics was used for statistical processing of the results, the criterion $\chi 2$. Ethnocultural educational technologies have been developed and implemented into the

educational process. Their use contributes to the effective formation of an active citizenship: at a significance level of $p < 0.01$, a statistically significant shift was detected in the experimental group and it is absent in the control group. The effectiveness of educational technologies depends on the literacy of the choice of purpose and content; on meaningful content and a variety of forms and methods of technology implementation; on the activity, inclusion and involvement of students; on the interest of the teacher who implements educational technology, his image and authority in the student community.

Key words: ethnocultural educational technologies, civic consciousness, student youth.

Введение. Согласно Рекомендации о воспитании в духе международного взаимопонимания, сотрудничества, мира и воспитании в духе уважения прав человека и основных свобод, Программе продвижения ценностей глобального гражданства и мира через образование подчеркивается необходимость поощрения и поддержания деятельности, направленной на воспитание в целях торжества справедливости, свободы, прав человека и мира. Особое внимание формированию у подрастающего поколения гражданской идентичности, патриотизма, уважения к разнообразию культур и ценностей уделяет ЮНЕСКО [1].

Важность и значимость проблемы применения эффективных этнокультурных воспитательных технологий с целью формирования гражданственности студенческой молодежи России нашла отражение в ряде научных исследований. Так В.А. Малинин одним из ключевых направлений работы образовательных организаций видит совершенствование их деятельности по гражданско-патриотическому воспитанию, по профессиональной ориентации обучающихся и их привлечению к государственной, военной службе, к работе в различных отраслях российской промышленности и сфере услуг, в системе образования, науки, культуры, спорта и иной деятельности [2].

В исследовании С.Н. Ктиторова доказана значимость формирования духовных ценностей подрастающего поколения, связанных с такими качествами, как патриотизм и гражданственность в современном обществе. Исследование позволило выявить, что семья обладает особым влиянием на формирование патриотизма, что в свою очередь требует рассмотреть возможность эффективного взаимодействия семьи и образовательных организаций [3].

М.А. Заборина представляет взаимосвязь нравственных ценностей с общечеловеческими, их влияние на формирование нравственных ориентиров [4]. Ценностно-смысловая сфера российских студентов исследуется Г.В. Ожигановой [5]. Предметом научного интереса ученых разных стран все чаще становится изучение различных аспектов культурной идентичности (N. Chow-Garcia [6]); влияние этнической принадлежности на социокультурную адаптацию студенческой молодежи (D. Rhein [7]).

Несмотря на интерес исследователей к проблеме, ее важность и значимость особенно остро в последнее время актуализируется необходимость поиска эффективных этнокультурных воспитательных технологий по формированию гражданственности студенческой молодежи. Вместе с тем в современном обществе наблюдается ряд проблем в молодежной среде, снижающих развитие интеллектуального потенциала подрастающего поколения, среди которых особенно остро можно выделить недостаточную гражданскую ответственность, отсутствие стремления к социально-значимой общественной деятельности. Все это обуславливает необходимость мотивирования молодежи к общественно-значимой деятельности, проявлению активности, воспитанию достойных граждан своего Отечества; а педагогические коллективы стимулирует к поиску эффективных воспитательных технологий.

Изложение основного материала статьи. Активная гражданственность, активная гражданская позиции представляет собой способ повышения ответственности молодежи; сочетание обстоятельств и обязанностей посредством вовлечения в решение гражданских проблем. Формирование гражданина требует поиска новых способов воспитания и обучения, кардинально отличающихся от традиционных (S. Ahrari [8]), инновационных методов формирования духовного иммунитета молодежи (I.S. Saifnazarov [9]).

В отечественном исследовательском дискурсе гражданственность рассматривают как интегральное качество личности; выделяют психологические детерминанты становления гражданственности личности; факторы, влияющие на формирование гражданско-патриотических установок, ценностных ориентаций и патриотического самоопределения (A.P. Fakhretdinova [10]).

Сущность ключевого понятия исследования – «гражданственность» понимаем как характеристику личности, проявляющуюся в осознании себя гражданином своей страны, со сформированным чувством ответственности перед ней, готовностью к проявлению гражданской позиции. В исследованиях ученых прослеживаются два подхода в определении понятия «гражданская позиция». В рамках первого подхода термин рассматривается как интегративное качество личности, второй – как аспекты отношений. Ученые трактуют гражданскую позицию как качество личности, проявляющееся в выражении своего ответственного отношения к окружающему миру, формирующееся и развивающееся в рамках социальных контактов (Н.В. Горбунова) [11].

Второй аспект тесно связан с реализацией аксиологического подхода в образовании, новый вектор которого тесно интегрируется с процессами трансформации и цифровизации современного общества в целом и системы образования в частности. Так, в работе Y. Dauyenova научно обоснованы методологические рамки аксиологической парадигмы в образовательной среде [12]. В исследовании M.X.P. Ortega раскрыты особенности реализации аксиологического подхода в высшем образовании через взаимодействие обучающихся в виртуальной образовательной среде [13]. Изучению роли пространства личностного и профессионального развития студенческой молодежи посвящено исследование И.А. Логинова [14].

У студенческой молодежи в процессе социализации личности определяются ценностные ориентиры, планы на будущее. Мощным педагогическим потенциалом для воспитания гражданственности и патриотизма обладает студенческое самоуправление (Л.Н. Соловьева [15]).

Четко прослеживается ориентация на поиск новых технологий, форм, методов, средств, инструментария для воспитания подрастающего поколения, формирования патриотизма, гражданской ответственности и активности с учетом современных реалий развития общества, трансформационных процессов, происходящих в системе образования, глобализации и цифровизации. Научный интерес ученых вызывает проблема патриотического воспитания студентов посредством использования новых медиа Т2 – достижений в области интеллектуальных систем и вычислений (W. Shengli [16]. И.И. Голованова доказывает эффективность применения проектных технологий в развитии гражданских компетенций и творческом саморазвитии личности студенческой молодежи [17].

В статье И.Ф. Яруллина [18] выделены приоритетные направления деятельности вузов по гражданско-патриотическому воспитанию студенческой молодежи; факторы, влияющие на формирование гражданственности; представлена модель формирования гражданской ответственности, отражающая формы, методы и средства гражданского воспитания молодежи.

Формированию гражданской активности способствует приобретение обучающимися социокультурного опыта, практических навыков конструктивных действий в условиях неопределенности (S.I. Belentsov [19]). М.В. Григорьева выделяет формы социальной активности как предикторы региональной идентичности у молодежи [20]. Ученые подчеркивают необходимость управления процессами креативной гражданской активности студенческой молодежи (O.U. Brasnik [21]).

В исследовании G. Lopez доказано стратегическое влияние среды и социальных факторов на ценностно-смысловую сферу студенческой молодежи [22]. Одним из значимых стрессогенных факторов, наложивших отпечаток на формирование и трансформации системы ценностей подрастающего поколения была пандемия COVID-19. В статье M.S. Ashilova раскрыта система ценностей современной молодежи в постпандемийный период [23].

Таким образом, «гражданственность» рассматриваем как характеристику личности, проявляющуюся в осознании себя гражданином своей страны, ответственного перед ней, готового к проявлению гражданской позиции.

Исследовательская работа осуществлялась в три этапа. На первом этапе, организационно-диагностическом, определены порядок проведения, выборка испытуемых, методы исследования. Второй этап исследования - диагностический, включал в себя последовательное проведение эмпирических процедур. На данном этапе были выделены критерии и показатели оценивания и охарактеризованы уровни сформированности гражданственности студенческой молодежи.

Содержательный критерий способствует выявлению уровня исторических знаний, представлений и взглядов об истории своего народа и малой Родины. Ценностный критерий позволяет определить уровень эмоционально-чувственного отношения не только к своему народу, но и представителям других национальных групп, сформированность системы ценностей, ориентиров и приоритетов гражданского характера. Деятельностный критерий позволяет диагностировать уровень социальной активности личности, готовность действовать во благо своего народа, малой Родины и государства в целом. На основании выделенных критериев и показателей были охарактеризованы уровни сформированности гражданственности: предпочтительный, устойчивый, недостаточный.

Предпочтительный уровень характеризовался наличием исторических знаний, представлений и взглядов об истории своего народа и малой Родины; эмоционально-чувственным отношением к своему народу и представителям других национальных групп,

сформированностью системы ценностей, ориентиров и приоритетов гражданского характера; социальной активностью личности, готовностью действовать во благо своего народа, малой Родины и государства в целом.

Респонденты с устойчивым уровнем демонстрировали исторические знания, представления и взгляды об истории своего народа и малой Родины; проявляли эмоционально-чувственное отношение к своему народу и представителям других национальных групп. У них была сформирована система ценностей, ориентиров и приоритетов гражданского характера. В то же время студенты не проявляли социальную активность и готовность действовать во благо своего народа, малой Родины и государства в целом.

Недостаточный уровень был выявлен у обучающихся, которые проявляли эмоционально-чувственное отношение к своему народу и представителям других национальных групп; демонстрировали фрагментарные исторические знания, представления и взгляды об истории своего народа и малой Родины. В то же время у них не сформирована система ценностей, ориентиров и приоритетов гражданского характера. Они не были социально активны и готовы действовать во благо своего народа, малой Родины и государства в целом.

Для проверки уровня сформированности гражданственности были использованы следующие методики: содержательный компонент – методика неоконченных предложений и методика структурированного этнофункционального интервью (А.В. Сухарева); ценностный компонент – эссе и методика В.Д. Григорьева; деятельностный компонент – методика социологического опроса и тест Е.М. Немковой.

Третий, формирующий этап, представлял собой реализацию этнокультурных воспитательных технологий, направленных на повышение уровня гражданственности у представителей разных религиозных конфессий: технологии изучении истории народов России и педагогических воззрений; технологии изучения национального костюма народов; технологии обучения праздникам, обычая и традициям; технологии обучения фольклорному творчеству; технологии изучения национальной кухни.

Выборку исследования составил 181 респондент. Среди них 89 представителей мусульманской религии и 92 представителя православия. Возраст участников составляет от 17 до 23 лет. Средний возраст выборки 19,6 лет.

Результаты, полученные на констатирующем этапе представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Сформированность этнокультурных критериев гражданственности представителей разных религиозных конфессий в вузе (на примере представителей мусульманства и православия) на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Уровни	Критерии / Группы							
	Содержательный		Ценностный		Деятельностный		Общие уровни	
	ПМ	ПП	ПМ	ПП	ПМ	ПП	ПМ	ПП
Предпочтительный	12,46	13,8	53,4	11,04	14,24	13,6	26,7	12,81
Устойчивый	38,27	45,08	29,37	30,36	24,03	27,3	30,56	32,93
Недостаточный	49,27	41,12	17,23	58,6	61,73	58,8	42,74	54,26

**ПМ – представители мусульманства; ПП – представители православия*

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал, что предпочтительный уровень выявлен к 26,7% студентов – представителей мусульманства и 12,81% обучающихся – представителей православия. У 30,56% респондентов – представителей мусульманства и 32,93% обучающихся – представителей православия выявлен устойчивый уровень сформированности гражданственности. Недостаточный уровень на констатирующем этапе продемонстрировали 42,74% студентов – представителей мусульманства и 54,26% обучающихся – представителей православия.

Полученные результаты позволяют констатировать, что у представителей мусульманства ценностный критерий сформирован на предпочтительном уровне, однако содержательный и деятельностный находятся на недостаточном уровне. Анализирую результаты, мы пришли к выводу, что ценности и традиции для мусульманского народа являются основополагающими, особое внимание данному вопросу уделяется со стороны семьи и религии. С самого раннего детства детям прививают любовь к своему народу, уважительное отношение к старшему поколению, трепетное отношение к традициям и обычаям народа. Подрастающее поколение знает особенности традиционного костюма и национальной кухни, однако знания истории и культурного наследия своего народа, малой Родины недостаточны. Деятельностный критерий носит умеренно-активный либо частично пассивный характер. Они не готовы активно действовать во благо своего народа и чаще всего предпочитают нейтральную позицию.

Анализируя результаты, полученные в ходе констатирующего этапа, сформированность критериев гражданственности у представителей православия можно охарактеризовать следующим образом: содержательный критерий у большинства респондентов находится на устойчивом уровне. Они знают основные события и периоды развития малой родины, однако не владеют знаниями об особенностях национального костюма, культурного и природного наследия и т.д.; к ценностям, традициям и обычаям относятся нейтрально, не готовы придерживаться религиозных традиций, расценивают себя как совершенно иное поколение, способное создать собственную систему ценностных ориентиров. Деятельностный критерий находится на недостаточном уровне. Студенты не расценивают себя как гражданина своей страны, готового к активным действиям во благо русского народа и государства в целом. Отстаивать интересы малой Родины не намерены.

С целью повышения уровня сформированности гражданственности были внедрены этнокультурные воспитательные технологии: технологии изучении истории народов России и педагогических воззрений; технологии изучения религиозных особенностей народов; технологии изучения национального костюма народов; технологии обучения праздникам, обычая и традициям; технологии обучения фольклорному творчеству; технологии изучения национальной кухни.

Этнокультурные воспитательные технологии направлены на сохранение материальной культуры, духовных ценностей, обычаев и традиций, присущих народам России; базируются на теоретических положениях народной педагогики, философии, теории этноса, истории, культурологии; способствуют сохранению и трансляции этнокультурных материальных и духовных ценностей народа. В воспитательной деятельности представлены экскурсиями, концертами, историко-этническими клубами.

Этнокультурные воспитательные технологии были выбраны по различным направлениям, позволяющим охватить различные этнокультурные аспекты. Технологии изучения истории народов России и педагогических воззрений позволяют обучающимся познать историю развития родного края, своего народа, государства, историко-культурного наследия, особенности развития культуры, теоретические основы обучения и воспитания народов и наций России в разные исторические эпохи, а также на современном этапе развития. Технологии изучения национального костюма народов направлены на знакомство обучающихся с особенностями изготовления национальных костюмов, украшений, декорирования и отделки костюмов. Технологии обучения праздникам, обычаям и традициям были применены при организации национальных праздников, которые помогают познать культуру народа, а также отражают исторические традиции и обычаи через призму веков. Технологии обучения фольклорному творчеству отражают отношения народа к обучению и воспитанию, обладают огромным педагогическим потенциалом. Технологии изучения национальной кухни предполагают знакомство с особенностями национальной культуры питания, как важного фактора этнической идентичности. Национальная кухня раскрывает этническую уникальность народа, так как является естественным национальным феноменом, который развивается стихийно и выступает механизмом формирования этнической идентичности на уровне повседневной жизни народа.

Результаты, полученные на контрольном этапе эксперимента, представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Сформированность этнокультурных критериев гражданственности представителей разных религиозных конфессий в вузе (на примере представителей мусульманства и православия) на контрольном этапе эксперимента (в %)

Уровни	Критерии / Группы							
	Содержательный		Ценностный		Деятельностный		Общие уровни	
	ПМ	ПП	ПМ	ПП	ПМ	ПП	ПМ	ПП
Предпочтительный	28,48	29,44	59,63	29,44	24,03	28,52	37,2	29,13
Устойчивый	54,29	57,96	33,82	46	48,06	46,92	46	50,29
Недостаточный	17,23	12,6	6,55	24,56	27,91	24,56	16,8	20,58

На контрольном этапе предпочтительный уровень выявлен у 37,2% студентов – представителей мусульманства и 29,13% обучающихся – представителей христианства. Устойчивый уровень выявлен у 46% респондентов – представителей мусульманства и у 50,29% студентов – представителей христианства. Недостаточный уровень продемонстрировали 16,8% обучающихся – представителей мусульманства и 20,58% респондентов – представителей христианства.

Для подтверждения эффективности разработанных этнокультурных воспитательных технологий применен метод математической статистики χ2 критерий. Результаты были получены при использовании программы Microsoft Excel 10.

Для представителей мусульманства был получен следующий результат: χ2Эмп = 22.088.

Таким образом, χ2Эмп равно критическому значению или превышает его, расхождения между распределениями статистически достоверны (гипотеза Н1).

Для представителей христианства ч2Эмп = 34.97. Таким образом, χ2Эмп равно критическому значению или превышает его, расхождения между распределениями статистически достоверны (гипотеза Н1).

Выводы. В результате проведенного нами исследования было отмечено, что, учитывая многонациональность и многоконфессиональность России, обучающихся необходимо воспитывать в духе национальных традиций, любви и уважения к своему народу и краю с целью осознания национальной принадлежности и формирования уважительного отношения к культуре других народов.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить взаимосвязь между сформированностью гражданской идентичности и ценностных ориентаций молодежи, и доказать их влияние на формирование гражданственности.

В результате проведенного исследования выявлена частота применения и эффективность этнокультурных воспитательных технологий, которые проранжированы в порядке убывания: технологии обучения праздникам, обычаям, обрядам, ритуалам; технологии изучения танцевальной культуры народов; технологии обучения проектно-исследовательской деятельности; технологии самолидерства и самоуправления; технологии изучения национальной кухни; технологии изучения музыкальной культуры народов; технологии обучения фольклорному творчеству; технологии изучения этнопсихологических особенностей народа; технологии изучения национального костюма народов; технологии изучения этнопедагогических воззрений народа. Перспективы дальнейшего исследования видим в разработке и апробации разноуровневой системы гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения.

Литература:

1. Деятельность ЮНЕСКО в области образования. – URL: https://www.unesco.org/ru (дата обращения: 08.10.2023)
2. Малинин, В.А. Теоретические основы воспитания гражданина и патриота в образовательном пространстве Нижнего Новгорода / В.А. Малинин, В.П. Радченко, Ф.В. Повшедная, С.М. Шестакова // Нижегородское образование. – 2024. – № 1. – С. 48-60
3. Ктиторов, С.Н. Исследование сформированности духовных ценностей, патриотизма и гражданственности у студентов и преподавателей педагогического вуза / С.Н. Ктиторов, А.Л. Пелих, В.М. Хлопкова, В.Г. Шнайдер // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 3(63). – С. 27-49. – DOI: 10.32744/pse.2023.3.2
4. Заборина, М.А. Духовно-нравственные ценности в образовательном поле высшей школы: опыт системного анализа / М.А. Заборина, Е.А. Брант, Ю.Ю. Сергеев // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 78-82
5. Ожиганова, Г.В. Ценностно-смысловые составляющие морального компонента духовных способностей: исследование взаимосвязи на выборке российской студенческой молодежи / Г.В. Ожиганова // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2021. – Т. 18. – № 4. – С. 849-868. – DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-4-849-868
6. Chow-Garcia, N. Cultural identity central to Native American persistence in science / N. Chow-Garcia, N. Lee, V. Svihla // Cultural Studies of Science Education. – 2022. – Vol. 17. – P. 557-588. – DOI: 10.1007/s11422-021-10071-7
7. Rhein, D. The impact of ethnicity on the sociocultural adjustment of international students in Thai higher education / D. Rhein, W. Jones // Educational Research for Policy and Practice. – 2020. – Vol. 19. – P. 363-388. – DOI: 10.1007/s10671-020-09263
8. Seyedali, A. Active Citizenship by Active Learning / A. Seyedali, O. Jamilah, H. Salleh [at all] // Journal of Applied Sciences. – 2014. – Vol. 14. – P. 2450-2459
9. Saifnazarov, I.S. Innovative methods of forming spiritual immunity of youth (on an example of Tashkent State University of economics experience) / I.S. Saifnazarov // Astra Salvensis. – 2019. – Vol. 7. – № 1. – P. 355-362
10. Fakhretdinova, A.P. Citizenship education and citizenship competence formation: development trends in international and Russian educational practice / A.P. Fakhretdinova // Perspectives of Science and Education. – 2022. – № 2(56). – P. 62-76. – DOI: 10.32744/pse.2022.2.4
11. Горбунова, Н.В. Факторы формирования гражданской идентичности студенческой молодежи / Н.В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-1. – С. 70-73
12. Dauyenov, Y. Methodological framework for the axiological paradigm in the learning environment / Y. Dauyenov, E. Zhumataeva, A. Orynbekova // Frontiers in Education. Sec. Digital Education. – 2022. – Vol. 7. – URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2022.895470 (дата обращения: 25.06.2023)
13. Ortega, M.X.P. Axiological approach in higher education through the interaction of students in the virtual learning environment / M.X.P. Ortega // E-Ciencias de la Información. – 2020. – Vol. 11. – P. 25-52. – DOI: dx.doi.org/10.15517/eci.v11i1.41379
14. Логинов, И.А. Пространство личностного и профессионального развития студенческой молодежи / И.А. Логинов, А.Ю. Белогуров, М.А. Кулыгина // Высшее образование в России. – 2016. – № 4. – С. 128-135
15. Соловьева, Л.Н. Воспитание гражданственности как неотъемлемая часть образовательной деятельности вуза / Л.Н. Соловьева, А.В. Чумаков // Высшее образование в России. – 2015. – № 2. – С. 111-116
16. Wang, Sh. Patriotism Education of Higher Vocational College Students from the Perspective of New Media / Sh. Wang // Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2020. – № 1147. – P. 420-427
17. Голованова, И.И. Роль проектных технологий в развитии гражданских компетенций и творческом саморазвитии личности / И.И. Голованова, О.И. Донецкая // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 1(39). – С. 120-126
18. Яруллин, И.Ф. Формирование гражданской ответственности студенческой молодёжи в процессе учебной работы / И.Ф. Яруллин // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 3(45). – С. 296-301
19. Belentsov, S.I. Modeling of the Creative and Constructive Modus of Youth Civic Activity / S.I. Belentsov // European Journal of Contemporary Education. – 2023. – Vol. 12. – № 2. – P. 342-351. – DOI: 10.13187/ejced.2023.2.342
20. Григорьева, М.В. Формы социальной активности как предикторы региональной идентичности у молодежи / М.В. Григорьева // Социальная психология и общество. – 2023. – Т. 14. – № 1. – С. 74-91
21. Belentsov, S.I. Management of Development of Creative Civil Activity of Student's Youth / S.I. Belentsov, V.A. Gribanova, O.U. Brasnik, A.V. Pozdniakov // European Journal of Contemporary Education. – 2018. – Vol. 7. – № 2. – P. 257-264. – DOI: 10.13187/ejced.2018.2.257
22. Lopez, G. The Strategic Influence of Social Factors on Self-Perceived Happiness of Spanish University Students / G. Lopez, C. Rangel, M. Botey-Fullat // European Journal of Contemporary Education. – 2023. – Vol. 12. – № 2. – P. 517-534. – DOI: 10.13187/ejced.2023.2.517
23. Ashilova, M.S. The value system of modern youth after the COVID-19 pandemic / M.S. Ashilova, O.Ya. Kim, A.S. Begalinov, K.K. Begalinova // Education and Science Journal. – 2023. – Vol. 25. – № 7. – P. 172-191. – DOI: 10.17853/1994-5639-2023-7-172-191

УДК 37.013.43
кандидат педагогических наук Гордеева Екатерина Николаевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва);
**слушатель факультета подготовки руководителей (начальников)
территориальных органов МВД России Иванов Константин Юрьевич**
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва)

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПОЛИЦЕЙСКИХ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Настоящая статья основана на результатах эмпирического исследования, направленного на выявление эстетических представлений, предпочтений и установок курсантов вуза МВД России, а также на анализ степени осознания ими взаимосвязи между эстетическим воспитанием и формированием профессиональной идентичности сотрудника ОВД. Цель исследования заключается в выявлении педагогических условий, способствующих интеграции эстетического компонента в профессионально ориентированную образовательную среду. В статье анализируется взаимосвязь эстетического воспитания и становления профессиональной идентичности будущих офицеров через усвоение ценностей гуманизма, справедливости и уважения к личности. Исследование среди 211 курсантов Сибирского юридического института МВД России выявило разрыв между декларируемым признанием ими важности культуры и реальным предпочтением массовой, развлекательной эстетики. Анализ показал завышенную самооценку уровня эстетического развития первокурсников, доминирование развлекательной парадигмы в культурном досуге. Курсанты предпочитают музыку и кино как фоновое сопровождение. К художественной литературе опрашиваемые практически не проявляют интерес. Культурно-просветительские мероприятиями воспринимаются респондентами как отвлечение от «основной» подготовки. Авторы подчеркивают необходимость перехода от формального культурного просвещения к развитию рефлексивного, осмысленного отношения к искусству как основе морального выбора. Предлагается применение ситуационной методики при проведении личностно ориентированной воспитательной работы с будущими полицейскими, их эстетического развития в рамках культурно-просветительской работы и проектирования содержания образовательного компонента преподаваемых дисциплин.
Ключевые слова: эстетическое развитие, профессиональная идентичность, сотрудники органов внутренних дел, культура, культурно-просветительская работа.
Annotation. This article is based on the results of an empirical study aimed at identifying the aesthetic perceptions, preferences, and attitudes of cadets at a Russian Ministry of Internal Affairs university, as well as analyzing their awareness of the relationship between aesthetic education and the formation of a professional identity for law enforcement officers. The purpose of the study is to identify the pedagogical conditions that promote the integration of the aesthetic component into a professionally oriented educational environment. The article analyzes the relationship between aesthetic education and the development of the professional identity of future officers through the assimilation of the values of humanism, justice, and respect for the individual. A study of 211 cadets at the Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation revealed a gap between their declared recognition of the importance of culture and their actual preference for mass, entertainment aesthetics. The analysis showed an overestimated self-assessment of the level of aesthetic development among first-year students, as well as the dominance of entertainment.
Key words: aesthetic development, professional identity, internal affairs officers, culture, cultural and educational work.

Введение. Современные вызовы, стоящие перед системой правоохранительных органов, требуют не только высокого уровня профессиональной подготовки, но и глубокой нравственной устойчивости, эмоционального интеллекта и культурной зрелости сотрудников органов внутренних дел (далее – ОВД) [6]. В этих условиях эстетическое развитие личности становится одним из важных факторов формирования профессиональной идентичности будущего офицера. Изучением феномена профессиональной идентичности в области психологии занимались многие ученые. Профессиональная идентичность предполагает рефлексию субъектом состоятельности деятельности, сопровождаемой осмыслением её значения для саморазвития и самосовершенствования [4], высокую мотивацию смысловых основ поведения, рефлексию о себе как офицере с актуализацией гуманности и социальной активности, потребности добиваться социальной справедливости, образованность и высокую культуру поведения [7, С.11], готовность субъекта к нахождению, порождению и интерпретации личностных смыслов в его профессиональной деятельности [5]. Подчеркивается, что студенчество (в нашем случае – курсантство) – ключевой этап формирования профессиональной идентичности, повышающей удовлетворённость деятельностью, укрепление стрессоустойчивости [10; 11]. Становление профессиональной идентичности в процессе обучения возможно в рамках личностно-позиционного подхода через творческую познавательную активность [11], знания, навыки, ценности и этика [1].

В педагогической науке понятие профессиональной идентичности связывается с представлениями о себе как о профессионале, характеризующееся эмоциональными переживаниями [9, С. 7], с принятием ответственности за свою профессиональную деятельность, интериоризацией профессиональных ценностей, готовности осуществлять профессиональную деятельность и работать с определенными категориями людей [8].

Профессиональная идентичность контексте нашего исследования понимается как внутреннее принятие ценностей гуманизма, справедливости, гражданской ответственности и уважения к человеку – качеств, традиционно культивируемых через эмоционально-эстетический опыт.

В педагогической теории подчёркивается, что личностно-развивающее образование невозможно без включения обучающегося в культуру как целостную систему смыслов [2]. Искусство, литература, музыка, театр выступают не просто как объекты эстетического наслаждения, но как средства осмысления человеческого опыта, формирования морального выбора и развития способности к эмпатии – качеств, напрямую востребованных в профессиональной деятельности сотрудника полиции [3]. Однако в условиях строго регламентированной образовательной среды ведомственных вузов существует устойчивая тенденция к инструментальному пониманию профессиональной подготовки, где приоритет отдаётся специальным дисциплинам, физической и тактической подготовке, а гуманитарно-эстетическая составляющая зачастую воспринимается как второстепенная.

Изложение основного материала статьи. В анкетировании приняли участие курсанты Сибирского юридического института МВД России в количестве 211 человек с равномерным распределением по пяти курсам.

Разработанная авторская анкета включала 11 вопросов, 9 из которых были закрытыми, 1 полуоткрытый и 1 открытый вопрос, ответы на которые предполагали выявить отношение курсантов к эстетическому воспитанию, различным видам искусств, к культурно-просветительским мероприятиям, об их необходимости в профессионально-служебной деятельности. Опрашиваемым предлагалось выбрать варианты ответов на вопросы, связанными с проявлением эстетического в их повседневной жизни, оценить важность эстетики и культуры для личностного развития, предложить собственные варианты проведения культурных мероприятий в вузе. Анкетирование дополнялось методом групповых и индивидуальных бесед с обучающимися в целях конкретизации их эстетических представлений и предпочтений.

Анализ результатов свидетельствует о довольно высокой самооценке обучающихся в рассматриваемой сфере. Практически половина опрошенных оценили уровень своего эстетического развития выше среднего (100, 47,3%), как высокий – почти пятая часть (39, 18,5%). Около трети отвечавших (68, 32,2%) оценили свой уровень как средний, 4 респондента (1,9%) признали себя людьми с уровнем эстетического развития ниже среднего. Низкий уровень эстетического развития не отметил никто из опрашиваемых. Интересным видится анализ ответов с ранжированием респондентов по курсам – наибольшее количество респондентов, оценивших свой уровень эстетического развития как высокий, обучается на первом курсе института, по мере возрастания курса их количество уменьшается с 29,6% до 10,7%. Одновременно с этим наибольшее число респондентов, оценившее свой уровень эстетического развития «выше среднего», соответствует третьему курсу обучения. Полученные результаты могут указывать как на наличие социально одобряемых ответов, стремление выглядеть культурно и эстетически развитым, так и о действительно высоком уровне эстетической восприимчивости среди опрашиваемых. Обратная корреляция между курсом обучения и долей первокурсников может быть объяснима «иллюзией компетентности» у первокурсников и более

критичной самооценкой у старшекурсников, обладающих большим опытом взаимодействия с эстетическими требованиями профессионально-служебной среды. Наибольшее число опрашиваемых, оценивших свой уровень эстетического развития как «выше среднего», обучаются на третьем курсе, что может указывать на установившийся баланс между имеющимися эстетическими знаниями и приобретенным эстетическим опытом. Отсутствие ответов в категории «низкий» и небольшое количество ответов в категории «ниже среднего» может указывать на недостаточную рефлексивность респондентов. Анализ ответов, их уточнение и конкретизирующие беседы с обучающимися свидетельствуют о том, что в значительном количестве самооценка опрашиваемых является завышенной. Так, например, курсанты первого курса обучения, оценившие свой уровень эстетического развития как высокий, в дальнейших ответах указали, что учреждения культуры они посещали случайно, произведения художественной литературы практически не читают, из видов искусства выделяют музыку, считая ее основной функцией «возможность под нее отдохнуть»; в отношении культурно-просветительских мероприятий в вузе один из указанных респондентов высказался: «мне все равно, нужно ли это вообще – никогда не задумывался». Аналогичные по смыслу ответы были получены и от других респондентов, определивших свой уровень эстетического развития как высокий.

Анализ ответов на вопрос, предлагающий выбрать курсантам личностно значимый для него вид искусства, показал, что первое место среди предложенных видов занимают музыка (103, 48,8%), кинофильмы (60, 28,4%), театр (43, 204%), художественная литература (24, 11,4%). На последних местах находятся такие виды искусства, как живопись, скульптура, архитектура. Такое распределение ответов вполне соотносимо с ценностями массовой культуры, широко транслируемыми средствами массовой информации и пропагандируемыми рекламой. Вместе с тем в беседах было установлено, что музыка респондентами воспринимается не как эстетическая ценность, а как фоновое явление, элемент сопровождения спортивных занятий, выполнения хозяйственных обязанностей. Предпочтение в таких случаях курсантами отдается песенно-танцевальному жанру. Только один курсант в процессе беседы назвал среди своих предпочтений классическую музыку, но в современной аранжировке. Безусловно, фамилии известных отечественных композиторов курсантам знакомы, но предложение назвать созданные ими известные музыкальные произведения вызвало затруднения.

Опрашиваемые продемонстрировали типичную для молодого поколения модель культурного потребления: ориентацию на массовые, доступные, функциональные формы искусства при слабом вовлечении в глубинные, традиционные эстетические практики, что актуализирует востребованность инновационных педагогических подходов в социокультурной деятельности для формирования осознанного, содержательного отношения к искусству как к потенциалу духовного и личностного развития. Это ставит перед педагогическими субъектами определенные задачи: воспитание культуры восприятия, а не только трансляция знаний в области культуры и эстетики; интеграция классических форм искусства в актуальные контексты (например, через мультимедийные проекты, интерактивные выставки, современные интерпретации классических произведений искусства); развитие рефлексивного отношения к искусству – способности не только «потреблять», «слушать», «смотреть», но и «слышать», «видеть», «чувствовать», «анализировать».

Среди предпочитаемых кинофильмов курсантами назывались триллеры и фильмы ужасов. Несмотря на то, что фильм «Место встречи изменить нельзя» был знаком многим, остальные классические произведения советского кинематографа, посвященные службе в правоохранительных органах, транслирующие положительные образы представителей правопорядка, остаются опрашиваемым неизвестными. Определенный интерес у респондентов вызывают военные фильмы, однако среди предпочитаемых ими перечислены фильмы, снятые в постсоветское время. Одновременно обучающиеся отдают предпочтение иностранным фильмам, а также широко рекламируемым и снятым в последние несколько лет фильмам-сказкам и фильмам-сериалам, например, такому как «Ёлки».

Кинопредпочтения молодых сотрудников ОВД отражают глобальную тенденцию массового потребления медиаконтента, ориентированного на зрелищность, новизну и эмоциональную разрядку. При этом отечественное кинематографическое наследие, особенно то, что связано с будущей профессией полицейского, имеет тенденцию к снижению педагогического влияния на молодых сотрудников, что требует целенаправленной работы от педагогических субъектов в образовательной среде: проектирования содержательного контента образовательного процесса, тщательного отбора видеоконтента, включения классики в учебный процесс, организации обсуждений, разбора нравственно-этических ситуаций, выстроенного диалога после просмотра, анализа этических моделей поведения героев, создания условий для осмысленного взаимодействия с отечественным культурным наследием.

Современный круг чтения художественной литературы опрашиваемых зачастую ограничивается детективами, фантастикой, книг в стиле фэнтэзи. Респонденты показали знания произведений великих русских писателей и поэтов, однако в большинстве случаев этот круг ограничивается школьным курсом изучения литературы. Произведений отечественных и зарубежных классиков, чьи труды не входили в обязательную программу изучения в школе, респонденты не называют и не осознают, с какой целью их необходимо читать, расширяя свой кругозор. Как показал опрос, большинство курсантов читают редко. Чуть меньше четверти опрошенных – раз в неделю (50, 23,7%), более половины – иногда (110, 52,1%). 26 респондентов (12,3%) выбрали ответ «предпочитаю соцсети». Ежедневно выделяют время для чтения только 10 опрошенных (4,7%). Таким образом, художественная литература в современном эстетическом образовании молодого поколения не является значимой, не осознается ими как ценность. Возможно, это обусловлено не только развитием технологий, наличием у каждого средств связи с выходом в Интернет – хранилище большого объема информации, но и неизбирательностью респондентов, некритичным отношением к потребляемой информации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что художественная литература утратила для большинства курсантов статус эстетической и нравственной ценности, превратившись в элемент досуга или вовсе исчезнув из поля интересов. Для восстановления её значимости педагогическим субъектам целесообразно использовать современные цифровые технологии, ресурсы социальных сетей, придать более весомый статус читательским клубам, дискуссионным площадкам, где литература стала бы источником для размышлений, а чтение наполнилось бы смыслом, перестав быть обязанностью.

Почти половина опрошенных ответили, что посещают учреждения культуры раз в месяц или чаще (96, 45,5%), почти четверть (60, 28,4%) каждые 6 месяцев, 34 респондента (16,1%) раз год. Однако уточняющие беседы показали, что ответы на этот вопрос были не всегда объективны, так как большую роль в организации посещений играют представители воспитательных подразделений и кураторов учебных групп, организующих экскурсии и посещения театров. У большинства курсантов отсутствует самостоятельная потребность в посещении театров, музеев, выставок и других культурных пространств. Кроме того, некоторыми обучающимися к учреждениям культуры, несмотря на расшифровку данного понятия в вопросе, были отнесены кафе, дискотеки и иные танцевальные вечера, а также спортивные соревнования и фитнес-клубы, что указывает на доминирование развлекательной парадигмы в культурном восприятии досуга и недостаточную культурную грамотность, включая непонимание различий между массовой культурой и искусством.

Для педагогических субъектов данные опроса указывают на необходимость не столько увеличения количества проводимых экскурсий и посещений театральных постановок, а формирования внутренней мотивации у курсантов к культурному саморазвитию, росту культурной грамотности и рефлексивного отношения к искусству на основе личностно-ориентированного подхода к осуществлению воспитательной работы, на включение в ситуационный контекст обучающихся [10].

Значение эстетического воспитания для собственного развития респонденты увидели, прежде всего, в эмоциональном обогащении (72, 34,1%), воспитании чувства прекрасного (69, 32,7%), что свидетельствует о том, что большинством курсантов эстетическое связывается с чувственной сферой, чуть менее трети опрошенных выбрали ответ «расширяет кругозор» (63, 29,9%). Ответы на вопрос о необходимости культурно-просветительских мероприятий в вузе (дни национальной культуры, выставки творчества, музыкальные, литературные конкурсы, мероприятия, посвященные известным писателям, художникам и т.д.) позволяют утверждать, что абсолютное большинство курсантов считают их полезными для развития личности (94, 44,5%) и выстраивания взаимоотношений в коллективе (62, 29,3%). В то же время 46 опрошенных (21,8%) считают, что эти мероприятия отвлекают от более важных в жизни будущего офицера полиции занятий, например, специальных дисциплин и спорта. 8 человек (3,8%) ответили, что они к таким мероприятиям безразличны, потому что они им неинтересны.

Данные опроса демонстрируют высокий потенциал культурно-просветительской работы в вузе, но одновременно выявляют определенные барьеры в восприятии таких мероприятий. Чтобы преодолеть разрыв между формальным признанием и реальной вовлечённостью курсантов, педагогическим субъектам целесообразно переосмыслить саму логику организации таких мероприятий: от «культурного досуга» – к инструменту личностного и профессионального становления, с ориентацией на запрос аудитории, с формированием осознания того, что «чувство прекрасного» – это не только эстетическое удовольствие, но и основа нравственного выбора и профессиональной гуманности.

На просьбу указать, кто должен осуществлять эстетической воспитание в вузе, были выбраны ответы: весь офицерский состав – 51

(24,2%), представители воспитательного подразделения – 46 (21,8%), только преподаватели – 28 (13,3%), кураторы учебных групп – 18 (8,5%), строевые командиры – 4 (1,9%). Вместе с тем субъектом эстетического воспитания чуть более половины курсантов (110, 52,1%) считают самого человека, выбрав маркер «эстетическое воспитание – это прежде всего и в основном самовоспитание и самообразование», что может свидетельствовать о высоком уровне субъектности: курсанты осознают личную ответственность за своё культурное и эстетическое развитие.

Ответы на открытый вопрос, предполагающий высказывание предложений по культурно-просветительской работе самими курсантами выявили полярные взгляды: одни курсанты видят в эстетическом воспитании необходимый ресурс эмоционального оздоровления и разнообразия в условиях строгой вузовской рутины, другие воспринимают его как навязанное вмешательство в сферу личного выбора, подчеркивая, что культура должна быть делом добровольного самоопределения.

Выводы. Таким образом, эмпирическое исследование показало, что у курсантов наблюдается недостаточная осознанная связь между эстетическим воспитанием и становлением профессиональной идентичности сотрудника ОВД: несмотря на декларируемое признание ценности культуры для личностного роста, эстетический опыт в основном воспринимается как зона отдыха или личного досуга, а не как ресурс формирования профессионально значимых качеств – гуманности, моральной устойчивости, эмпатии и этических суждений. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной интеграции эстетического содержания в профессионально ориентированное содержание образования, где искусство выступает не как внешнее дополнение, а как внутренний компонент становления личности офицера. Сказанное актуализирует необходимость усиления внимания к эстетическому образованию как в рамках проведения личностно ориентированной воспитательной работы с будущими полицейскими, так и в плане их обучения. В первом случае требуется организация воспитательной работы на основе ситуационной методики, во втором случае – занятия по программе эстетического воспитания как в рамках культурно-просветительской работы, так и проектирование содержания образовательного компонента преподаваемых дисциплин.

Литература:

1. Бура, Л.В. Формирование профессиональной идентичности обучающихся бакалавриата / Л.В. Бура // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2020. – № 3(51). – С. 41-48

2. Гордеева, Е.Н. Ситуационно-средовой подход к проектированию развития эстетической культуры сотрудников органов внутренних дел / Е.Н. Гордеева // Прикладная психология и педагогика. – 2021. – Т. 6. – № 2. – С. 51-69

3. Гордеева, Е.Н. Эмпатия сотрудников органов внутренних дел как профессионально значимое качество будущих специалистов и цель их профессиональной подготовки / Е.Н. Гордеева // Педагогика и психология: академический журнал. – 2024. – № 1(4). – С. 42-50

4. Злоказов, К.В. Особенности профессиональной идентичности курсантов в связи с деструктивностью личности / К.В. Злоказов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1(22). – С. 27-33

5. Лобанова, А.В. Подготовка специалистов по профилактике аддиктивного поведения в условиях инновационного обучения в вузе: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Лобанова Анна Вячеславовна. – Москва, 2010. – 234 с.

6. Осипова, А.С. Эмоциональный интеллект как фактор личностной надежности сотрудников органов внутренних дел – выпускников образовательных организаций МВД России: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.03 / Осипова Анна Сергеевна. – Москва, 2017. – 22 с.

7. Старостин, С.Н. Влияние профессиональной идентичности сотрудников органов внутренних дел на выбор стратегий поведения в служебных конфликтах: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.06 / Старостин Сергей Николаевич. – Москва, 2011. – 24 с.

8. Федоров, А.В. Формирование профессиональной идентичности бакалавров социальной работы: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Федоров Арсений Вадимович. – Калининград, 2018. – 19 с.

9. Федотова, Л.М. Формирование профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Федотова Людмила Михайловна. – Кемерово, 2011. – 22 с.

10. Ходякова, Н.В. Педагогические проблемы развития эстетической культуры сотрудников органов внутренних дел и возможные варианты их решения / Н.В. Ходякова, Л.Л. Грищенко, Е.Н. Гордеева // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2023. – Т. 28. – № 1(92). – С. 65-72

11. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.13 / Шнейдер Лидия Бернгардовна. – Москва, 2001. – 327 с.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
соискатель Петросян Арман Григорьевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ МЕДИАЦИИ В СТРУКТУРУ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлены существующие подходы к определению понятия медиации. Выделены основные черты медиации как формы разрешения споров. Представлена специфика школьного образовательного пространства с позиции конфликтности. Сделан вывод о том, что в пространстве образовательной среды конфликты зачастую имеют деструктивную направленность. В большинстве случаев при разрешении школьных конфликтов применяются директивные методы и привлекается административный ресурс. Подобный подход, безусловно, является малоэффективным, в связи с чем более целесообразными представляются восстановительные процедуры, в т.ч. медиация. Представлены подходы в организации медиации в школе. Обозначены методологические принципы реализации школьной медиации. Перечислены требования к компетенциям медиатора в образовательном пространстве.

Ключевые слова: медиация, учебно-воспитательный процесс, медиатор, медиация сверстников, школьный конфликт, восстановительная процедура.

Annotation. The article presents existing approaches to defining the concept of mediation. The main features of mediation as a form of dispute resolution are highlighted. The specificity of the school educational space from the standpoint of conflict is presented. It is concluded that in the educational environment, conflicts often have a destructive orientation. In most cases, directive methods are used to resolve school conflicts and administrative resources are involved. Such an approach is certainly ineffective, and therefore restorative procedures, including mediation, seem more appropriate. The approaches to organizing mediation in schools are presented. The methodological principles of implementing school mediation are outlined. The requirements for the competencies of a mediator in the educational space are listed.

Key words: mediation, educational process, mediator, peer mediation, school conflict, restore procedure.

Введение. Деятельность современных учреждений школьного образования направлена прежде всего на представление обучающимся необходимых знаний и навыков, и на развитие личности, на раскрытие индивидуальности. Эти задачи могут быть реализованы исключительно в благоприятной и безопасной среде. В данной связи усилия педагогического коллектива и администрации учреждений образования также должны быть направлены на сохранение благоприятной, продуктивной и бесконфликтной обучающей и воспитательной среды. Тем не менее, конфликты в школах имеют место достаточно часто и, можно сказать, выступают неотъемлемым компонентом учебно-воспитательного процесса [12, С. 237].

Медиативный подход нашел свое место в системе образования относительно недавно и является малоисследованной областью научно-теоретических и эмпирических исследований. Тем не менее, значимость категории школьной медиации не вызывает сомнений, ведь именно метод школьной медиации способен воспитывать чувство ответственности, способности к полноценному общению и взаимодействию в условиях безопасности, «развитию менталитета сотрудничества с детского возраста» [7, С. 224].

Изложение основного материала статьи. Актуальность темы исследования заключается, во-первых, в многообразии конфликтных

ситуаций, в которые вовлечены все участники образовательного процесса, а также, во-вторых, в повышении интереса к проблематике альтернативных способов урегулирования конфликтов в школьной среде [13, С. 305]. Как показывает практика, конфликты в образовательной среде становятся все более многочисленными, разнообразными и сложными [9, С. 156]. В данной связи требуется тщательно исследовать специфику медиативных технологий и дидактические основы их внедрения в учебно-воспитательный процесс.

Прежде всего, следует рассмотреть существующие подходы к определению понятия «медиация». Понятие «медиация» представляет собой многозначный и междисциплинарный термин, трактуемый в зависимости от исследовательской парадигмы и контекста научного анализа. В юридической науке медиация определяется как альтернативная форма разрешения споров между конфликтующими сторонами. В психологии медиация рассматривается как процесс опосредования взаимодействия субъектов через третью сторону, обладающую коммуникативной и эмоциональной компетентностью. С точки зрения социологии медиация представляет собой форму социального регулирования, обеспечивающая предотвращение или трансформацию деструктивных форм конфликта, институционализированный механизм восстановления социальной справедливости и согласия. В педагогике медиация изучается преимущественно в контексте профилактики и разрешения конфликтов между субъектами образовательного процесса.

Инструменты медиации, как известно, применяются человеком уже достаточно давно и укореняются в древних практиках проведения дипломатических переговоров. В диахроническом аспекте медиацию, согласно Е.А. Глушич, можно понимать как «совокупность мер и решений, способных временно либо окончательно разрешить конфликт сторон в форме, характерной для этого конкретного исторического общества» [2, С. 197]. Ко второй половине XX в. медиация из области международных отношений и права стала распространяться в область организационных технологий и менеджмент. На современном этапе медиация в широком смысле может интерпретироваться как деятельность, направленная на достижение согласия между сторонами в рамках диалога посредством кооперации, поиска компромисса, выработку решения проблемы [2, С. 197].

Т.В. Машарова предлагает следующую дефиницию: медиация (от лат. mediatio ‘посредничество’) – «способ разрешения конфликтов при помощи третьей, независимой и незаинтересованной стороны», процесс, где конфликтующие стороны решают конфликт при помощи беспристрастной стороны – медиатора [6, С. 63].

А.П. Иванова предлагает аналогичное определение: медиация – метод альтернативного разрешения споров, позволяющий сторонам контролировать результаты в рамках структурированного процесса при условии вмешательства в спор третьей стороны; результат возросшего спроса общества на быстрое, эффективное и результативное разрешение споров [5, С. 89].

У.У. Абдулкадыров определяет медиацию как переговоры при участии третьего лица, заинтересованного в максимально выгодном для обеих сторон разрешении спора. Основными принципами организации медиационной деятельности, по мнению автора выступают: добровольность; беспристрастность медиатора, равноправие сторон [1, С. 84].

Как отмечено выше, школьная среда так или иначе сопряжена со множеством конфликтов. По мнению психологов, конфликты, происходящие между субъектами образовательного процесса, могут носить конструктивный или деструктивный характер.

Конструктивный конфликт выполняет познавательную функцию по отношению к людям, позволяют формировать и проявлять подлинный характер, ценности и мотивы поведения, стимулируют самопознание и формирование адекватной самооценки, снимают стресс, служа, таким образом, инструментом для удовлетворения не только первичных, но и вторичных потребностей личности в самореализации и самоутверждении. Конструктивный конфликт следует считать одним из важнейших факторов социализации человека [8, С. 86].

Тем не менее, в пространстве образовательной среды конфликты зачастую имеют деструктивную направленность. В результате подобных конфликтов ухудшается социальное и психическое состояние обучающегося, нарушаются взаимоотношения с людьми, снижается самооценка [8, С. 86].

В большинстве случаев при разрешении школьных конфликтов применяются директивные методы и привлекается административный ресурс. Как правило, в перечень административных мер по разрешению конфликта включают профилактические беседы, разбор конфликтной ситуации на школьном совете или в рамках иного воспитательного мероприятия, изоляция нарушителя (помещение на заднюю парту, удаление из класса, перевод в другой класс или школу), постановка на внутришкольный учет или учет комиссии по делам несовершеннолетних. Как отмечает Н.А. Рачковская с соавт., в крайних случаях подросток может оказаться в исправительных учреждениях, где он проходит «школу криминализации, возвращаясь профессиональным правонарушителем» [8, С. 87].

Подобный подход, безусловно, является малоэффективным, в связи с чем многие исследователи и функционеры системы образования акцентируют потребность в переходе к восстановительному инструментарию разрешения конфликтов. Одним из подобных инструментов выступает медиация.

На рисунке 1 приведены основные преимущества медиации в образовательном пространстве школы, которые выделила Ю.Н. Рудакова [10, С. 88]:

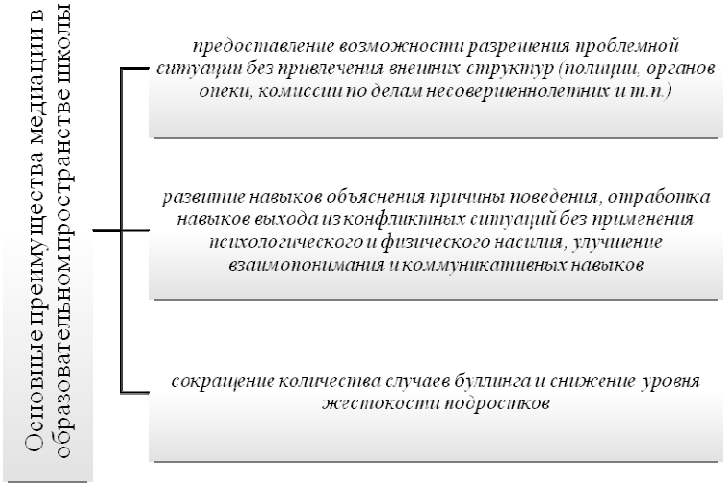


Рисунок 1. Перечень основных преимуществ медиации в образовательном пространстве школы по Ю.Н. Рудаковой

Можно дополнить данный перечень фактором повышения уровня психологической безопасности образовательной среды и, как следствие, улучшение академической успеваемости учащихся. Отметим, помимо прочего, снижение нагрузки на административные и педагогические ресурсы школы. Вовлечение обучающихся и педагогов в медиативную деятельность позволяет перераспределить ресурсы внутри школьного коллектива, снизить количество формальных дисциплинарных вмешательств, а также повысить эффективность реагирования на конфликты за счёт децентрализации «вертикальных» (административно-директивных) регулятивных практик.

На текущем этапе, отмечает Е.В. Гребенкин, школьная медиация реализуется в рамках нескольких методологических подходов, среди которых основными можно считать трансформативный, нарративный, экосистемный, подход, основанный на понимании (Таблица 1) [3, С. 14].

Таблица 1

Подходы к организации медиации в школе

Подход	Содержание
Трансформативный	Сущность подхода заключается в переосмыслении ситуации конфликта не как негативного явления, а как потенциального ресурса для личностного роста и улучшения взаимоотношений. В рамках данного подхода основное внимание уделяется развитию у сторон конфликта способности к саморефлексии и признанию позиции другого. Целью медиации становится не столько достижение соглашения, сколько содействие внутриличностной трансформации участников взаимодействия.
Нарративный	Медиатор способствует формированию «новой истории» конфликта. Факты, последовательность событий, взгляд с разных точек зрения – все это ранее могло оставаться вне поля зрения конфликтующих, но при рассмотрении может кардинально изменить отношение участников к ситуации.
Экосистемный	Конфликт рассматривается как ситуация, «встроенная» в более широкий социально-психологический и организационный контекст. Экосистемный подход к школьной медиации базируется на представлении о конфликте как о многоуровневом и взаимозависимом явлении, укоренённом не только в личных характеристиках участников, но и в социально-психологическом, институциональном и культурном контексте. Данный подход уходит от взгляда на конфликт как на сугубо межличностную проблему, акцентируя внимание на необходимости комплексного анализа противоречивой ситуации.
Подход, основанный на понимании	Предполагает акцент на понимание истинных или скрытых мотиваций, потребностей и интересов всех сторон конфликта. Медиатор выступает как фасилитатор процесса взаимопонимания и эмпатии.
Интегративный	Представляет собой синтез вышеуказанных подходов и предполагает сочетание различных медиативных стратегий в зависимости от конкретных условий и потребностей участников конфликта.

Ключевым отличием медиации в школе от иных видов медиации выступает то, что основной целью выступает не столько точечное разрешение конфликта, сколько воспитание личности обучающегося. Школьная медиация исходит из предположения о том, что конфликт способен привести к улучшению образовательной среды, на четкое понимание возникающей проблемы, принятие конфликтующими сторонами друг друга.

На сегодняшний день, пишет Т.В. Машарова, институт школьной медиации реализуется в различных формах: клуб, детско-взрослое сообщество, социальный проект, примирительные встречи, и т.п. [6, С. 63].

Как и в случае внедрения любой иной инновации в учебно-воспитательный процесс, практика медиации должна быть организована в соответствии с четкими методологическими принципами. Обобщив имеющиеся в современной научной периодике сведения о подобных принципах, представим следующий перечень (Таблица 2) [6, С. 65].

Таблица 2

Методологические принципы реализации школьной медиации

Принцип	Содержание
Добровольный характер	Участие в процедуре медиации осуществляется исключительно на основе согласия сторон, назначение медиатора также является добровольным. Никто не может быть принуждён к участию в процессе медиации. Каждая сторона вправе прекратить участие в медиации в любой момент.
Равноправие сторон	Каждая сторона обладает равным правом на выражение своей позиции, выдвижение и оценку предложений, а также принятие или отклонение условий соглашения.
Нейтральность медиатора	Медиатор не занимает сторону и не выражает предпочтений в отношении участников конфликта. В случае невозможности соблюдения нейтралитета медиатор обязан отказаться от ведения процедуры.
Конфиденциальность	Все сведения, полученные в ходе медиации, не подлежат разглашению.
Ответственность сторон и медиатора	Медиатор несёт ответственность за соблюдение этических норм, процедурных стандартов и обеспечение безопасной и конструктивной среды взаимодействия. Стороны конфликта несут полную ответственность за принимаемые решения и достигнутые соглашения.
Нейтральность пространства	Медиация должна проводиться в физически и психологически безопасной, комфортной для всех сторон обстановке.
Ориентация на восстановление отношений	Медиация направлена не только на решение конфликта как такового, но и на восстановление межличностных связей, доверия, чувства справедливости и уважения.

Следует согласиться с Д.А. Гугуевой в том, что личность медиатора и его компетенции являются решающими в обеспечении качества и продуктивности медиации. Педагог-медиатор должен иметь достаточный уровень знаний и способность правильно применять их [4, С. 81]. Если в качестве медиатора выступает педагог или представитель администрации школы, к нему предъявляются следующие требования (Таблица 3):

Таблица 3

Требования к компетенциям медиатора в образовательном пространстве

Компетенция	Содержание
Коммуникативная компетентность	Владение техниками активного слушания, эмпатии. Умение поддерживать диалог в конструктивном русле, снижать эмоциональную напряжённость и предотвращать эскалацию конфликта.
Конфликтологическая компетентность	Знание типологии конфликтов, стадий их развития, механизмов деэскалации, стратегий и техник разрешения конфликтных ситуаций в школьной среде.
Психолого-педагогическая компетентность	Понимание возрастных и индивидуально-психологических особенностей участников образовательного процесса.
Этическая компетентность	Знание основных принципов и стандартов медиации, этического кодекса медиатора, а также нормативно-правовой базы, регулирующей образовательные и ювенальные вопросы.
Организационная компетентность	Умение организовать и структурировать процесс медиации, обеспечить функционирование механизмов взаимодействия сторон.
Рефлексивная компетентность	Способность к анализу собственного поведения и оценке качества медиаторской практики.
Межкультурная компетентность	Понимание социокультурного контекста конфликтов. Уважение к этническим, религиозным, гендерным, социальным различиям, владение стратегиями инклюзивного взаимодействия и навыки в области предотвращения дискриминации.

В последнее время многие исследователи поднимают вопрос о т.н. медиации ровесников. В данном контексте медиатором становится

ровесник конфликтующей стороны, действия которого, тем не менее, контролируются и корректируются медиатором-взрослым [11, С. 114]. Медиация ровесников представляет собой относительно новую форму восстановительных практик в образовательной среде, при которой разрешение конфликтов осуществляется не взрослыми специалистами, а подготовленными учащимися. Медиация ровесников основывается на принципе равенства и взаимопонимания между участниками конфликта. Подростки зачастую охотнее идут на контакт и откровеннее выражают чувства и интересы перед сверстником, нежели перед взрослым.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

Медиация представляет собой специфический формат разрешения конфликтов при помощи третьей стороны – медиатора – в рамках структурированного процесса переговоров.

Как отмечено выше, школьная среда сопряжена со множеством конфликтов. Конфликты, происходящие между субъектами образовательного процесса, могут носить конструктивный или деструктивный характер. В пространстве образовательной среды конфликты зачастую имеют деструктивную направленность.

В большинстве случаев при разрешении школьных конфликтов применяются директивные методы и привлекается административный ресурс. Школьная медиация реализуется в рамках нескольких методологических подходов, среди которых основными можно считать трансформативный, нарративный, экосистемный, подход, основанный на понимании и интегрированный.

Практика медиации должна быть организована в соответствии с четкими методологическими принципами: добровольный характер, равноправие сторон, нейтральность медиатора, конфиденциальность, ответственность сторон и медиатора, нейтральность пространства, ориентация на восстановление отношений. Медиатор в образовательном пространстве должен иметь коммуникативные, конфликтологические, психолого-педагогические, этические, организационные, рефлексивные, межкультурные компетенции.

Литературы:

1. Абдулкадыров, У.У. Понятие и значение медиации / У.У. Абдулкадыров // Государственная служба и кадры. – 2019. – № 2. – С. 84-85

2. Глушич, Е.А. Медиация: к вопросу определения понятия / Е.А. Глушич // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2015. – № 1. – С. 197-201

3. Гребенкин, Е.В. Школьная медиация: подходы, контексты, особенности / Е.В. Гребенкин // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 3. – С. 14-19

4. Гугуева, Д.А. Медиация в образовательной среде / Д.А. Гугуева, А.С. Еремина // Обзор. НЦПТИ. – 2018. – № 1(12). – С. 80-85

5. Иванова, А.П. Медиация: понятие, признаки и новые технологические возможности разрешения правовых конфликтов / А.П. Иванова // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 4, Государство и право: Реферативный журнал. – 2023. – № 3. – С. 87-98

6. Машарова, Т.В. Медиация как средство по разрешению конфликтов в современной образовательной среде / Т.В. Машарова // МНКО. – 2019. – № 4(77). – С. 62-66

7. Мосина, М.А. Метод школьной медиации, его интеграция в учебный процесс и перспективы / М.А. Мосина, М.З. Пермякова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2020. – № 16. – С. 221-227

8. Рачковская, Н.А. Школьная медиация: проблемы и перспективы / Н.А. Рачковская, В.Н. Ефименко // Гуманитарные науки. – 2018. – № 1(41). – С. 86-93

9. Рогочая, Г.П. Социально-психологические факторы конфликтности в учебной деятельности в высшей школе / Г.П. Рогочая // Гуманитарные науки. – 2024. – № 3(67). – С. 156-161

10. Рудакова, Ю.Н. Развитие медиации как формы профилактики буллинга в России / Ю.Н. Рудакова // Скиф. – 2017. – № 11. – С. 84-88

11. Степнова, Л.А. Служба примирения: переговоры и решение конфликтов в образовательной среде / Л.А. Степнова, Д.С. Батарчук, Е.А. Батарчук // Народное образование. – 2017. – № 1-2(1460). – С. 111-120

12. Тришкова, А.Д. Школьная служба медиации как решение конфликтов в образовательной среде / А.Д. Тришкова // Вестник науки. – 2024. – № 3(72). – С. 234-242

13. Шрайбер, А.Н. Служба медиации в сельской школе: актуальность и потребность внедрения / А.Н. Шрайбер // МНКО. – 2024. – № 4(107). – С. 305-308

Педагогика

УДК 378.8:811.111

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
старший преподаватель кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин Колесник Екатерина Сергеевна
Крымский юридический институт (филиал) «Университет прокуратуры Российской Федерации» (г. Симферополь)

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ ПРЕОДОЛЕВАТЬ УЧЕБНЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В настоящее время приоритетным направлением становится развитие и формирование у студентов высшей школы не только иноязычных продуктивных речевых умений и языковых навыков, способствующих созданию письменных и устных текстов различных жанров, но и умений, позволяющих свободно разбираться в профессионально-значимом информационном потоке, включая иноязычную среду. В статье анализируются современные методы преподавания иностранного языка для студентов, которые способствуют преодолению основных учебных трудностей студентов юридических направлений, с которыми они сталкиваются в процессе изучения иностранного языка (лингвистические, психологические, методические и социокультурные). Особое внимание уделяется необходимости комбинированного применения различных методов в зависимости от специфики учебной группы и целей курса для улучшения качества обучения и овладения языком.

Ключевые слова: преодоление учебных трудностей, изучение иностранного языка, профилактика учебных трудностей, подходы и методы преподавания иностранного языка, характер учебных трудностей, студенты образовательных организаций высшей школы, студенты юридических направлений.

Annotation. Currently, the priority direction is the development and formation of students of higher education not only productive foreign language speech and language skills that contribute to the creation of written and oral texts of various genres, but also skills that allow them to freely understand professionally significant information flow, including the foreign language environment. The article analyzes modern methods of teaching a foreign language that help law students overcome the main learning difficulties they face in learning a foreign language (linguistic, psychological, methodological and socio-cultural). Special attention is paid to the need for the combined use of various methods, depending on the specifics of the study group and the objectives of the course to improve the quality of learning and language acquisition.

Key words: overcoming learning difficulties, studying a foreign language, prevention of educational difficulties, methods of teaching a foreign language, the nature of learning difficulties, students of higher education institutions, law students.

Введение. Современное образование в высшей школе требует постоянного обновления методов и подходов к обучению, особенно с точки зрения преподавания иностранных языков. Сейчас, независимо от профессиональной специализации студентов, для интеграции в международное содружество владение иностранными языками становится одним из первостепенных навыков.

Следует отметить, что процесс освоения иностранного языка в высшей школе сопровождается определенными учебными трудностями, которые варьируются от лингвистических и методических до психологических и социокультурных.

Актуальность исследования заключается в поиске продуктивных решений для улучшения качества изучения иностранного языка, что, в свою очередь, содействует повышению общей языковой компетентности студентов и их готовности к профессиональному

взаимодействию на международном уровне.

Анализ изученных исследований в отечественной и зарубежной методической литературе, посвященных преодолению учебных трудностей в процессе изучения иностранного языка (И.А. Зимняя, Э.П. Комарова, Е.И. Соловова, О.П. Бурлакова, Пенни Ур), применению инновационных технологий в иноязычном образовании (Т.Д. Холостова, И.А. Осколькова), проблеме классификации методов обучения в работах И.Я. Лернер, М.Н. Скаткина, Н.М. Верзилина, Е.Я. Голанта, Е.И. Перовского, помог выявить основные учебные трудности студентов по иностранному языку и показал, какие разрабатываются инновационные методы преподавания, позволяющие учитывать уровни владения иностранным языком студентов, подбирать соответствующие учебные материалы, технологии и создавать комфортные и результативные условия для изучения языка.

Современные образовательные методы, применяемые преподавателями, показывают значительное увеличение мотивации и вовлеченности студентов в процессе обучения. В связи с этим целью данной статьи является анализ и практика применения современных инновационных подходов, используемых в высшей школе для преодоления трудностей при изучении английского языка, оценке их эффективности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: проанализировать категории учебных трудностей, с которыми сталкиваются студенты неязыковых направлений при изучении иностранного языка; рассмотреть методы и технологии, реализуемые в преподавании иностранных языков в высшей школе; оценить влияние применения инновационных методов на долгосрочное усвоение языка.

Улучшению образовательных процессов способствует интеграция современных методов и ИКТ (информационно-коммуникационных технологий) в учебную деятельность, что обеспечивает преподавателей и студентов инновационными инструментами для достижения образовательных целей [1, С. 8]. Это способствует не только более успешному усвоению материала, но и активному применению полученных знаний на практике.

Изложение основного материала статьи. В современной научной литературе выделяются несколько категорий трудностей, с которыми сталкиваются студенты при изучении английского языка в условиях высшего образования (Рисунок 1). В первую очередь следует выделить лингвистические, ведь они непосредственно связаны с языковой системой английского языка, которая существенно отличается от родного языка студентов. Среди них можно выделить следующие категории: фонетические трудности, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуков английского языка, отсутствующих в родном языке обучающихся; грамматические трудности, проявляющиеся в различиях грамматических структур, таких как порядок слов в предложении, использование артиклей, времен глаголов и предлогов; лексические трудности, касающиеся освоения лексики, особенно многозначных слов, омонимов и фразеологических выражений [5, С. 42].

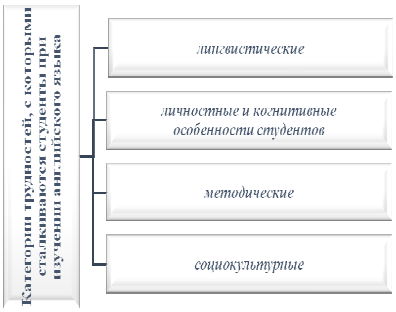


Рисунок 1. Категории трудностей, с которыми сталкиваются студенты при изучении английского языка в условиях высшего образования

Вторым барьером, который обусловлен личностными и когнитивными особенностями студентов является психологический, сюда входят боязнь совершить ошибку при устной коммуникации, которая приводит к замкнутости, индивидуальные различия в способности к синтезу и языковому анализу информации, а также недостаток мотивации, который связан с отсутствием четкого понимания цели изучения иностранного языка или неудачный прошлый опыт его усвоения [9, С. 4].

У студентов часто возникает неуверенность в своих способностях, страх сделать ошибку при общении на иностранном языке, который становится причиной развития так называемого языкового барьера. Данный барьер ограничивает их участие в языковых практиках и снижает общую мотивацию к обучению, по мнению исследователей, преподаватели в силу различных обстоятельств не всегда могут обеспечить комфортное усвоение иностранного языка, его практики, особенно на начальных этапах обучения [8].

Еще одни проблемы возникают из-за недостатков в организации учебного процесса, то есть методические трудности, такие как недостаточная языковая практика и отсутствие языковой среды, несоответствие методов обучения уровню подготовки студентов или их учебным потребностям, использование учебных материалов, которые не соответствуют требованиям [6, С. 75]. Во многих образовательных учреждениях высшего образования студенты неязыковых направлений не получают достаточной языковой практики особенно, исследования показывают, что студенты неязыковых образовательных организаций высшего образования, предпочитают практическую устную работу и видят в ней наибольшую ценность, однако традиционная образовательная система часто фокусируется на грамматике и письменных заданиях [4, С. 226]. Здесь же выделим недостаточную техническую оснащенность аудиторий и малое число учебных часов, из-за которых преподаватели не имеют возможности уделять достаточное внимание всем аспектам языка при обучении.

И, наконец, социокультурные трудности, которые связаны с незнанием культурных реалий англоязычных стран, в частности, это осложняет понимание контекста и коммуникативных ситуаций [7, С. 389]. Культурные различия между носителями языка и студентами вызывают недопонимания и затрудняют восприятие определенных понятий и выражений. Например, многие выражения в английском языке, не имеют прямых аналогов в других языках, и их понимание зависит от культурной погруженности, в этом случае студенты, не в полной мере понимающие культурные контексты, испытывают трудности в интерпретации таких выражений.

Современные университеты активно внедряют инновационные методы обучения, стремясь создать более эффективный и динамичный образовательный процесс. Каждый применяемый метод должен представлять собой целостную модель, которая включает в себя такие элементы как: особая подача и отработка материала, контроль усвоения, оценивание, рефлексия, формы взаимодействия между участниками образовательного процесса, система заданий и упражнений [12, С. 98].

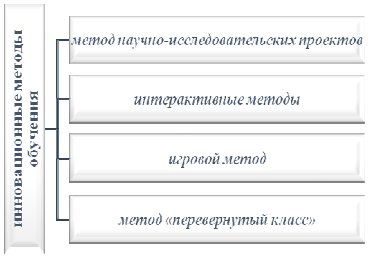


Рисунок 2. Инновационные методы обучения

Одним из таких методов является метод научно-исследовательских проектов, который не только способствует развитию языковых навыков, но и позволяет студентам применять свои профессиональные знания на практике. Как отмечают специалисты, применение данного метода помогает обеспечить мотивированную речевую практику обучающихся в сочетании с профессиональными знаниями [11, С. 3]. Это подчеркивает важность интеграции научных исследований в процесс изучения языков, делая его более содержательным и продуктивным.

Интерактивные методы обучения представляют собой специальные приемы и техники, которые существенно активизируют участие учащихся в учебном процессе. Наряду с такими известными методами как круглый стол, деловая и ролевая игра, эффективными и популярными до сих пор остаются мозговой штурм (brainstorm) и кейс-метод.

Главным преимуществом мозгового штурма является тот факт, что создаются коммуникативные ситуации, в ходе которых студенты могут высказывать точки зрения по заданным темам способствуют преодолению языкового барьера, соответственно студенты учатся не бояться говорить на иностранном языке [10, С. 166]. Языковой барьер – это достаточно серьезная проблема, которая значительно влияет на процесс иноязычной коммуникации. Преодоление языкового барьера оказывает серьезное влияние на самооценку обучаемого и придаёт ему уверенности в себе, в своих силах и способностях.

Вышеупомянутый кейс-метод направлен на развитие критического и проблемного мышления, на развитие умения определять проблему, рассматривать ее со всех точек зрения, определять недостающую информацию и искать ее, аргументировать свое мнение [4, С. 24]. Например, студентам, обучающимся по специальности «Судебная и прокурорская деятельность», была предложена следующая ситуация: *As a result of the accident at the chemical plant, toxic substances leaked into drinking water and soil. Residents of the surrounding areas began to suffer from various diseases related to chemical poisoning. This led to a violation of their right to health and safety (В результате аварии на химическом заводе произошла утечка токсичных веществ, которые попали в питьевую воду и почву. Жители близлежащих районов стали страдать от различных заболеваний, связанных с отравлением химическими веществами. Это привело к нарушению их права на здоровье и безопасность).* Задача студентов заключалась в том, чтобы описать последствия аварии и предложить пути решения проблемы, была предоставлена возможность опираться на нормативно-правовую базу и на знания, полученные на профильных дисциплинах. Стоит отметить, что студенты достаточно хорошо поработали в группах и смогли выработать интересные и эффективные способы решения данной проблемы и изложить их на иностранном языке.

Не менее значимое место занимает игровой метод, который снижает стресс и страх перед ошибками, позволяет смоделировать реальные жизненные и профессиональные ситуации, преодолевать барьеры в общении, развивать навыки коммуникации. Опрос студентов показывает, что внедрение таких элементов, как головоломки, тематические квесты, профессионально-ориентированные игры (например, «Судебная монополия», кроссворд на тему «Преступления и преступники», квест «Правовые системы англоязычных стран») вовлекают их в учебный процесс, снижают стресс и страх перед ошибками, позволяют смоделировать реальные жизненные ситуации и преодолевать барьеры в общении, развивать навыки коммуникации.

Одним из центральных направлений современных принципов преподавания иностранного языка в высшей школе является метод «перевернутый класс», который переворачивает привычную схему обучения, предлагая другую последовательность действий и качество использования времени обучения, а также внедрение современных цифровых технологий в процесс обучения.

Данный метод помогает учитывать индивидуальный темп усвоения информации, ведь студенты могут самостоятельно изучать, теорию и лексику применяя дополнительные онлайн-ресурсы, использовать обучающий профессионально-ориентированный контент (видео-, аудиозаписи и т.д.) и неоднократно повторять материал. Следовательно, на практических занятиях преподаватель предлагает студентам выполнить задания различного уровня сложности, направленные на закрепление изученного материала и совершенствование всех видов речевой деятельности.

Можно сделать вывод, что инновационные методы преподавания иностранного языка в образовательных организациях высшего образования ориентированы на преодоление учебных трудностей и специфических задач, таких как, например, низкий уровень мотивации у студентов, трудности в восприятии специализированной терминологии (в данном случае, юридической терминологии), препятствия в межкультурной коммуникации и дальнейшем международном профессиональном взаимодействии.

Выводы. В заключение следует отметить, что применение инновационных методов и подходов увеличивает результативность обучения, одновременно минимизируя лингвистические, психологические и социокультурные барьеры у студентов неязыковых направлений.

Каждый из представленных методов обладает своими исключительными достоинствами и недостатками, в связи с этим напрашивается потребность в комбинированном использовании методов в зависимости от особенностей учебной группы, от профессиональной направленности и конкретных целей курса, ведь подобное применение гибридных форматов обучения и интеграция современных технологий создают адаптивную образовательную среду, которая, в конечном итоге, отражается на повышении мотивации студентов. Следовательно, применение инновационных методов при обучении иностранному языку повышает качество образования и содействует разностороннему овладению языком.

Возможности для дальнейших исследований в данной области могут включать изучение влияния конкретных инновационных технологий на учебные результаты в различных языковых группах. Кроме того, стоит рассмотреть более эффективные методы интеграции описанных технологий в существующие учебные программы, чтобы максимально использовать их преимущества. Поэтому важно продолжать исследования и развитие технологий в образовании, чтобы повысить качество и эффективность процесса обучения иностранному языку в высшей школе.

Литература:

1. Березкина, И.А. Современные методы (методики) преподавания английского языка в вузах / И.А. Березкина // Филологический аспект: международный научно-практический журнал, сер.: Методика преподавания языка и литературы. – 2024. – № 2(25). – С. 6-11

2. Бессараб, Т.П. Факторы, влияющие на лингво-речевые предпочтения студентов неязыковых вузов / Т.П. Бессараб // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. – 2016. – С. 225-228

3. Булаш, Ю.М. Изучение английского языка в университете: анализ учебных потребностей студентов / Ю.М. Булаш // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник материалов XIII Международной научной конференции, Гомель, 20 октября 2023 года. – Гомель: Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, 2023. – С. 7-10

4. Буравлев, И.А. Инновационные методы преподавания английского языка специального назначения в техническом вузе / И.А. Буравлев // НАУ. – 2021. – № 36-4. – С. 23-25

5. Бурлакова, О.П. Педагогические пути преодоления учебных трудностей в изучении английского языка у курсантов военных вузов: диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук / О.П. Бурлакова. – Москва, 2019. – 159 с.

6. Гордиенко, Т.П. Проблемы обучения дисциплине «Иностранный язык» в образовательных организациях высшего образования технического профиля для будущих инженеров-радиотехников / Т.П. Гордиенко, А.И. Мезенцева // Проблемы современного педагогического образования (ВАК) Сер.: Педагогика и психология. – 2018. – № 58. – Ч. 1. – С. 73-79

7. Копытин, В.Ю. Основные трудности, возникающие при изучении английского языка / В.Ю. Копытин, Н.В. Чигина // Молодой ученый. – 2021. – № 49(391). – С. 388-391

8. Кулухова, Э.А. Актуальные проблемы изучения иностранного языка в образовательных учреждениях / Э.А. Кулухова // Гуманитарные научные исследования. – 2022. – № 7. – URL: https://human.snauka.ru/2022/07/50940 (дата обращения: 01.07.2025)

9. Мирзоян, И.Г. Актуальные проблемы обучения английскому языку в вузе / И.Г. Мирзоян, Т.В. Магарина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – № 5-1. – С. 72-77

10. Остапова, Л.Е. Метод мозгового штурма в современной лингводидактике / Л.Е. Остапова // Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики: сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – 2019. – Т. 3. – С. 164-167

11. Пузенко, И.Н. Использование информационно-коммуникативных технологий на занятиях по иностранному языку в вузе / И.Н. Пузенко // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник материалов XIII Международной научной конференции, Гомель, 20 октября 2023 года. – Гомель: Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, 2023. – С. 28-32

12. Титова, С.В. Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам / С.В. Титова // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2023. – Т. 23. – № 4. – С. 85-102

УДК 37.01

старший преподаватель Готовцева Нюргустана Геннадьевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Корякина Татьяна Григорьевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
старший преподаватель Андросова Мария Ивановна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема становления языковой идентичности и представлен содержательный анализ факторов ее развития. Изначально языковая идентичность формируется через призму семейного общения, так как семья это первичный институт социализации личности. Необходимо отметить, что родной язык способствует формированию культурной языковой идентичности ребенка. Факторами, влияющими на формирование языковой идентичности в семье выступают речевая атмосфера, национальные традиции, а также воспитательный потенциал родителей. Данные факторы содержательно раскрыты в материале статьи. Для изучения развития языковой идентичности детей дошкольного возраста авторами был проведен опрос молодых родителей г. Якутска Республики Саха (Якутии). В опросе приняли участие 116 родителей. Анализ полученных данных показал, что соблюдение традиций, обычаев народа своей национальности считается как необходимый процесс приобщения детей к традициям своего народа, а для создания условий сохранения языковой и этнической идентичности ребенка: совместное чтение с детьми книги, знакомство со сказками на родном языке, совместные сюжетно-ролевые и настольные национальные игры.

Ключевые слова: национальные традиции, воспитательный потенциал родителей, речевая атмосфера, родной язык, этническое сознание, языковая идентичность.

Annotation. The article examines the problem of the formation of linguistic identity and provides a substantive analysis of the factors that influence its development. Initially, linguistic identity is formed through the prism of family communication, as the family is the primary institution of personal socialization. It is important to note that the mother tongue contributes to the formation of a child's cultural linguistic identity. The factors that influence the formation of linguistic identity in the family include the linguistic environment, national traditions, and the educational potential of parents. These factors are thoroughly explored in the article. To study the development of the language identity of preschool children, the authors conducted a survey of young parents in the city of Yakutsk, Sakha (Yakutia). The survey involved 116 parents. The analysis of the data showed that observing the traditions and customs of one's own nationality is considered a necessary process for introducing children to the traditions of their own people, and for creating conditions for preserving the child's language and ethnic identity, such as reading books together with children, introducing them to fairy tales in their native language, and playing joint role-playing and board games.

Key words: national traditions, parents' educational potential, speech atmosphere, native language, ethnic consciousness, and linguistic identity.

Введение. В современных реалиях все остро встает вопрос сохранения языковой идентичности. Язык являясь частью культурного наследия любого народа выступает свидетельством сохранности этноса. Именно активное использование в повседневной жизни родного языка молодым поколением, служит показателем того, что язык жив и сохранен.

Необходимо упомянуть, что языковая идентичность у детей формируется через призму семейного общения. Ребенку создается среда, где он накапливает на начальном этапе пассивный словарь, и далее, происходит процесс присвоения активной речи. Язык в условиях этнической идентичности формируется в семье посредством основных базовых функций головного мозга: отражения, подражания и обучения [2, С. 151]. В этой связке функций основной выступает именно процесс подражания. Образец – речь родных и близких ему людей: матери, отца, бабушки, дедушки, старших сестер и братьев.

Изложение основного материала статьи. Родной язык помогает усваивать новое, определенные явления внешнего мира. Посредником всегда выступает значимый взрослый, накопивший языковой опыт своей культуры. Культурная идентичность формируется у детей с присвоением родного языка. Факторы, которые влияют на формирование языковой идентичности в семье – это, прежде всего, речевая атмосфера, национальные традиции и образовательный потенциал родителей. Рассмотрим эти критерии более подробно с позиции содержания каждого из них.

Первый фактор, который содержательно опишем – это речевая атмосфера. Это среда, где созданы условия для развития речи: словарный запас, навыки общения, эмоциональный посыл, способы коммуникативного взаимодействия. Окружение, где ребенок слышит родную речь от своих взрослых, проявляющуюся через сюжетно–ролевые игры, анализ ситуаций, межличностные отношения внутри семьи с ближайшими родственниками.

Второй фактор – национальные традиции, которые транслирует ребенку ближайшее окружение, в частности, семья. В культурно-исторической теории Л.С. Выготского выделены следующие атрибуты развития ребенка на основе языковой и культурной идентичности: религия, родной язык, национальные традиции, национальная одежда, еда, экономические виды деятельности как адаптивные способы выживания, развития и социализации (на примере северных этнических групп – оленеводство, коневодство, охота, рыбалка, сбор дикорастущих ягод и др.).

В этой связи важно научить ребенка систематизировать перечисленные атрибуты родной культуры в процессе опосредованного опыта: посещать национальные праздники, акцентировать их смысл, знакомить с национальными обрядами, ритуалами, знакомить с чередованием времен года, описывать их содержание, значимость для адаптации и социализации, не только для человека, но и всех других обитателей в природе.

Способами и формами фольклора являются народные сказки, загадки, пословицы, скороговорки, настольные якутские игры «Хабылык», «Хаамыска», «Тырыынка», «Рыболов». А также, для старшего дошкольного возраста важно ввести ознакомление с «Олонхо».

«Олонхо» – как древний героический эпос, исполняемый сказителем в течение нескольких дней. В этническом сознании ребенка формирует образность мышления, богатый словарный запас родного языка. Подвиги Боотуров в экзистенциональном смысле как о борьбе добра и зла, формирующие не только языковую идентичность, но и эмоциональный интеллект ребенка, его морально–нравственные представления.

Третий фактор – это воспитательный потенциал родителей. Взрослый, который выступает как посредник между ребенком и внешним миров, является главным условием развития языковой идентичности ребенка и его этнического самосознания.

Воспитательный потенциал родителей реализуется через совместное чтение, театрализованную сюжетно–ролевую игру, посещение библиотек и книжных магазинов, применение продуктивных видов деятельности, где детского творчество проявляется посредством лепки, аппликаций, рисунков с сопровождением рассказов о сюжете, выученных стихотворений, загадок, пословиц [4, С. 67]. Также основной формой выступают предложенные ребенку дидактические игры для развития речи.

Педагогически компетентные родители это не просто подготовленные образованные взрослые, а сформированные цивилизованные, культурные, гуманные представители нашего общества. Передача ценностей и достижений этнической культуры – первоочередная задача семьи, образования и важнейший результат образовательного процесса в формировании языковой идентичности детей.

Итак, этническое самосознание – это осознание человеком принадлежности к этнической группе, общности. Атрибутами культурного развития ребенка на основе языковой и культурной идентичности являются: религия, родной язык, национальные традиции, национальная одежда, еда, экономические виды деятельности как адаптивные способы выживания, развития и социализации в историческом аспекте.

Для определения значимости выделенных факторов на формирование языковой идентичности был проведен опрос среди молодых родителей г. Якутска Республики Саха (Якутия), имеющих детей дошкольного возраста. Исследование проводилось через социальные сети в электронной форме. В нем приняли участие 116 родителей, из них 79 матерей и 37 отцов. Возраст их детей от 2 до 6 лет. По национальности 102 чел. (87,9%) – якуты (этноним – саха), 5 человек – русские, 7 чел. – эвенки, 2 – смешанной национальности.

Для определения особенностей речевой атмосферы в семье были заданы следующие вопросы:

1. «Какой язык считаете для себя родным?».
2. «На каком языке общаетесь с детьми?».
3. «От чего или от кого зависит сохранение языка народа?».

На первый вопрос «Какой язык считаются для себя родным?» 97 чел. (83,6%) ответили, что якутский, хотя, как было указано выше, по национальности якутами являются 102 чел. (87,9%).

На следующий вопрос, касающийся языка общения в семье, только 63 чел. (54,3%) ответили, что на якутском. Полученные данные аналогичны результатам исследования Ю.С. Лукиной и Н.И. Ивановой по г. Якутску [3, С. 176]. В их исследовании в 2021-2022 гг. выявлен более низкий показатель общения с детьми на якутском языке в г. Якутске (56,4%), чем в г. Вилюйске (78,5%), что исследователи объяснили разной степенью урбанизации. Также, по ответам респондентов, авторы отметили возрастающее влияние гаджетов и социальных сетей на языковую среду в семье. Вместе с тем, полученные нами результаты, ниже, чем в целом по Республике Саха (Якутия), о чем свидетельствует исследование Ф.В. Габышевой и Т.И. Никифоровой [1, С. 37]. Они выявили, что 65,35% родителей общаются на якутском языке со своими детьми.

На третий вопрос большинство родителей – 96 чел. (82,8%) ответили, что сохранения языка этноса зависит от семьи, 70 (60,3%) от государства и 63 (54,35%) от образовательных учреждений.

Таким образом, родители хоть и понимают важность создания речевой атмосферы в семье как условия сохранения языковой идентичности ребенка, но не все могут ее сформировать из – за возрастающего влияния цифровой среды.

Для определения значимости традиций в семье были заданы следующие вопросы:

1. «Соблюдаете ли Вы традиции, обычаи народа своей национальности?».
2. «Считаете ли Вы необходимым приобщение детей к традициям своего народа?».

Результаты ответов респондентов на первый вопрос свидетельствуют о том, что большинство соблюдают традиции своего народа, хоть и не постоянно (Таблица 1).

Таблица 1

Результаты ответов

Вопрос	Соблюдаю постоянно	Соблюдаю, но не постоянно	Не соблюдаю	Затрудняюсь ответить
«Соблюдаете ли Вы традиции, обычаи народа своей национальности?»	47,4%	45,7%	4,3%	2,6%

Ответы на следующий вопрос о приобщении детей к традициям большинство также считают, что это необходимо (Таблица 2).

Таблица 2

Результаты ответов

Вопрос	Да, необходимо	Необязательно	Не считаю необходимым	Затрудняюсь ответить
«Считаете ли Вы необходимым приобщение детей к традициям своего народа?»	70,7%	17,2%	1,7%	1,7%

Таким образом, современные родители считают, что традиции являются одним из главных условий сохранения языковой и этнической идентичности.

Для определения значимости третьего фактора – воспитательного потенциала родителей были предложены следующие вопросы:

1. «Как часто вы читаете с детьми книги на родном языке?».
2. «Часто ли вы рассказываете сказки на родном языке?».
3. «Часто ли играете с ребенком в совместные игры?».

Ответы родителей представлены ниже (Таблица 3).

Таблица 3

Результаты ответов

Вопросы	**Постоянно**	**Иногда**	**Никогда**	**Затрудняюсь ответить**
1. «Как часто вы читаете с детьми книги на родном языке?»	52,6%	44,8%	1,7%	0,9%
2. «Часто ли вы рассказываете сказки на родном языке?»	49,1%	48,3%	2,6%	0
3. «Часто ли играете с ребенком в совместные игры?»	57,8%	40%	1,7%	0,9%

Как видно из результатов, представленных в таблице, больше половины родителей постоянно взаимодействуют со своими детьми через чтение книг, совместные игры и рассказывание сказок.

Таким образом, в рамках данного исследования и выделенных задач, факторами, влияющими на формирование языковой идентичности личности ребенка в семье, являются – речевая атмосфера, национальные традиции, воспитательный потенциал родителей. Взрослый, родитель как как базовая фигура посредника между ребенком и внешним миров, является движущей силой развития языковой идентичности ребенка и его этнического самосознания.

По результатам проведенного исследования, нами были выделены следующие особенности в исследуемой проблеме: родители детей дошкольного возраста понимают важность создания речевой атмосферы в семье как условия сохранения языковой идентичности ребенка, но не все могут ее сформировать. Основная причина – возрастающее влияние цифровой среды, замещение гаджетами естественной среды ребенка. Подмена ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте в виде сюжетно-ролевой игры виртуальной деятельностью. В этих обстоятельствах упускается сензитивный, чувствительный период присвоения личностных новообразований обозначенного возраста, где речь как психический познавательный процесс выступает одной из базовых из высших психических функций в развитии детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Также, соблюдение традиций, обычаев народа своей национальности считается как необходимый процесс приобщения детей к традициям своего народа. В свою очередь, родителями осознается фактор собственного воспитательного потенциала как персональной ответственности для создания условий сохранения языковой и этнической идентичности ребенка: совместное чтение с детьми книги, знакомство со сказками на родном языке, совместные сюжетно-ролевые и настольные национальные игры.

Таким образом, в рамках данного исследования и выделенных задач, факторами, влияющими на формирование языковой идентичности личности ребенка в семье, являются – речевая атмосфера, национальные традиции, воспитательный потенциал родителей.

Взрослый, родитель как как базовая фигура посредника между ребенком и внешним миров, является движущей силой развития языковой идентичности ребенка и его этнического самосознания.

Выводы. По результатам проведенного исследования, нами были выделены следующие особенности в исследуемой проблеме: родители детей дошкольного возраста понимают важность создания речевой атмосферы в семье как условия сохранения языковой идентичности ребенка, но не все могут ее сформировать. Основная причина – возрастающее влияние цифровой среды, замещение гаджетами естественной среды ребенка. Подмена ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте в виде сюжетно-ролевой игры виртуальной деятельностью. В этих обстоятельствах упускается сензитивный, чувствительный период присвоения личностных новообразований обозначенного возраста, где речь как психический познавательный процесс выступает одной из базовых из высших психических функций в развитии детей среднего и старшего дошкольного возраста. Также, соблюдение традиций, обычаев народа своей национальности считается как необходимый процесс приобщения детей к традициям своего народа. В свою очередь, родителями осознается фактор собственного воспитательного потенциала как персональной ответственности для создания условий сохранения языковой и этнической идентичности ребенка: совместное чтение с детьми книги, знакомство со сказками на родном языке, совместные сюжетно–ролевые и настольные национальные игры.

Литература:

1. Габышева, Ф.В. Роль семьи в сохранении и развитии родного языка детей / Ф.В. Габышева, Т.И. Никифорова // Народное образование. – 2024. – № 1(1504). – С. 34-38

2. Ефремова, Ю.Р. Культурная идентичность детей-билингвов: психолого-педагогический аспект / Ю.Р. Ефремова, Н.А. Симбирцева // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 5. – С. 146-153

3. Лукина, Ю.С. Якутский язык в сфере семейного общения: на примере социолингвистического исследования гг. Якутск, Вилюйск / Ю.С. Лукина, Н.И. Иванова // Северо-Восточный гуманитарный вестник. – 2025. – № 1(50). – С. 174-186

4. Шнейдер, Л.Б. Воспитательный потенциал родительства и источники родительской компетентности / Л.Б. Шнейдер; отв. ред. И.В. Егоров, Г.Ю. Мартьянова // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: сборник научных статей. – Санкт-Петербург: НИЦ АРТ, 2017. – № 7. – С. 66-73

Педагогика

УДК 378.14

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и педагогической психологии Грибкова Ольга Владимировна
Государственный университет просвещения (г. Мытищи);
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных, социальных и общих дисциплин Каргина Наталья Вячеславовна
Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России) (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические факторы развития личности студента в условиях высшего образования. Развитие личности в период студенчества имеет своим особенности. В период обучения в университете идет поиск своей профессиональной идентичности. В условиях высшего образовании студент осваивает новые роли, вступает в коммуникацию, работает в команде. Растёт потребность в самостоятельном принятии важных решений жизни. В статье анализируются ключевые аспекты того, какой видится современная личность, каким образом и под влиянием чего происходит ее становление.Рассмотрено содержание психолого-педагогических факторов развитияличности студента университета. Психологические факторы связаны с индивидуальными особенностями человека, но при этом они могут изменяться в зависимости от окружающей обстановки и внешнего воздействия. Педагогические факторы развития личности представлены различными составляющими, расширяющими возможности человека по поиску своего предназначения в условиях требований и вызовов, стоящих перед обществом и государством. Установлено,чтоони взаимодействуют между собой, а некоторые из них занимают промежуточное положение, так как могут быть отнесены сразу к двум группам. Представлены результаты исследования, проведенного с целью установления мнения молодежи о роли социальных, психологических и образовательных факторов в процессе развития личности человека в течение жизни. Сделан вывод, что студенты считают все группы факторов личностного развития важными, не отдавая предпочтение лишь влиянию окружения, социальных, психологических процессов или образованию; положительным моментом является осознание молодежью того, что изменение личности происходит на протяжении всей жизни, и понимание ею значимости самосовершенствования. Для развития личности студента необходимо интегрировать эти факторы в образовательный процесс университета.

Ключевыеслова: современная личность, образование, социум, семья, психологические особенности личности, факторы развития личности, личные качества.

Annotation. This article examines the psychological and pedagogical factors in student development in higher education. Personal development during student life has its own unique characteristics. During university studies, students seek their professional identity. In higher education, students learn new roles, communicate, and work in teams. The need to independently make important life decisions grows. This article analyzes key aspects of the modern personality, how and under what influence it develops. The article examines the psychological and pedagogical factors in university student development. While psychological factors are associated with individual characteristics, they can also change depending on the environment and external influences. Pedagogical factors in personality development are represented by various components that expand a person's ability to find their purpose amid the demands and challenges facing society and the state. It has been established that these factors interact with each other, and some occupy an intermediate position, as they can be classified into two groups at once. The results of a study conducted to determine young people's opinions on the role of social, psychological, and educational factors in personal development throughout life are presented. The conclusion is that students consider all groups of personal development factors important, without prioritizing the influence of environment, social and psychological processes, or education alone. A positive aspect is the young people's awareness that personality change occurs throughout life and their understanding of the importance of self-improvement. For student personal development, it is necessary to integrate these factors into the university educational process.

Key words: modern personality, education, society, family, psychological characteristics of personality, factors of personality development, personal qualities.

Введение. Вопрос о том, какой должна быть личность современного студента обсуждается уже на протяжении многих лет, однако он не может быть до конца изучен, поскольку на постоянной основе происходят события, накладывающие отпечаток на современное видение личности. Изменения в государственной политике и в различных сферах жизнедеятельности, мировые процессы, взаимоотношения между странами, модернизация образовательной системы, индивидуальные психологические особенности, которые непосредственно влияют на поведение и деятельность студента – эти и многие другие факторы определяют то, какие требования предъявляются к человеку на текущем этапе развития социума, государства и мирового сообщества. Несмотря на сотрудничество стран и авторитет международных организаций, освещающих проблемы человечества, на разных территориях определение личности студента может сильно отличаться, что обусловлено культурными и историческими особенностями, актуальными проблемами и целями руководства государства.

Личность каждого человека формируется и изменяется в процессе жизни, она не является статичной, так как он регулярно постигает новое, приобретает опыт общения с непохожими друг на друга людьми и выполнения новых действий. Развитие личности в период студенчества имеет своим особенности. В период обучения в университете идет поиск своей профессиональной идентичности. В условиях высшего образовании студент осваивает новые роли, вступает в коммуникацию, работает в команде. Растёт потребность в самостоятельном принятии важных решений жизни.

Это обосновывает необходимость изучения вопроса о том, какой видится современная личность студента, каким образом и под

влиянием чего происходит ее становление в условиях высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Все факторы развития личности студента связаны друг с другом, а зачастую и взаимообусловлены, так как изменения в одной сфере влекут за собой перемены в других областях жизнедеятельности. При этом каждый из них обладает собственным содержанием, поэтому требует самостоятельного рассмотрения.

К основным психологическим факторам, определяющим нравственную устойчивость личности, по мнению Д.Н. Слабкой, относится эмоциональная сфера, представленная позитивными (сочувствие, эмпатия) и отрицательными эмоциями (злость, страх) [8]. Л.А. Млкеян рассматривает психологические факторы с точки зрения их влияния на жизнеспособность личности подрастающего поколения и молодежи. Они включают в себя психологическую атмосферу дома и в учебном заведении, уровень направленности личности и ее нравственные идеалы, стиль общения со сверстниками, частота использования социальных сетей и Интернета[6]. Таким образом, данная группа факторов связана с индивидуальными особенностями человека, но при этом они могут изменяться в зависимости от окружающей обстановки и внешнего воздействия.

Педагогические факторы развития личности студента представлены множеством аспектов, что находит отражение в различных исследованиях. А.Р. Дикая обращает внимание на возможности образовательной среды высшего учебного заведения, которая совмещает приобретение профессиональных компетенций и усвоение основных моральных принципов, делая упор на ее оздоровительную составляющую. Она связана с поддержанием в образовательной организации атмосферы и обстановки, при которой гарантируется нормальное физическое и психологическое здоровье обучающихся. С этой точки зрения для личностного становления необходимы специальные оборудованные пространства, использование здоровьесберегающих технологий, уважительное общение субъектов образовательного процесса друг с другом, учет черт характера каждого обучающегося, его учебных достижений и спортивных побед [3]. Г.В. Осипов, Т.В. Осмоловская, О.Г. Онипченко также отмечают важность психологического комфорта обучающихся в раках образовательной среды, который подразумевает, что они оптимистично настроены на учебную работу, видят в педагоге партнера, разумно подходят к улаживанию разногласий, готовы сотрудничать с одногруппниками и оказывать им содействие, а цели студентов при этом однородны [7]. Организация образовательного процесса требует согласования самых разных сторон деятельности учебного заведения и обучающихся, чтобы помимо достижения результатов, непосредственно связанных с процессом обучения, был сделан акцент на формирование гармонично развитой и здоровой личности.

Кроме того, образовательный фактор представлен дополнительным образованием, которое доступно любому человеку независимо от возраста [9].

А.А. Луценко, А.В. Сметская подчеркивают, что оно может полезно для обучающихся не только в интеллектуальном плане, но и в контексте их личностного прогресса. Широкий спектр направлений деятельности вне учебных занятий предусматривает создание благоприятной обстановки, в которой вырабатываются и усиливаются ценные в современном мире человеческие качества: уверенность, адекватное восприятие себя и своего потенциала, рассудительность, критическая оценка внешней среды, подвижность, изобретательность, креативность и творческий взгляд на мир [4].

Чаще всего выбор форм дополнительного образования осуществляется обучающимися самостоятельно исходя из того, в какой области они хотят повысить свою осведомленность, что делает итоговые результаты более заметными. Стоит отметить, что изобилие способов познания в таком случае позволяет человеку пробовать многое, осуществляя поиск именно того, что будет отвечать его запросам и интересам, благодаря чему обеспечивается естественное развитие личностистудента.

Важной частью образовательного фактора выступает непрерывное обучение. Е.В. Артемьева утверждает, что оно является следствием экономических преобразований и международного сотрудничества, которые требуют от человека XXI века уметь быстро и качественно решать возникающие задачи, что невозможно без обладания им актуальными знаниями и ставшими уже стандартными навыками. Выходя за рамки личностного совершенствования, необходимо отметить вклад обучения на протяжении всей жизни в семейные взаимоотношения и общественное развитие, сознание и инициативность [1]. Помимо прочего, непрерывное образование – это ключ к установлению социальных контактов, что имеет высокую значимость в обществе, где все базируется на взаимодействии людей и умении это делать, независимо от того, какой является деятельность – профессиональной или повседневной.

Ф.У. Базаева отмечает, что инновационная деятельность в образовательных организациях имеет одной из своих целей адаптацию личности к современной реальности. Это выражается в реализации авторских методик подготовки, составлении заставляющих неординарно мыслить заданий, проведении исследовательских проектов, использовании новейших технологий для яркой визуализации учебного материала [2]. Таким образом, образовательный фактор развития личности представлен различными составляющими, расширяющими возможности человека по поиску своего предназначения в условиях требований и вызовов, стоящих перед обществом и государством. Все рассмотренные группы факторов взаимодействуют между собой, а некоторые из них занимают промежуточное положение, так как могут быть отнесены к двум группам, например, одними авторами школа рассматривается как психологическийфактор, а другими – как педагогический.

С целью установления мнения молодежи о роли психологических и педагогических факторов в процессе развития личности человека в течение жизни был использован метод опроса. Респондентами стали 106 студентов в возрасте от 18 до 22 лет, обучающихся в Государственного университета просвещения и Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России). Платформой для размещения вопросов был выбран сервис Яндекс Формы. В первую очередь была поставлена задача определить отношение респондентовк тому, что личность человека изменяется и развивается на протяжении всей его жизни. 83% студентов дали утвердительный ответ, а 17% опрошенных, выразив согласие с данным утверждением, уточнили, что наиболее быстрое и заметное развитие личности происходит в детском и подростковом периодах, а также во времена студенчества.

Далее респондентам были заданы вопросы о роли каждой группы факторов. Размышляя о том, как социальное окружение (семья, сверстники, социум) влияет на изменение и развитиеих личности, все студенты (100%) отметили их высокое значение. Ими были даны следующие ответы: семья закладывает основы для становления личности, которые определяют ее отношение к себе и внешнему миру, а также закрывает базовые потребности. Однако это происходит не всегда, поэтому впоследствии у человека могут развиться неуверенность, агрессия, низкая самооценка, недоверие к окружающим и другие негативные личные качества, влияющие на качество жизни; влияние сверстников усиливается в период, когда осуществляется активный поиск идентичности и отождествление себя с различными социальными группами. Дружеское взаимодействие является незаменимым опытом общения, поскольку способствует формированию коммуникативных, командных навыков, адаптивности, развитию лидерских качеств, осознанию своих интересов и жизненных планов; социум устанавливает правила поведения, рамки допустимого и нормы, исходя из которых происходит формирование мировоззрения человека и его видение своего жизненного пути.

Затем студентам было предложено определить, какие психологические навыки или качества, по их мнению, наиболее помогают в личностном росте. Все респонденты оценили уверенность в себе и коммуникативные навыки (100%). Высокое признание получили и другие ответы, такие как: целеустремленность и стрессоустойчивость (92,5%), критическое мышление (87,8%), дисциплина, ответственность и стремление к саморазвитию (80,2%), гибкость и умение адаптироваться к изменениям (66%), эмоциональный интеллект (60,4%).

На вопрос «Как вы оцениваете роль обучения и образования в вашем личностном развитии?» 67% опрошенных отметили ее как крайне важную, а 33% – как умеренную. Ответы показывают, что многие студенты не считают образовательный фактор первостепенным в процессе развития личности. Они высоко оценивают все группы факторов, отмечая, что каждая из них вноситсвой вклад в личностное развитие.

Выводы. Рассмотрение психологических и образовательных факторов развития личности студента делает возможным установление особенностей их взаимодействия, что целесообразно использовать в процессе обучения и воспитания. Кроме того, они могут учитываться при осуществлении органами государственной власти и непосредственно главами субъектов РФ деятельности, которая будет способствовать минимизации негативных с точки зрения развития человека явлений и обстоятельств, а также предоставлятьвозможности для личностного совершенствования по разным направлениям. Такие возможности могут быть созданы исходя из сочетания интересов граждан и государства, что будет отвечать современным требованиям воспитания человека, обладающего высокой нравственностью, патриотичностью и гражданственностью.

Результаты исследования показывают, что студенты считают все группы факторов личностного развития важными, не отдавая предпочтение лишь влиянию окружения, социальных, психологических процессов или образованию. Положительным моментом является

осознание молодежью того, что изменение личности происходит на протяжении всей жизни, и понимание ею значимости самосовершенствования.

Литература:

1. Артемьева, Е.В. Роль непрерывного образования в современном обществе / Е.В. Артемьева // XXVIII Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург, 23-24 апреля 2024 года. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2024. – С. 195-199

2. Базаева, Ф.У. Инновационная образовательная среда как фактор самореализации личности / Ф.У. Базаева // Педагогика и психология в современном мире: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Грозный, 11 ноября 2021 года. – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2021. – С. 109-116

3. Дикая, А.Р. Оздоровительная среда университета как фактор развития личности / А.Р. Дикая; редкол. Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.] // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2022. – № 13. – С. 425-427

4. Луценко, А.А. Дополнительное образование как фактор развития личности / А.А. Луценко, А.В. Сметская // Наука, общество, личность: проблемы и перспективы взаимодействия в современном мире: сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 01 апреля 2024 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2024. – С. 33-40

5. Мамедов, Д.Б.О. Коммуникации как важнейший фактор развития личности в аспекте социально-психологической адаптации / Д.Б.О. Мамедов, Ж.Н. Бердиева // Инновационные тренды и драйверы устойчивого развития социально-экономических процессов в условиях перехода к цифровому обществу: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 16-17 октября 2023 года. – Ставрополь: Ставропольский государственный аграрный университет, 2023. – С. 482-485

6. Млкеян, Л.А. Психологические факторы развития жизнеспособности молодежи / Л.А. Млкеян // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – № 8(158).

7. Осипов, Г.В. Дополнительное образование как фактор гармоничного развития личности / Г.В. Осипов, Т.В. Осмоловская, О.Г. Онипченко // Образовательные технологии (г. Москва). – 2022. – № 4. – С. 87-95

8. Слабкая, Д.Н. Психологические факторы формирования и развития нравственной устойчивости личности / Д.Н. Слабкая // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2023. – Т. 12. – № 9-1. – С. 12-18

9. Фролова, С.В. Формирование профессионального мировоззрения будущего учителя в пространстве педагогического вуза / С.В. Фролова, С.И. Аксенов // Нижегородское образование. – 2021. – № 3. – С. 121-126

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент Даричева Мария Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Минеева Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Дриженко Мария Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет» (г. Москва)

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ SCRUM-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования Scrum-технологии в образовательном процессе на уроках иностранного языка как средства формирования гибких навыков. Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития таких гибких навыков как критическое и креативное мышление, коммуникативных и кооперативных умений, востребованных в современном обществе. Обозначена характеристика Scrum-технологии, изначально применявшаяся в сфере IT и адаптированная к образовательному процессу. Описаны основные элементы данной технологии, такие как бэклог, спринт, Scrum-доска (флип), Scrum-мастер. Представлен ход опытно-практической работы по определению влияния элементов Scrum на развитие гибких навыков учащихся на уроках английского языка. В ходе опытно-практической работы уроки строились по принципу «спринтов», включающих постановку задач, их выполнение, анализ и рефлексию. Описывается опыт использования Scrum-доски. Представлены результаты первичной и итоговой диагностики сформированности уровня гибких навыков, демонстрирующие положительную динамику. Применение Scrum-технологии делает процесс изучения иностранного языка более осмысленным, практико-ориентированным и соответствует современным требованиям компетентностного подхода. Представленный опыт может быть использован для дальнейшего развития интерактивных и цифровых форм обучения в средней школе.

Ключевые слова: гибкие навыки, коммуникативные навыки, критическое мышление, креативное мышление, кооперация, Agile-методология, Scrum-технология, Scrum-доска, бэклог, спринт.

Annotation. This article explores the potential of Scrum technology in foreign language lessons as a means of developing soft skills. The relevance of this study stems from the need to develop soft skills such as critical and creative thinking, communication, and collaboration, which are in demand in modern society. The article outlines the characteristics of Scrum technology, originally used in the IT sector and adapted to the educational process. The key elements of this technology, such as a backlog, sprint, Scrum board (flip), and Scrum Master, are described. A pilot study to determine the impact of Scrum elements on the development of students' soft skills in English lessons is presented. During the pilot study, lessons were structured according to the "sprint" principle, including setting tasks, implementing them, analyzing, and reflecting. The article describes the experience of using a Scrum board. The results of the initial and final assessment of soft skills development are presented, demonstrating positive dynamics. The use of Scrum technology makes the process of foreign language learning more meaningful, practice-oriented, and in line with modern requirements of the competency-based approach. The presented experience can be used for the further development of interactive and digital learning formats in secondary schools.

Key words: soft skills, communication skills, critical thinking, creative thinking, collaboration, Agile methodology, Scrum technology, Scrum board, backlog, sprint.

Введение. В современных условиях целью образования становится не только приобретение знаний по различным предметам, но и развитие соответствующих компетенций, которые помогут учащимся успешно справляться с задачами в будущем. Комплекс надпрофессиональных компетенций включает в себя определенные личные качества, социальные навыки, когнитивные способности, которые необходимы для эффективного межличностного и профессионального взаимодействия. В настоящее время школа старается уделять внимание формированию таких гибких навыков как критическое мышление, коммуникативные навыки, кооперация, креативность. Совершенствование гибких навыков у учащихся является значимым условием успешного образования и подготовки к жизни в рамках технологически продвинутого и быстроменяющегося мира. Развитое аналитическое, критическое, креативное мышление, высокий уровень коммуникативных навыков и умение работать в команде содействуют адаптации учащихся к изменениям, поддерживают мотивацию и интерес к учебе, способствуют успеху в профессиональном и личном развитии.

Вследствие глобализации, межкультурного взаимодействия и развития современных педагогических технологий, правильно разработанные уроки иностранного языка создают благоприятную среду для совершенствования гибких навыков. Благодаря многообразию технологий и методов обучения, преподаватели могут комплексно развивать данные навыки. Одним из таких действенных инструментов выступает актуальная Scrum-технология, направленная на развитие самостоятельности и командной работы учащихся через цикличные,

проектно-ориентированные задачи.

Изложение основного материала статьи. Scrum-технология в образовании (eduScrum) – это адаптация методологии Scrum из IT сферы, которая первоначально использовалась для управления разработкой программного обеспечения и проектов. В образовательных учреждениях Scrum-технология начала использоваться сравнительно недавно, в 2011 году, успев прижиться как в европейских, так и в российских школах. Scrum-технология не используется как четкая, прописанная структура организации обучающихся, она выступает как определенная система, в рамках которой можно добавлять различные техники и приемы [2].

Концепция Scrum подразумевает формирование команд, распределение ролей со своими правилами, правами и обязанностями. Суть технологии заключается в разделении целого проекта на «спринты», т.е. на короткие циклы, которые идут один за другим без перерывов, обычно они зависят от конечного продукта деятельности и занимают от двух до трех недель. Каждый спринт завершается презентацией готового продукта деятельности [4]. Учитель выбирает из учебного плана тему и дает ее классу в качестве проекта, обязательно выделяя цель, сроки, смысловые единицы, которые должны быть освоены и требования к конечному продукту. Ученики, с помощью учителя, распределяются на группы на основе личных качеств и навыков, сами решают каким способом будут достигать поставленной цели.

В команде есть три основных роли: владелец продукта, Scrum-мастер и разработчик. Владельцем продукта, как правило, выступает учитель. Он отвечает за составление плана проекта. Scrum-мастер в лице ученика отвечает за предотвращение возможных трудностей на пути к достижению целей [6]. Обычно его выбирает учитель, либо сам класс. Scrum-мастер должен следить за правильностью реализации технологии и корректировать ее исполнение. Каждый член команды должен не только уверенно чувствовать себя в коллективе, но и выполнять многие обязанности самостоятельно. После каждого спринта идет процесс обсуждения, направленный на выявление затруднений, внесений корректировок и разработки дальнейшего плана [7].

Каждая Scrum-команда имеет свой backlog (бэклог), т.е. список требований к конечному продукту и главные источники информации. Задачи в бэклоге упорядочены в соответствии приоритетности, но их важность может меняться в процессе работы и в зависимости от появления новых условий, пожеланий членов команды. Задачи формируются на несколько этапов [5]. Также в Scrum-технологии существует Scrum-доска или флип (flip). Все задачи передвигаются по флипу в соответствии со своим статусом: «Сделать», «В процессе», «Сделано». Флип – это обзор всех задач, которые необходимо выполнить, чтобы достичь цели обучения. Кроме того, он также дает понятие и о планировании [3]. Короткие отрезки имеют большое значение в образовательной версии Scrum-технологии. Спринт представляет собой серию уроков, которые связанны одной темой. Спринт в большинстве случаев ограничивается по времени, это делается для того, чтобы облегчить планирование. Во время спринта состав команды остается постоянным, ученики сами определяют ход работы, какие конкретно шаги предпринимать. К концу спринта ученики устраивают его обзор с выделением областей для улучшения и корректировки.

С целью изучения эффективности использования Scrum-технологии для совершенствования гибких навыков учащихся на уроках иностранного языка авторами статьи была организована опытно-практическая работа. Работа проводилась на базе МБОУ СОШ № 151 г. Нижнего Новгорода. Для осуществления практической деятельности был выбран 9 класс, в исследовании принимала участие учебная группа из 12 человек.

Опытно-практическая часть проходила в три этапа:

1) подготовительный этап включал в себя анализ УМК «Forward. Английский язык. 9 класс» (М.В. Вербицкая) и проведение первичной диагностики сформированности гибких навыков учащихся;

2) основной этап – непосредственное проведение опытно-практической работы, а именно разработка и проведение уроков с применением Scrum-технологии;

3) заключительный этап – проведение повторной диагностики сформированности гибких навыков и интерпретация и анализ полученных результатов.

На подготовительном этапе в качестве диагностического задания учащимся было предложено провести дебаты «Is Graffiti art?» по пройденной теме учебника. Урок с применением дебатов требует предварительной подготовки, поэтому учащиеся заранее ознакомились с темой дискуссии и были разделены на две команды: «Proposers» – сторона, защищающая тезис и «Opposers» – сторона, отвергающая его. Также для более глубокого понимания поставленной проблемы и для сбора информации, учащимся было необходимо прочитать тематические тексты. Более того, перед уроком учащиеся повторяют речевые клише запроса и отклонения информации, согласия и несогласия с информацией, такие как *we can't agree with...*, *we listened to the opinion of...* and *w'd like to ask you..., we agree with the statement given by...* и т.д. [8]

Уровень сформированности гибких навыков определялся по следующим критериям, они представлены в Таблице 1:

Таблица 1

Критерии оценивания сформированности гибких навыков

Группа характеристик	Компонент гибких навыков	Показатель сформированности	Баллы
Включение в деятельность	Критическое мышление	Выделяет известное и неизвестное, находит/ отмечает значимые факторы в условии, находит аналогичную/ похожую ситуацию, задачу	1
		Определяет стратегию/ порядок действий	1
	Коммуникация	Задает и отвечает на вопросы одноклассников	1
	Креативное мышление	Развивает понравившиеся чужие идеи	1
		Предлагает идеи, развивающие понимание задания	1
	Кооперация	Предлагает взять на себя определенную часть работы	1
Участие в решении	Критическое мышление	Обосновывает предлагаемый ход решения (идею, значимые шаги)	1
		Реагирует на разные идеи решения. Соглашается или не соглашается	1
	Коммуникация	Спрашивает непонятное в рассуждениях других	1
		Объясняет свою позицию одноклассникам	1
	Креативное мышление	Отмечает оригинальность чужих предложений	1
		Находит новые источники информации	1
	Кооперация	Работает в команде. Встраивает результат своей работы в коллективное решение	1
Презентация результатов	Критическое мышление	Выделяет значимые выводы сам или советуется с другими участниками	1
		Понимает и может объяснить значимость полученного решения для изучения курса, применения в жизни	1
	Кооперация	Участвует в распределении работы по подготовке презентации	1
		Участвуют в совместной оценке и обсуждении результатов	1
	Креативное мышление	Устанавливает и ценит новизну выступлений других выступлений	1
		Выделяет и развивает интересные идеи соучеников	1
	Коммуникация	Отвечает на вопросы о ходе работы группы, приглашает к ответу других ее участников	1
Итого			20

Уровни сформированности навыков могут подразделяться на высокий, средний и низкий:

1) «20-13» баллов – высокий уровень.

2) «12-7» баллов – средний уровень.

3) «6-0» баллов – низкий уровень.

После проведения диагностического мероприятия было выявлено, что 33% класса имеют трудности в применении гибких навыков, 42% класса обладают средним уровнем сформированности гибких навыков и 25% учеников продемонстрировали высокий уровень.

На основном этапе опытно-практической работы на базе изученного теоретического материала была разработана серия уроков по разделу «Health Matters» (УМК «Forward. Английский язык. 9 класс» (М.В. Вербицкая) с применением методов и приемов Scrum-технологии.

Урок 1. На основном этапе урока ученикам была предоставлена информация про Scrum технологию, ее основные принципы, ход работы и основные понятия. После чего ученики разделились на равные команды по 4 человека. Scum-мастером выступал ученик, владеющим самым высоким уровнем языковой подготовки среди других членов команды. Однако стоит заметить, что обучающиеся впервые работали в рамках данной технологии, поэтому ученикам была предоставлена Scrum доска в электронном виде для наглядности, (Рисунок 1). Для создания электронной Scrum-доски использовался такой цифровой ресурс как сайт Аспро.agile – таск-менеджер для командной работы над проектами [1].

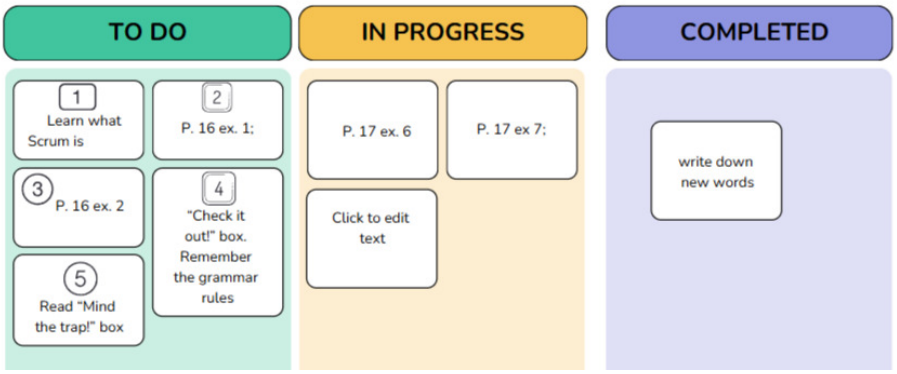


Рисунок 1. Электронная Scrum-доска на уроке иностранного языка

Заранее был подготовлен бэклог (упорядоченный по приоритету список работ из раздела «Health Matters»), по которому ученические команды выполняли задания в течении спринта. Во время первого спринта ученические команды совместно с учителем распределили задания из бэклога по приоритетности в колонке “To do”. Также маршрутный лист не содержал информацию о видах предоставления выполненных упражнений, проверка понимания и правильности всех заданий в классе происходила фронтально.

В течение первого спринта ученические команды выполняли задания из колонки “To do”. После контроля учителем ответов и разбора ошибок, ученики перемещали карточки с заданиями из колонки “In progress” в колонку “Completed”. В качестве домашнего задания были даны упражнения на отработку грамматического правила. На заключительном этапе урока была проведена рефлексия: учащимся нужно было закончить фразу “The information I’ve got is…”.

Урок 2. Второй урок с начинался с warm-up activity, где учащиеся отвечали на вопросы, используя грамматику прошлого урока: *What would you do if you won a million dollars in the lottery tomorrow? What would you do if you met your favorite blogger? Which superpower would you choose if you were a superhero? What would you do if you were the school principal?*

Далее проходило снятие трудностей перед чтением текста: ученикам были предоставлены новые лексические единицы, которые помогут им в дальнейшем для понимания текста. В течение второго спринта ученические команды самостоятельно составили Scrum-доску в бумажном виде, распределили задания по приоритетности из маршрутного листа. Также в бэклоге на данном уроке были прописаны задания и вид предоставления продукта деятельности. Стоит заметить, что задания с пометкой “mutual discussion” должны были стоять выше в приоритетности, так как задания, требующие общего обсуждения, проверялись по окончании выполнения их всеми группами. По завершении выполнения задания, команды предоставляли итог деятельности и перемещали карточки с заданиями из колонки “In progress” в колонку “Done”. Если внутри команды возникали сложности с выполнением определенных заданий, ученики, в первую очередь, пытались решить их в группе, без помощи учителя. Домашним заданием являлись те упражнения, которые команды не успели выполнить во время спринта. Однако, форма предоставления продукта деятельности менялась на индивидуальную. В конце урока проводилась рефлексия, где ученики обсуждали что необходимо сделать и что уже сделано, как проходил процесс и уровень комфорта работы в группах.

Урок 3. В начале урока в качестве warm-up activity учащимся предлагается повторить прочитанный на прошлом уроке текст. Ученикам был дан кубик с надписями на 4 сторонах: “what”, “who”, “why”, “how”. Каждый ученик бросал кубик и составлял вопрос своему однокласснику по тексту с выпавшим словом.

В течение третьего заключительного спринта ученические команды также получили бэклог с заданиями и распределили их по важности выполнения. Важным пунктом в маршрутном листе была совместная работа над проектом:

Project: “How to stay healthy”
Create a leaflet. Say about:
– what to do when you get sick
– what type of sport is the most beneficial to maintain a healthy body and why.
Criteria:
– use the vocabulary "Health Matters";
– use grammar (2nd Conditional, modal verbs, phrasal verbs);
– every team member should say at least 5 full sentences;
– leaflet should be colorful. You can do it in a printed or electronic form.

Критерии оценки, а также что должно быть в содержании ответа были прописаны в бэклоге. Работа со Scrum-доской происходила также поэтапно: после выполнения задания ученики обращались к учителю с просьбой проверить проделанную работу и затем перемещали карточки “In progress” в колонку “Done”. В качестве домашнего задания, обучающимся было необходимо доделать начатые проекты в группах. На заключительном этапе ученики выполняли рефлексию, где им необходимо было закончить предложение: *During today’s lesson I have got acquainted.../ found out... / learnt...*

Урок 4. В течении основного этапа урока ученики предоставляли окончательный продукт деятельности, созданный в группах. После выступления всех команд были оглашены оценки, также проведена рефлексия, касающаяся всей работы по Scrum-технологии. Рефлексия содержала следующие вопросы: *1) What is Scrum? 2) What did I like most about Scrum technology? 3) What did I learn from Scrum technology? 4) Describe your work during sprints with 3 adjectives.*

На заключительном этапе опытно-практической работы было проведено диагностирование с целью выявления динамики уровня сформированности гибких навыков у обучающихся 9 класса. Диагностическое задание проводилось в форме дебатов по теме «Should governments create unions?» («Forward 9», Unit 3, тема «Europe, Europe»). Результаты повторной диагностики показали, что у большей части класса уровень сформированности гибких навыков повысился (17% – низкий уровень, 50% – средний уровень, 33% – высокий уровень).

Выводы. Проведенное исследование показало, что внедрение Scrum-технологии в обучение иностранному языку способствует развитию гибких навыков учащихся. Использование методов и приемов Scrum-технологии на уроках иностранного языка является мощным педагогическим инструментом, который трансформирует роль ученика из пассивного слушателя в активного, ответственного и рефлексирующего участника образовательного процесса, а преподаватель при этом выступает в роли наставника и модератора. Работа в

командах, распределение ролей, а также цикличный характер спринтов Scrum-технологии повышают интерес и вовлеченность учащихся в процесс изучения иностранного языка. Применение Scrum-доски и цифровых инструментов помогает формировать навыки планирования, самоконтроля и ответственности за общий результат. Scrum-технология способствует переходу в процессе обучения от репродуктивных методов к деятельностно-ориентированной модели, основанной на сотрудничестве и самоорганизации, а также содействует развитию метапредметных и коммуникативных компетенций, необходимых для адаптации в современном мире.

Литература:

1. Аспро.Agile: сайт. – URL: https://asproagile.ru/features/scrum-board/ (дата обращения: 02.11.2025)
2. Андриевских, С.С. Из опыта работы над формированием мягких навыков при изучении иностранного языка / С.С. Андриевских, В.Ю. Лапина // Лингвистика, перевод и межкультурная коммуникация: материалы XX научно-практической конференции. – 2018. – С. 73-77
3. Ваганова, О.И. Agile-подход к организации образовательного процесса / О.И. Ваганова, И.Л. Ляпин, Л.Г. Орлова // Наука Красноярья. – 2022. – № 2. – С. 34-42
4. Кутепов, М.М. Развитие критического мышления как одна из основных целей современного образования / М.М. Кутепов, О.И. Ваганова, А.С. Седова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 2(36). – С. 79-85
5. Леонтьева, Т.И. Особенности обучения иностранному языку поколения Z: традиции и новаторство / Т.И. Леонтьева, С.Н. Котенко // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2017. – № 1. – С. 152-158
6. Никонова, Е.З. Методологии управления программными проектами в подготовке IT-специалистов / Е.З. Никонова // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – № 2-2. – С. 167-173
7. Рубин, К.С. Основы Scrum: практическое руководство по гибкой разработке ПО.: пер. с англ. / К.С. Рубин. – Москва: ООО «И.Д. Вильямс», 2016. – 544 с.
8. Хачатурова, Т.В. Дискуссия и правила ее проведения / Т.В. Хачатурова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009. – № 3. – С. 124-126

Педагогика

УДК 37.02

аспирант Денисова Алевтина Владимировна
Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования
«Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва)

МУЗЫКАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. В статье рассматривается музыкальная одарённость как сложный междисциплинарный феномен, имеющий педагогическое значение в системе обучения и воспитания. Автор анализирует проблему разобщённости научных подходов, сложившихся в психологии способностей, культурно-исторической теории, теории деятельности, когнитивной науке и исследованиях творчества. Цель работы заключается в теоретическом осмыслении музыкальной одарённости как развивающегося учебного феномена, включающего взаимодействие врождённых задатков, образовательной среды и культурных форм деятельности. Применены методы сравнительно-теоретического анализа, категориального синтеза и логико-структурного моделирования, позволившие выявить ключевые механизмы развития музыкальности. Выделены и разграничены понятия «одарённость», «способности», «талант» и «успеваемость», что обеспечило терминологическую точность исследования. Отмечается связь музыкального мышления с процессами интонирования, внутреннего слуха и эмоциональной отзывчивости. Показана роль социальной среды и сообществ практики в формировании музыкальной идентичности. Согласование отечественных и зарубежных концепций позволило построить целостную теоретическую модель музыкальной одарённости. Новизна исследования заключается в представлении музыкальности как динамической системы, развивающейся в контексте культуры и деятельности. Полученные результаты создают основу для дальнейшего уточнения понятийного аппарата и направления новых исследований в педагогике музыки.

Ключевые слова: музыкальная одарённость; педагогический феномен; культурно-историческая теория; теория деятельности; интонационное мышление; аудиация; развитие таланта; признание; сообщество практики; междисциплинарный синтез.

Annotation. The article discusses musical giftedness as a complex interdisciplinary phenomenon of pedagogical importance in the system of education and upbringing. The author analyzes the problem of disunity of scientific approaches that have developed in the psychology of abilities, cultural-historical theory, activity theory, cognitive science and creativity research. The purpose of the work is to theoretically comprehend musical giftedness as a developing educational phenomenon, including the interaction of innate inclinations, educational environment and cultural forms of activity. The methods of comparative theoretical analysis, categorical synthesis and logical-structural modeling are used, which made it possible to identify the key mechanisms of the development of musicality. The concepts of «giftedness», «abilities», «talent» and «academic performance» are identified and differentiated, which ensured the terminological accuracy of the study. The connection of musical thinking with the processes of intonation, inner hearing and emotional responsiveness is noted. The role of the social environment and communities of practice in the formation of musical identity is shown. The coordination of domestic and foreign concepts made it possible to build a holistic theoretical model of musical giftedness. The novelty of the research lies in the presentation of musicality as a dynamic system that develops in the context of culture and activity. The results obtained create the basis for further clarification of the conceptual apparatus and the direction of new research in music pedagogy.

Key words: musical giftedness; pedagogical phenomenon; cultural-historical theory; activity theory; intonational thinking; audiation; talent development; recognition; community of practice; interdisciplinary synthesis.

Введение. Музыкальная одарённость как педагогический феномен находится на пересечении психологии способностей, культурно-исторической теории развития, дидактики искусства и современных практик музыкального образования. В условиях стремительной цифровизации образовательной среды, расширения нелинейных траекторий обучения и роста запросов на креативные компетенции именно эта тема приобретает особую значимость для системы общего и дополнительного образования, а также для профессиональной подготовки педагогов музыки.

Научная новизна предлагаемого подхода состоит в теоретическом осмыслении музыкальной одарённости как динамической педагогической категории, раскрывающейся во взаимодействии четырёх взаимосвязанных переменных: потенциала, учебно-деятельностной среды, формы продуктов (исполнительские, композиционные, импровизационные, исследовательские, продюсерские, междисциплинарные результаты) и признания [7, С. 46].

Цель статьи – на основе междисциплинарного анализа представить педагогическую концептуализацию музыкальной одарённости как развивающегося учебного феномена, описать её структуру и механизмы становления в образовательной среде.

Изложение основного материала статьи. Современное состояние научной разработки темы требует обращения к отечественной психологической и педагогической традиции, где наработан богатый понятийный аппарат, и к зарубежным моделям талант-развития, где детально описаны механизмы перехода от потенциальных задатков к социально значимым достижениям. В отечественной литературе важной отправной точкой служат классические психологические исследования музыкальности. Б.М. Теплов утверждает, что музыкальные способности представляют собой систему взаимосвязанных свойств – тонкий ладовый слух, чувство ритма, музыкальная память – которые в совокупности и при соответствующей педагогической поддержке образуют основу будущих достижений. Е.В. Назайкинский делает вывод, что музыкальное мышление развёртывается как процесс интонирования, то есть смысловое движение звукового материала, и потому дидактика должна опираться не на механический тренинг, а на переживание и осмысление интонационных связей. Г.М. Цыпин предполагает, что диагностика музыкальной одарённости должна сочетать тестовые методики с наблюдением в реальных ситуациях музицирования, где проявляются гибкость внимания, темп усвоения, эмоциональная отзывчивость на музыкальный образ. Д.Б. Кабалевский утверждает, что школьная музыкальная педагогика обязана создавать условия для живого переживания музыки как художественного языка, а не сводить обучение к передаче правил, что прямо соотносится с задачами раскрытия детского потенциала.

А.Н. Леонтьев утверждает, что способность раскрывается в деятельности, а потому структура учебных действий и мотивов определяет направление роста. С.Л. Рубинштейн предполагает рассматривать проявления одарённости через призму индивидуального пути, где решающее значение имеют не вещи сами по себе, а отношения субъекта к ним. В дошкольной музыкальной педагогике[1, С. 19].

Зарубежная научная литература предлагает детально разработанные модели и эмпирические данные, существенно проясняющие процессы развития таланта. Дж.С. Рензулли утверждает, что высокие достижения возникают на пересечении трёх характеристик – выше среднего способностей, креативности и вовлечённости; следовательно, педагогическая задача – не только «заметить» выдающиеся свойства, но и построить среду, где они соединяются с мотивацией и изобретательностью. Ф. Ганье предполагает различать природные одарённости и развитые таланты: переход от первых ко вторым опосредован катализаторами – семьёй, школой, культурой, тренером; из этого вытекает значение педагогического дизайна, а не лишь селекции. Г. Гарднер утверждает, что существуют разные модальности интеллекта, среди которых музыкальная образует самостоятельную линию развития; такая перспектива поощряет многоканальные дидактические форматы и уважение к разнообразию детских профилей. К.А. Эрикссон делает вывод, что длительная целенаправленная практика при содержательной обратной связи радикально меняет траекторию роста, что обосновывает необходимость продуманных задач, рефлексии и наставничества в музыкальном обучении. Э. Виннер утверждает, что одарённые дети часто демонстрируют «ускоренное» развитие, но одновременно нуждаются в психологической поддержке и разумных границах нагрузки. Р. Суботник, П. Олшевски-Кублиус и Ф. Уоррелл предполагают рассматривать талант как долгую последовательность стадий, где на каждом этапе требуются разные ресурсы; тем самым сохраняется смысл адаптивного педагогического сопровождения, а не универсальных рецептов. Г. Макферсон и С. Холлам делают вывод, что мотивационные профили юных музыкантов зависят от доступности разнообразных практик (ансамбли, импровизация, сочинение), а не только от индивидуальных занятий; в ответ на это школа должна расширять репертуар и формы музицирования. Д. Хагривз утверждает, что музыкальная идентичность формируется в сообществе практик, следовательно, коллективные формы и публичные выступления – важный педагогический ресурс. Р. Заторре и Г. Шлауг предполагают, что интенсивные занятия музыкой связаны с пластичностью нейронных сетей, поддерживающих слухо-моторную координацию и рабочую память, что придаёт дополнительный смысл раннему началу в безопасном и поддерживающем режиме. Э.Э. Гордон утверждает на материале своей теории музыкального обучения, что развитие музыкального слуха и «аудиации» требует последовательности специально сконструированных слуховых и двигательных задач, а не лишь механической репродукции нотного текста [12, С. 264].

В дифференциально-психологической традиции музыкальная одарённость мыслится через набор взаимосвязанных психических свойств. Б.М. Теплов утверждает, что музыкальные способности образуют систему, в которую входят тонкий ладовый слух, чувство ритма, музыкально-слуховая память и эмоциональная отзывчивость на звуковую форму; с его точки зрения, именно согласованность компонентов определяет силу проявления, а не величина одного из них сама по себе. Г.М. Цыпин предполагает, что диагностическая картина складывается из наблюдения за целостным музыкальным действием, где слышатся и метр, и интонация, и семантика фразы [14, С. 82].

Культурно-историческая теория трактует одарённость как процесс присвоения культурных средств в совместной деятельности. Л.С. Выготский утверждает, что продвижение ребёнка происходит в зоне ближайшего развития, то есть на ступени, где он действует при поддержке взрослых и более опытных партнёров; из этого вытекает понимание музыкальности как феномена, который разворачивается через социально организованное интонирование, подражание, совместное пение, игру и обсуждение услышанного. Д.Б. Эльконин предполагает, что смена ведущего вида деятельности создаёт разные окна для интенсивного роста музыкально-слуховых и двигательных элементов. А.Н. Леонтьев делает вывод, что способность обнаруживает себя через структуру действия и мотив, а потому анализ музыкальной одарённости требует описания не только свойств, но и форм учебной активности, где эти свойства реализуются. В этой логике категория «педагогический феномен» приобретает конкретное содержание: речь идёт о таком типе развития, который принципиально чувствителен к типу культурного посредничества, к совместным формам и к исторически сложившимся способам музицирования [4, С. 121].

Теория деятельности задаёт язык для описания учебных структур, через которые раскрывается дарование. А.Н. Леонтьев утверждает, что формирование способности невозможно объяснить вне анализа целеполагания, операционального состава действия и внутреннего плана. В.В. Давыдов предполагает, что содержание учебной задачи предопределяет направление роста: то, что требуется выделить, освоить и преобразовать, становится объектом усвоения. С.Л. Рубинштейн делает вывод, что индивидуальная траектория определяется не «вещами самими по себе», а отношением субъекта к ним [3, С. 115].

Современные модели развития таланта согласуют различия между линиями «способности – креативность – мотивация – среда». Дж.С. Рензулли утверждает, что высокая результативность возникает на пересечении способностей выше среднего, изобретательности и устойчивой вовлечённости; этим обозначается многофакторность. Ф. Ганье предполагает разведение понятий: природные задатки и развитый талант; переход от первого ко второму происходит через действие «катализаторов» – семейных, школьных, культурных и личностных. Р. Суботник, П. Олшевски-Кублиус, Ф. Уоррелл делают вывод, что развитие носит стадийный характер: от ранних проявлений интереса к узконаправленным профессиональным достижениям, на каждом этапе задействуются разные организационные и психические механизмы.

Д.Б. Богоявленская утверждает, что одарённость связана с «интеллектуальной инициативой», то есть с самопобуждением к дополнительным преобразованиям материала; это качество проявляется в вариативности интонирования, в неожиданных ритмических решениях, в стремлении к смысловому усилению фразы.

Музыкально-педагогические теории обучения слуху дают операционные схемы, которые важны на уровне понятий. Э.Э. Гордон утверждает, что ядром музыкального развития является «аудиация» – внутреннее слышание структур; в результате внимание переносится с внешней техники на формирование внутреннего слухового процесса, где тонально-ритмические паттерны объединяются в осмысленную форму. К. Орф предполагает, что музыкальное движение и речь составляют единую ткань первичных практик, что делает телесно-двигательный компонент не второстепенным, а структурным элементом. З. Кодай делает вывод, что пение и интонация слога создают фундамент тонального восприятия [5, С. 48]. Р. Заторре утверждает, что систематические занятия коррелируют с функциональными изменениями сетей, отвечающих за высоту и ритм. Г. Шлауг предполагает связи интенсивного музицирования с развитием межполушарных путей, что в теоретическом контексте поддерживает взгляд на музыкальную практику как на фактор более широкой когнитивной настройки.

Д. Хагривз утверждает, что музыкальная идентичность формируется в поле групповой активности и признания, где ученик соотносит себя с ролевыми моделями и аудиториями. Г. Макферсон и С. Холлам предполагают, что мотивационные профили зависят от доступности различных форм музицирования и от постепенного накопления успешных опытов [2, С. 107].

Система доказательств и научная аргументация строятся по схеме согласования независимых линий. Во-первых, структурная идея Теплова о системе музыкальных способностей подтверждается назайкинским пониманием интонационного смысла: если базовая единица мышления – осмысленная интонация, то слух, ритм и память реально функционируют как согласованный узел, а не как сумма признаков. Во-вторых, культурно-историческая логика Выготского о социальной природе развития сочетается с данными Хагривза о зависимости музыкальной идентичности от групповых практик; обе линии указывают на необходимость рассматривать «признание» как часть самого феномена. В-третьих, деятельностный разбор Леонтьева о строении действия согласуется с концепцией целенаправленной практики Эрикссона, хотя последняя родилась в другой традиции; объединение даёт не практическую инструкцию, а прочный аргумент в пользу того, что способность мыслить музыкой формируется в устойчивых циклах действия и обратной связи. В-четвёртых, множественность форм по Гарднеру соотносится с трёхкольцевой схемой Рензулли и стадийной моделью Суботник-Олшевски-Кублиус-Уоррелл: многообразие профилей и переходов объясняется разными конфигурациями способностей, изобретательности, мотивационных и средовых переменных. В-пятых, когнитивные данные Заторре и Шлауга не переходят в биологический редукционизм, но подтверждают, что долговременная практика сопряжена с изменениями в слухо-моторной системе, что укрепляет теоретический тезис о пластичности музыкальности. Категориальный аппарат требует разведения близких понятий. «Одарённость» и «успеваемость» не тождественны: первое относится к потенциалу и динамике его разворачивания, второе – к текущим результатам в заданных форматах. «Способности» и «навыки» различаются: в первом случае речь о функциональных системах, обеспечивающих возможность действий, во втором – о стабилизированных способах выполнения. «Талант» в ряде моделей – стадия более высокой селективности и устойчивости результатов, чем начальное «дарование» [6, С. 214].

Типология форм проявления музыкальной одарённости может описываться по нескольким основаниям. По виду деятельности различаются исполнительская, импровизационная, композиционная, продюсерская и аналитическая линии; в каждой линии выделяются

свои структуры задач и элементы успеха. По модальности доминирующих средств – вокальная и инструментальная, акустическая и электронная. По возрастной динамике – ранние проявления сенсорной чувствительности и интонационного слуха, далее – координация пульса и моторики, позже – сложная форма, драматургия и стилистическая идентичность. Г. Гарднер утверждает, что многообразие линий не есть произвольная классификация, а отражает реальные каналы, по которым развивается музыкальный интеллект. Дж.С. Рензулли предполагает, что сочетания креативности и устойчивой вовлечённости создают разную конфигурацию траекторий внутри этих линий. Согласование типологий усиливает объяснительную мощь теории [8, С. 97]. Этическое измерение входит в конструкцию феномена, а не прибавляется извне. Э. Виннер утверждает, что интенсивные траектории развития при отсутствии психологической поддержки ведут к повышенному риску утраты интереса и истощения; следовательно, собственно теоретическое описание обязано учитывать факторы уязвимости, иначе оно останется неполным. Д.Б. Кабалевский предполагает, что школьная музыкальная культура должна сохранять гуманистическое содержание, где смысл переживания музыки не редуцируется к соревнованию [10, С. 117].

Внутренняя согласованность метамодели проверяется на предмет устранения ложных оппозиций. Противопоставление «техники» и «музыкальности» снимается деятельностным анализом: техническая сторона становится средством реализации интонационного замысла. Дихотомия «врождённое – приобретённое» растворяется в модели катализаторов Ганье, где исходные задатки вступают во взаимодействие с образовательной и культурной средой [13, С. 43]. Б.М. Теплов утверждает системность музыкальных способностей; Е.В. Назайкинский делает вывод о первичности интонационного смысла; Л.С. Выготский утверждает социальную природу развития; А.Н. Леонтьев делает вывод о решающем значении структуры действия; Дж.С. Рензулли предполагает многофакторность достижения; Ф. Ганье утверждает действие катализаторов; Г. Гарднер делает вывод о самостоятельности музыкального интеллекта; К.А. Эрикссон предполагает зависимость роста от целенаправленной практики; Д. Хагривз утверждает сообщественный генезис музыкальной идентичности; Э. Виннер делает вывод о сопряжении ускорения и уязвимости; Э.Э. Гордон утверждает центральность внутреннего слышания; Р. Заторре и Г. Шлауг предполагают пластичность слухо-моторных сетей; А. Патель делает вывод о межсферных переносах [11, С. 61].

Выводы. В работе развернута согласованная теоретическая картина, в которой музыкальная одарённость предстает не как статичный ярлык, а как процесс, разворачивающийся во времени и опосредованный культурой, совместной деятельностью и формами учебного действия. Системная линия (Б.М. Теплов) позволяет фиксировать внутреннюю организованность слуха, ритма, памяти и эмоциональной отзывчивости; культурно-историческая перспектива (Л.С. Выготский) придает этой системе историческую и социальную «сцену»; деятельностная традиция (А.Н. Леонтьев) переводит обсуждение в язык учебных задач и способов действия; современные модели развития таланта (Дж.С. Рензулли, Ф. Ганье, Р. Суботник и др.) вносят многофакторность и стадийность; исследования музыкального мышления и «внутреннего слышания» (Е.В. Назайкинский, Э.Э. Гордон) уточняют структуру собственно музыкального процесса; когнитивные данные (Р. Заторре, Г. Шлауг, А. Патель) демонстрируют пластичность слухо-моторных сетей без редукции педагогики к биологии; социокультурные сюжеты (Д. Хагривз, Г. Макферсон, С. Холлам) проясняют значимость общих практик и публичности. К числу общих результатов относятся: демаркация ключевых понятий («одарённость», «способности», «навыки», «талант», «успеваемость»); обоснование динамического, межуровневого понимания феномена; выведение базовой структурной схемы, в которой взаимосвязаны потенциал, образовательная среда, процесс/продукт и признание; согласование классических отечественных и современных зарубежных линий без утраты их самостоятельности [9, С. 45]. Выводы и обобщения могут быть сформулированы так. Музыкальная одарённость в учебном возрасте – это динамическая конфигурация компонентных свойств и внутренних процессов, проявляющаяся в формах музицирования и зависящая от культурно организованной совместной деятельности. Признание выступает не внешним атрибутом, а элементом самой конфигурации: через него результаты встраиваются в сеть значимых отношений и обретают стабильный смысл [15, С. 373].

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Педагогика, 1983. – 173 с.
2. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие дошкольников / Н.А. Ветлугина. – Москва: Просвещение, 1981. – 415 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1991. – 90 с.
4. Ганье, Ф. Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory / Ф. Ганье // High Ability Studies. – 2004. – Т. 15. – № 2. – С. 119-147
5. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественных интеллектов / Г. Гарднер. – Нью-Йорк: Basic Books, 2011. – 501 с.
6. Гордон, Э.Э. Последовательности обучения в музыке: современная теория музыкального обучения / Э.Э. Гордон. – Чикаго: GIA Publications, 2012. – 448 с.
7. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: ИНТОР, 1996. – 541 с.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Мелик-Пашаев, А.А. Одарённость и творчество ребёнка / А.А. Мелик-Пашаев. – Москва: Просвещение, 1995. – 108 с.
10. Назайкинский, Е.В. О музыкальном мышлении / Е.В. Назайкинский. – Москва: Музыка, 1972. – 383 с.
11. Патель, А.Д. Музыка, язык и мозг / А.Д. Патель. – Оксфорд: Oxford University Press, 2008. – 513 с.
12. Рензулли, Дж.С. Концепция трёх колец одарённости: стадийная модель формирования творческой продуктивности / Дж.С. Рензулли; под ред. Р.Дж. Стернберга, Дж.Е. Дэвидсона // Conceptions of Giftedness. – Кембридж: Cambridge University Press, 2005. – С. 246-279
13. Суботник, Р.Ф. Rethinking giftedness and gifted education / Р.Ф. Суботник, П. Олшевски-Кублиус, Ф.К. Уоррелл // Psychological Science in the Public Interest. – 2011. – Т. 12. – № 1. – С. 3-54
14. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – Москва: Музыка, 2003. – 377 с.
15. Эрикссон, К.А. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance / К.А. Эрикссон, Р.Т. Крампе, К. Теш-Рёмер // Psychological Review. – 1993. – Т. 100. – № 3. – С. 363-406

УДК 377.031

кандидат филологических наук, доцент Дёрина Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Рабина Екатерина Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова (г. Магнитогорск)

ОСОЗНАНИЕ ЦЕННОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ В КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье исследуется педагогическое условие формирования культуры самоорганизации студента технического профиля в цифровой образовательной среде. Данное условие заключается в осознании студентами самоорганизации как ценности через создание квазипрофессиональных ситуаций. Участие в профессионально-значимых видах деятельности способствует развитию этой культуры. Современный мир предъявляет высокие требования к специалистам технического профиля, ожидая не только глубоких знаний, но и развитых навыков самоорганизации. Осознание самоорганизации как ценности и инструмента профессионально-личностного роста даёт студенту существенное преимущество для успешной карьеры и гармоничной жизни. Это комплексный подход, позволяющий эффективно управлять временем и ресурсами, осмысленно подходить к выбору специализации, участвовать в проектах и налаживать контакты. Актуальность проблемы подчёркивается гуманистическим подходом к образованию, где универсальные ценности играют ведущую роль. Аксиологизация мирового образовательного пространства, кризис образования (вызванный ценностным вакуумом) и необходимость определения приоритетов российского образования способствуют актуализации ценностного аспекта. Педагогическая аксиология рассматривает ценности как основу для стратегического развития образования.

Ключевые слова: культура самоорганизации, ценностные отношения, профессионально-личностный рост, квазипрофессиональные ситуации, критическое мышление.

Annotation. This article explores a pedagogical condition for fostering a culture of self-organization among technical students in a digital educational environment. This condition involves students recognizing self-organization as a value through the creation of quasi-professional situations. Participation in professionally significant activities contributes to the development of this culture. The modern world places high demands on technical specialists, requiring not only deep knowledge but also developed self-organization skills. Recognizing self-organization as a value and a tool for professional and personal growth provides students with a significant advantage for a successful career and a harmonious life. This is a comprehensive approach that enables effective time and resource management, thoughtful specialization choices, project participation, and networking. The relevance of the problem is underscored by a humanistic approach to education, where universal values play a leading role. The axiologization of the global educational space, the crisis in modern education (caused by a value vacuum), and the need to define priorities for Russian education contribute to the actualization of the value aspect. Pedagogical axiology considers values as the basis for the strategic development of education.

Key words: culture of self-organization, value attitudes, professional and personal growth, quasi-professional situations, critical thinking.

Введение. В модели формирования культуры самоорганизации студентов технического профиля в цифровой образовательной среде (ЦОС) вуза выделяются следующие педагогические условия:

1. Конструирование и демонстрация квазипрофессиональных ситуаций для осознания студентами ценности самоорганизации с целью их личностного роста и профессиональной успешности.
2. Разработка и внедрение в ЦОС 3-уровневой системы формирования культуры самоорганизации для овладения студентами знаниями о её ресурсах и развития компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.
3. Активное применение обучающимися в самостоятельной работе рефлексивных органайзеров для обогащения их рефлексивного опыта в процессе профессиональной подготовки.

ЦОС, с её стремительным развитием технологий, становится неотъемлемой частью подготовки технических специалистов, требующей развития навыков самоорганизации. Самоорганизация – это способность управлять временем, ресурсами и действиями для достижения целей, критически важная для работы над сложными проектами. Эффективная самоорганизация улучшает качество учебы и готовит к профессиональной жизни. ЦОС (онлайн-платформы, LMS) катализирует этот процесс, помогая студентам планировать и отслеживать прогресс. Важно, чтобы среда способствовала осознанию студентами самоорганизации как ценности и инструмента роста, что формирует устойчивую мотивацию и стремление к профессиональному развитию. Мотивационная сфера и осознание ценности самоорганизации, подкреплённые условиями для самостоятельного выбора тем проектов, определяют целеустремлённость и инициативность студентов.

Цифровая образовательная среда (ЦОС) предоставляет уникальные возможности для формирования культуры самоорганизации у студентов технического профиля. Создание условий, способствующих осознанию ценностей и развитию мотивации, является ключом к успешному обучению и профессиональному росту, требуя от образовательных учреждений активного внедрения современных подходов. Актуальность ценностей как регуляторов деятельности человека подтверждается различными научными школами.

Изложение основного материала статьи. Ценности играют ключевую роль в формировании личности. Традиционно выделяются материальные, духовные, а также психологические и социальные ценности: материальные обеспечивают комфорт и безопасность; духовные формируют моральное поведение и смысл жизни; психологические и социальные связаны с эмоциональным благополучием и социальными связями, помогая студентам тех. профиля находить баланс и строить отношения. Все эти ценности влияют на самоорганизацию, становясь фундаментом для целеустремленности и успешности в учёбе и профессии.

Для студентов технического профиля важно развивать не только профессиональные, но и личностные качества: *осознание индивидуальных особенностей* и постоянное самосовершенствование (самоанализ, рефлексия); *морально-нравственные принципы* и стремление к духовному развитию; *способность генерировать новые идеи* и находить нестандартные решения в командной работе.

Интеграция жизненных ценностей формирует гармоничную личность. Культура самоорганизации – ключевой аспект профессионального и личностного роста, включающий умение планировать время, ставить и достигать цели, что подтверждается научными трудами. Концепция профессионально-личностного роста, как непрерывный процесс, требует активного самосовершенствования и самоорганизации.

Несмотря на отсутствие чётких определений, «рост» и «саморазвитие» активно исследуются. Самосовершенствование – это способность развивать навыки на протяжении всей жизни. Саморазвитие – активное изменение себя для раскрытия личностного потенциала, охватывающее как профессиональные навыки, так и личностные качества [13].

Первый шаг к саморазвитию – понимание своих потребностей и целей. В зрелом возрасте личностно-эмоциональные качества трансформируются в профессионально-личностные [7], а самосовершенствование раскрывает природные задатки (креативность, лидерство). Личностно-профессиональный рост определяется как активная работа студента над собой для достижения профессиональных целей, включая знания, навыки и обмен опытом [18].

Существует противоречие между требованиями общества к профессиональной компетентности и реальной подготовкой специалистов: образовательные учреждения отстают от потребностей рынка труда в практических навыках выпускников.

Профессиональная успешность трактуется как продуктивность и результативность деятельности. Её зависимость от профессиональных навыков, принятия профессиональной роли по В.А. Бодрову [2] и саморегуляции деятельности согласно Л.И. Анцыферовой [1] (умение контролировать действия и вносить изменения) подтверждена исследованиями О.А. Конопкин [6] А.К. Осницкий [9].

Термины «успешность» и «эффективность деятельности» часто синонимичны. Успешность трактуется как совокупность характеристик деятельности (производительность, качество, скорость, безошибочность в трудах Б.А. Душкова, Б.А. Смирнова и А.В. Королева [3]) или как «качество трудовой деятельности» (надёжность, эффективность, гибкость, темп в работах Е.А. Милеряна [8]). Надёжность, включающая стабильность работоспособности в экстремальных условиях, невозможна без культуры самоорганизации, требующей экономного использования и распределения ресурсов. Наиболее распространённое определение успешности в профессии описывает её как оценку достигнутых результатов и степень удовлетворённости трудом.

Для реализации первого педагогического условия – осознания культуры самоорганизации как ценности – ключевым является культурологический подход. Его представители К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский подчёркивали важность ценностей культуры и гуманизма для образования. Этот подход позволяет рассматривать формирование культуры самоорганизации студентов технического профиля во взаимосвязи образования и культуры, пересматривать ценностные основы образования и рефлексировать изменения. Культура самоорганизации формируется на основе ценностного отношения к организации, профессиональному росту и самосовершенствованию.

Первое условие, направленное на формирование ценностного компонента культуры самоорганизации, реализуется через квазипрофессиональную деятельность, в процессе которой происходит присвоение ценностей. Преподаватель, по О.А. Жметко [4], способствует развитию оценочной способности студентов через педагогические технологии.

Педагогическая технология, согласно Л.И. Савва, О.А. Веденеевой и Н.Я. Сайгушеву [11], – это совокупность принципов, правил, способов и приёмов для достижения целей обучения, воспитания и развития, где главной является чёткая цель. Гуманитарные технологии помогают педагогу содействовать самоопределению студента.

В процессе деятельности обучающийся корректирует ценностные ориентации, осознаёт профессиональные знания и общественные ценности, учится взаимодействовать и повышает требовательность к себе. Участие в профессионально значимой деятельности формирует культуру самоорганизации [10]. Актуальность ценностного аспекта в образовании обусловлена гуманистическим подходом, аксиологизацией и необходимостью определения приоритетов развития образования. Педагогическая аксиология рассматривает ценности как основу его стратегического развития.

Принцип диалогизации педагогического процесса предполагает, что конструктивный диалог преподавателя и студентов способствует пониманию личностных смыслов и повышению ценности самоорганизации. Сотрудничество и совместная продуктивная деятельность, основанные на диалоге (Е.В. Коротаева [5]), создают эффективную среду для адаптации к вызовам. Общение рассматривается И.Л. Твороговой [12] как процесс восприятия и понимания человека. Понимание, по Е.В. Коротаевой [5], меняет структуру сознания и систему отношений, поэтому преподаватель в диалоге должен стимулировать студентов к активному участию и определению целей.

Важным аспектом формирования культуры самоорганизации являются квазипрофессиональные ситуации. Эти ситуации, моделирующие реальные производственные процессы, помогают студентам применять знания на практике, развивают командное взаимодействие, критическое мышление и решение проблем [16]. Как универсальный инструмент, квазипрофессиональные ситуации (ролевые игры, проекты, симуляции) также формируют речевые навыки, мотивацию и стратегию общения, что критически важно для технических специальностей. Активное конструирование таких ситуаций формирует ценностные ориентации, лежащие в основе культуры самоорганизации, и понимание её важности для успешной деятельности.

В этом контексте целесообразно применять технологию «Диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов [14]). Она создаёт пространство для обмена мнениями и ценностями, способствуя взаимопониманию и общим целям. Сотрудничество и квазипрофессиональные ситуации, таким образом, – ключевые инструменты для подготовки компетентных специалистов. Преподаватели, используя эти подходы, развивают у студентов самоорганизацию, критическое мышление, межличностное общение, помогая им адаптироваться к рынку труда и стать успешными профессионалами.

Квазипрофессиональные ситуации – это эффективный подход в современном образовании, развивающий самостоятельное мышление, креативность и уверенность. Вовлекая учащихся в активную деятельность и формируя положительные эмоции, они позволяют применять теоретические знания на практике, повышая мотивацию. Важна также индивидуализация заданий. Положительные эмоции играют ключевую роль в образовании: успех стимулирует мотивацию и уверенность. Важно постепенно усложнять задания для поддержания интереса.

В контексте квазипрофессиональных ситуаций выделяется Технология Вальдорфской педагогики, разработанная Р. Штейнером [15]. Она акцентирует активное вовлечение через самостоятельное открытие знаний, групповую работу, обсуждение, развивая критическое мышление и командные навыки. Интеграция квазипрофессиональных ситуаций с Вальдорфской педагогикой и групповой работой центрируется на студенте, помогая раскрыть его потенциал и подготовиться к вызовам.

Критическое мышление – необходимая компетенция для студентов технических специальностей. Его развитие через соответствующие технологии создаёт условия для глубокого понимания предмета и самостоятельности мышления. Студенты учатся критически анализировать и применять информацию, что актуально для решения задач и адаптации в технической среде. Знание новейших технологий важно для педагога. Приёмы тайм-менеджмента (например, «матрица Эйзенхауэра», «принцип Парето») и майнд-менеджмента (интеллект-карты) помогают студентам эффективно управлять временем и визуализировать информацию, что критично для технических специальностей. Развитие критического мышления [17] – неотъемлемая часть подготовки технических студентов. Внедрение этих технологий трансформирует роль учителя, формируя самостоятельных, ответственных и творческих специалистов. Образовательные учреждения должны активно внедрять данные подходы.

Выводы. Обобщая результаты исследований, можно утверждать, что студенты технических специальностей демонстрируют положительное отношение к культуре самоорганизации, осознавая её важность для личностного и профессионального роста. Опросы показали высокую потребность в развитии навыков самоорганизации и готовность осваивать связанную с ней информацию. Это свидетельствует о понимании студентами значимости самоорганизации для будущей профессиональной деятельности.

Результаты также показывают высокую мотивацию студентов к овладению этими навыками. Они осознают, что успешность в профессии зависит от способности организовать время, расставить приоритеты и эффективно решать задачи. Культура самоорганизации становится для них важной ценностью, способствующей профессионально-личностному становлению.

Осознавая значимость культуры самоорганизации, студенты технического профиля активно внедряют её в свою жизнь, адаптируясь к современным требованиям профессии. Они осваивают навыки планирования времени, постановки и достижения целей, развивают критическое мышление и креативность. Культура самоорганизации помогает им не только в учёбе и карьере, но и в личной жизни, способствуя формированию устойчивой личности, готовой к вызовам современного мира.

Таким образом, студенты технических специальностей, осваивая культуру самоорганизации, становятся более успешными и конкурентоспособными специалистами, что позитивно влияет на их будущую карьеру и личную жизнь. Культура самоорганизации играет ключевую роль в формировании успешного специалиста, открывая новые горизонты для профессионального и личностного роста.

Литература:

1. Анцыферова, Л.И. Мудрость и ее проявления в разные периоды жизни человека / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 2. – № 3. – С. 17-24. – EDN OXHWVH
2. Бодров, В.А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности (вместо введения) / В.А. Бодров // Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2008. – С. 13-48. – EDN UNWRRZ
3. Душков, Б.А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: словарь / Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов. – Москва: Академический Проект, 2005. – 848 с. – ISBN 5-8291-0506-3. – EDN VRSGPR
4. Жметко, О.А. Формирование готовности будущего учителя к организации ценностно-ориентационной деятельности учащихся: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Жметко. – Самара, 2007. – 27 с. – EDN NIPOCH
5. Коротаева, Е.В. Педагогическое взаимодействие: учебное пособие для вузов / Е.В. Коротаева. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 223 с. – URL: https://urait.ru/bcode/540189 (дата обращения: 21.10.2024)
6. Конопкин, О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 127-135
7. Меренков, А.В. Педагогика саморазвития личности: монография / А.В. Меренков. – Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А.М. Горького, 2001. – 331 с. – ISBN 5-7525-0941-6. – EDN UCOEOP
8. Милерян, Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е.А. Милерян. – Москва: Педагогика, 1973. – 301 с.
9. Осницкий, А.К. Природообусловленные индивидуальные различия в процессах саморегуляции человека: учебно-методическое пособие / А.К. Осницкий [и др.]. – Белгород, 2016. – 119 с.
10. Рабина, Е.И. Структурно-функциональная модель самоорганизации времени студента в процессе профессиональной подготовки в вузе / Е.И. Рабина // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2013. – № 12. – С. 2104. – EDN SAHOSR
11. Савва, Л.И. Гуманитаризация профессиональной подготовки студентов технического вуза / Л.И. Савва, Н.В. Дёрина, Л.Д. Пономарева [и др.]. – Магнитогорск, 2019. – 211 с.
12. Творогова, Н.Д. Общение: диагностика и управление / Н.Д. Творогова. – Москва: Смысл, 2002. – 246 с. – ISBN 5-89357-109-6
13. Тесля, Е. Самосовершенствование учителя / Е. Тесля // Высшее образование в России. – 2000. – № 6. – С. 102-106. – EDN JVSXYT
14. Школа диалога культур: идеи. Опыт. Проблемы / под ред. В.С. Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 416 с.
15. Штейнер, Р. Материалы по Вальдорфской школе / Р. Штейнер, Э.Л. Леэрц. – Москва: Парсифаль, 1991. – 40 с.
16. Южакова, Ю.В. Анализ ценностных ориентаций обучающихся технического вуза в современных социально-экономических условиях / Ю.В. Южакова, Л.С. Полякова, Т.Ю. Залавина, Н.В. Дерина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5(56). – 6 с. – DOI 10.26105/SSPU.2019.56.5.006. – EDN YYOMHZ
17. Rabina, E.I. The influence of the students' time self-organization skills on competitiveness level / E.I. Rabina, N.V. Dyorina // Humanitarian and Pedagogical Research. – 2021. – Vol. 5. – № 2. – P. 22-26. – DOI 10.18503/2658-3186-2021-5-2-22-26. – EDN AOBPEC
18. Theoretical-methodological approaches to the problem of social maturity development in university undergraduates / A.L. Soldatchenko, E.I. Rabina, N.V. Igoshina, A.V. Prokofieva // Revista Turismo Estudos & Práticas. – 2020. – № S1. – 13 p. – EDN NQUSKC

УДК 372.48
кандидат педагогических наук Джафарова Оксана Сергеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОБОГАЩЕНИЮ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АНИМАЦИИ

Аннотация. В статье разработаны методические рекомендаций по обогащению краеведческих знаний младших школьников средствами анимации в процессе знакомства с культурно-историческими достопримечательностями Крыма. В процессе достижения цели был решен комплекс задач. На основе анализа литературы дано определение понятию краеведческие знания, которые включают в себя знания о природе, хозяйственной деятельности, историческом прошлом родного края и основных культурно-исторических достопримечательностях. Описаны существующие пути обогащения краеведческих знаний младших школьников: использование местных ресурсов, расширение возможностей уроков Крымоведения, проведение краеведческих конкурсов, предметных недель, коллективных проектов, использование технических средств и др. Раскрыты возможности анимации в обогащении краеведческих знаний младших школьников: в процессе создания творческого продукта у младшего школьника формируется целостное восприятие мира при объединении разных видов искусства; анимация обладает сильным эмоциональным воздействием на учащихся в силу своей насыщенности и динамичности, актуализирует использование современных технологий в учебно-воспитательном процессе. Выделенные особенности мультипликации: интересная сюжетная линия; наличие разных по характеру и поведению, внешнему виду героев; сравнение положительных и отрицательных героев; поучительный характер; простая и ясная младшим школьникам речь и другое – предоставляют широкие возможности для развития личности младших школьников как на уроках, так и во внеурочное время. На основе исследовательской работы были предложены методические рекомендации по обогащению краеведческих знаний младших школьников средствами анимации. При выборе краеведческой темы необходимо учитывать интересы и индивидуальные особенности младших школьников. В сюжет творческого продукта важно включать образовательный краеведческий материал. Предоставлять обучающимся возможность самостоятельно распределять роли в процессе создания анимации. В процессе создания мультфильма поддерживать творческую атмосферу. Данные материалы будут интересны и полезны педагогам начальной школы для включения их в учебно-воспитательный процесс для решения разных проблем развития личности.

Ключевые слова: краеведение, школьное краеведение, краеведческие знания, краеведческий подход, младшие школьники, знания о родном крае, анимация, пути обогащения, региональный компонент.

Annotation. The article develops methodological recommendations for enriching local history knowledge of primary school students by means of animation in the process of acquaintance with the cultural and historical sights of Crimea. In the process of achieving the goal, a set of problems was solved. Based on the analysis of literature, a definition of the concept of local history knowledge is given, which includes knowledge about nature, economic activity, historical past of the native land and the main cultural and historical sights. The existing ways of enriching local history knowledge of primary school students are described: the use of local resources, expanding the possibilities of Crimean studies lessons, holding local history competitions, subject weeks, collective projects, the use of technical means, etc. The potential of animation in enriching primary school students' knowledge of local history is revealed. Through the process of creating a creative product, primary school students develop a holistic perception of the world by combining different art forms. Animation has a strong emotional impact on students due to its richness and dynamism, and it promotes the use of modern technologies in the educational process. The following key features of animation are highlighted: an engaging storyline; characters with different personalities, behaviors, and appearances; comparisons of positive and negative characters; an instructive nature; simple and clear language for primary school students, and more – these provide ample opportunities for the development of primary school students' personalities both in class and outside of class time. Based on the research, methodological recommendations for enriching primary school students' knowledge of local history through animation are proposed. When choosing a topic for local history, it is important to consider the interests and individual characteristics of primary school students. It is important to include educational local history material in the creative product's plot. Provide students with the opportunity to independently assign roles in the animation creation process. Maintain a creative atmosphere throughout the animation process. These materials will be of interest and useful to primary school teachers for inclusion in the educational process to address various issues of personal development.

Key words: local history, school local history, local history knowledge, local history approach, primary school students, knowledge of native region, animation, ways of enrichment, regional component.

Введение. Согласно ФГОС начального образования патриотическое воспитание представляет собой фундамент для формирования личности. Этот процесс нацелен на развитии в ребенке не только чувства сопричастности к своей стране, но и на его всестороннее развитие – от нравственных ориентиров до познавательной активности. Важнейшим инструментом здесь служит соответствующая возрасту деятельность, которая естественным образом пробуждает в ученике инициативу и творческое начало, готовя его к жизни в современном обществе [6].

Для повышения уровня культуры гражданина любого региона необходимо изучение краеведческих особенностей своего региона, то есть изучение природы, истории и культуры, экономики, быта своего края. Именно эти знания способны приобщить учащихся к добросовестному общественно полезному труду, любви к своей Родине, преодолевая любые формы национального эгоизма и ограниченности. Поэтому важно включать в процесс патриотического воспитания младшего школьника материал по развитию краеведческих знаний в учебно-воспитательный процесс.

Вопрос интеграции краеведческого компонента в обучение являлся предметом глубокой рефлексии для ведущих педагогов и философов прошлого: Я. Каменский, Н. Карамзин, Д. Лихачёв, Н. Новиков, И. Песталоцци, Ж. Руссо, В. Сухомлинский, Л. Толстой, К. Ушинский и др. Их изыскания были направлены на осмысление дидактического и воспитательного потенциала знаний о малой родине, рассматривая их в качестве ключевого элемента формирования целостной картины мира у подрастающего поколения. Среди современных исследований выделились целые направления: патриотическое воспитание – Ю. Александровна, И. Жуковская, А. Маркова, которые отмечают, что младшим школьникам доступно чувство любви к родному городу, краю; в этом возрасте педагог работает не с системой убеждений, а с эмоциональной сферой ребенка, целенаправленно формируя глубокий, личностно значимый опыт положительных переживаний, связанных с родным краем, что составляет основу для будущего становления патриотического сознания – Г. Волков, Н. Медведев, М. Шинковский; краеведение – В. Иванов, А. Омельчук, А. Караковский и др.

Цель статьи: выделить методические рекомендации по обогащению краеведческих знаний младших школьников средствами анимации в процессе знакомства с культурно-историческими достопримечательностями Крыма.

Изложение основного материала статьи. В толковом словаре, самом доступном источнике информации, В. Даля: «Краеведение – это совокупность знаний (исторических, географических и т. п.) об отдельных местностях или в целом страны, это всестороннее изучение своей местности – природы, хозяйства, истории, быта людей – преимущественно местными школами» [3, С. 215].

По мнению Г. Гуменюка школьное краеведение выступает как фактор воспитания личности через углубленное ознакомление с природой, хозяйственной деятельностью, историческим прошлым родного края, его культурно-образовательными традициями [2, С. 210]. Подчеркивая образовательный потенциал школьного краеведения, Ю.К. Бабанский определяет его как массовую форму краеведческой работы, преследующая, помимо общекраеведческих задач, цели учебно-воспитательного характера» [1, С. 176].

То есть, краеведение – важное социальное явления в жизни общества, в основе которого лежит изучение особенностей (исторических, природных, социальных, экономических и др.) в целях накопления, углубления и передачи знаний о своем крае для дальнейшего развития.

Выделяют разные виды краеведения: географическое, литературное и историческое, которое делится на государственное, общественное и школьное. Другими словами, охватывает широкий спектр направлений для формирования личности подрастающего поколения.

Реализация краеведческого подхода в системе начального образования представляет собой целенаправленный процесс интеграции регионального компонента в содержание как урочной, так и внеурочной деятельности. Данный процесс нацелен на достижение ряда

значимых образовательных результатов. Во-первых, формирование системных первоначальных знаний о малой родине, включая её исторические истоки, современное состояние и векторы будущего развития. Во-вторых, решение ключевых воспитательных задач, способствующих становлению нравственной, патриотической и толерантной позиции личности. В-третьих, создание комплексной картины родного края через усвоение учащимися сведений о его природном своеобразии, хозяйственном укладе, культурно-историческом наследии и основных достопримечательностях. Таким образом, краеведческие знания выступают не как изолированная информация, а как фундаментальная основа для целостного развития личности и формирования у школьников социально значимых интересов и компетенций.

Существуют разные пути обогащения краеведческих знаний младших школьников:

1. Использование местных ресурсов: посещение школьного музея, краеведческого музея города, экологических парков, выставок и других культурных учреждений, и памятных зон, посещение которых, поможет младшим школьникам узнать интересные факты о Крыме. В. Сластенин характеризует экскурсию как «специальное учебно-воспитательное занятие, перенесенное в соответствии с определенной образовательной или воспитательной целью на предприятия, в музеи, на выставки и т.д.» [5, С. 576].
2. Расширение возможностей уроков Крымоведения: в начальной школе закладываются основы знакомства с историей на разных уроках: окружающего мира, изобразительного искусства при анализе картин; литературного чтения при знакомстве с произведениями художественной литературы исторического содержания и т.д., но нет целенаправленной работы, даются лишь краткие элементы краеведения, поэтому у детей плохо сформировано знание об исторических событиях, происходивших на территории Крыма, в этой ситуации можно давать детям в доступной для их возраста форме краткие исторические факты, для лучшего понимания краеведческих особенностей родного края.
3. Проведение краеведческих конкурсов, основная задача которых – повысить интерес у обучающихся к предмету истории, на уровне малой Родины, городу. Разработка и проведение конкурсов содействуют формированию краеведческих знаний обучающихся, развитию культуры, речи, умений работать и общаться в коллективе.
4. Проведение предметных недель выступает в роли универсального педагогического инструмента, обеспечивающего максимальный охват школьников краеведческой деятельностью. Ключевая задача такого мероприятия – не просто расширить кругозор учащихся, а целенаправленно стимулировать их познавательный интерес к предмету через призму уникальности родного края, выстраивая персональные образовательные траектории для каждого ребенка в соответствии с его запросами и способностям. Например, на предметной неделе можно провести конкурс рисунков «Исторические памятники Крыма», конкурс сочинений «Мой родной Крым», организовать выставку работ «Флора и фауна Крыма» и т.д. Неделя краеведения, по мнению М. Ягунова, является комплексным мероприятием, сочетающим разнообразные формы внеурочной работы. Это создает уникальную интегративную образовательную среду, где происходит одновременное решение задач по закреплению краеведческого компонента, целостному развитию личности ребёнка и формированию у него комплексного, многогранного представления о природной среде родного края [7].
5. Коллективные проекты: можно предложить младшим школьникам в группах подготовить проекты на различные темы: города герои Крыма, народы Крыма, главные культурные события в Крыму, парки и заповедники Крыма и т.д. После провести совместный урок-презентацию выступлений, где обобщить и оценить проделанную работу в коллективе.

Краеведческий материал становится по-настоящему продуктивным в руках педагога лишь тогда, когда он превращается из сухой информации в «живой» источник открытий. Такой материал не просто сообщает факты, а вовлекает младших школьников в совместный поиск и обобщение, становясь прочной основой для подлинного расширения кругозора. В этом случае краеведение выполняет целый спектр развивающих функций: оно пробуждает живой познавательный интерес, взращивает патриотизм через личное сопричастность, делает обучение зримым и осязаемым, прочно связывает знания с реальной жизнью и служит естественным мостом между различными учебными дисциплинами [4, С. 138].

6. Использование технических средств обучения: просмотр фильмов, видеороликов о Крыме, работа с анимационным материалом, причём это не просто просмотр мультфильмов, здесь можно предложить младшим школьникам побыть создателями своего собственного мультфильма.

Остановимся на данном виде работ более подробно. Актуальность анимационной работы с младшими школьниками заключается в том, что характерной особенностью современного времени является активизация инновационных процессов в образовании. Быстроменяющийся мир предъявляет особенные требования к организации педагогической работы с младшими школьниками. Анимацией называют комплекс технических приёмов, которые создают эффект движущихся объектов из статичных изображений – кадров или рисунков [3].

Педагогическая ценность анимации заключается в том, что она сочетает все различные виды искусства: живопись, музыку, театр, скульптуру, лепку и др., увлекает и волнует детей. Соединяя в себе различные виды искусств, анимация учит детей воспринимать различные предметы как единое целое, учит анализировать и сопоставлять услышанную и увиденную информацию, развивает умение ярко и грамотно выражать мысли. Особенности мультипликации (интересная сюжетная линия, наличие разных по характеру и поведению, внешнему виду героев, сравнение положительных и отрицательных героев, поучительный характер, простая и ясная младшим школьникам речь и т.д.) предоставляют широкие возможности для развития личности младших школьников как на уроках, так и во внеурочное время.

Трансформация образовательного пространства под влиянием цифровых технологий обусловлена их уникальной способностью решать комплекс педагогических проблем. Визуально-аудиальная природа цифрового контента обеспечивает прямое воздействие на эмоциональную сферу обучающихся, формируя устойчивые когнитивные связи. Одновременно технологии выступают инструментом компрессии знаний, позволяя усваивать возросшие объемы информации без увеличения временных затрат. Кроме того, они составляют технологический фундамент для новой образовательной парадигмы, основанной на персонализации и интерактивности.

Естественно, что в связи с возрастом младших школьников наиболее интересной формой по обогащению краеведческих знаний в процессе знакомства с культурно-историческими достопримечательностями Крыма является работа с анимационным материалом (мультфильмами). Без сомнения, они развивают воображение и мышление ребенка, формируют целостное представление об окружающем мире, так как разные виды искусства соединяются в один творческий продукт. Анимированные персонажи в сознании ребенка становятся значимыми наставниками, выполняя роль проводников в сложном мире человеческих отношений. Через идентификацию с героем дети не только усваивают модели поведения, но и интериоризируют нравственные категории, находя в вымышленном образе эмоциональную опору и ресурс для преодоления жизненных проблем.

Для подтверждения теоретических положений младшим школьникам МБОУ Войковская СОШ Республики Крым было предложено творческое задание по созданию мультфильма о достопримечательностях Керченского региона. Дети с увлечением выполняли задание. Перечисляя разные важные исторические события, с помощью учителя, и интересные места, которые посетили обучающиеся, большинство детей выделило строительство Крымского моста как важного фактора развития всего Крыма. Для создания мультфильма группа по изготовлению героев самостоятельно изготовили из пластилина основных персонажей мультфильма: Лунтика и Пчелёнка. По сюжету Лунтик попадает на Землю, знакомится с Пчеленком, который рассказывает Лунтику об основных достопримечательностях города Керчь. Группа-художников создала раскадровку (последовательность рисунков, служащая вспомогательным средством при создании мультфильмов), затем выбрали фоны мультфильма и сделали покадровую съемку сюжета. Работа над монтажом мультфильма велась под чутким руководством учителя и с его помощью. В работу были вовлечены все обучающиеся класса, получилась очень интересная и продуктивная работа в команде. Ученики высказали мысль, что можно продолжить работу по знакомству с достопримечательностями других городов Крыма.

На основе анализа проблемы можно предложить следующие методические рекомендации по обогащению краеведческих знаний младших школьников в процессе знакомства с культурно-историческими достопримечательностями Крыма:

1. Очень важно дать детям возможность выбора темы мультфильма, конечно учитель может предоставить примерный список тем: «Знакомство с Крымом», «Культурно-исторические достопримечательности Крыма», «Приключения в Крыму» и т.д., но окончательное решение должно остаться за ребенком, это будет способствовать большей заинтересованности и увлечённости в процесс создания мультфильма. Учитель может лишь подвести младших школьников к выбору конкретной достопримечательности, например, ребенок, у которого в семье кто-то воевал, может выбрать памятник, посвященный ВОВ, или кто-то по национальности грек, поэтому выбрали греческий Пантикапей и т.д. Такой выбор заинтересует детей не только в создании мультфильма, но и в изучении своей истории, своих национальных традиций.
2. Написание сюжета. В этом процессе важно создать не просто смешной или веселый мультфильм, в него нужно добавить обучающие

краеведческие факты о родном крае, чтобы мультфильм нес не только развлекательную функцию, а еще и мог углубить и расширить знания младших шильников об основных исторических, природных, бытовых, экономических особенностях Крыма. На данном этапе можно предложить детям составить целую приключенческую историю, например, со злодеями, разбойниками, которые хотят разрушить или испортить какую-то достопримечательность, положительным героем, который готов спасти, а главное показать злым героям как важно сохранять культурное наследие Крыма.

3. При создании мультфильма дети закрепляют умение брать на себя разные роли в соответствии с сюжетом, необходимо предоставлять младшим школьникам возможность решать самостоятельно, кто будет озвучивать автора мультфильма, кто будет в роли путешественника по Крыму и т.д. Педагог поддерживает инициативу учеников, направляя кому какая роль будет лучше, учитывая индивидуальные особенности и интересы. Главная задача – привлечь всех учащихся к работе над созданием творческой работы.

4. Особое внимание нужно обратить на «площадку» для съемки, которая представляет собой специально выделенное место. Здесь можно включить фантазию подобрать или самостоятельно изготовить из подручных материалов фоны, или распечатанные фото достопримечательностей Крыма. Это поможет не только углубить знания обучающихся о памятниках, но и будет способствовать развитию воображения и творческой активности младших школьников. У обучающихся начальной школы должен быть свободный выбор материалов и техник для создания анимационного продукта. Поддерживать творческую среду и атмосферу помогут методы творческого развития мышления младших школьников: мозговой штурм, сравнение и аналогии, подбор ассоциаций и др.. важным для стимулирования творчества ребенка является создание эмоциогенных ситуаций: использование визуальных и аудиовизуальных стимулов, провокация дискуссий, групповая динамика, создание определенного контекста, личная вовлеченность. Педагог выступает не руководителем, а соучастником процесса создания мультфильма.

Выводы. Интеграция краеведческого компонента в образовательный процесс начальной школы выступает мощным катализатором воспитательной работы, целенаправленно формируя основы патриотического сознания. Данный подход создает педагогические условия для возникновения у младших школьников чувства гордости за малую родину и страну в целом, уважения к историческому наследию и старшему поколению, а также осознания ценности семьи. Методический инструментарий, обеспечивающий эффективность данной работы, включает: отбор тематики, релевантной интересам и возрастным особенностям учащихся; органичную интеграцию краеведческого контента в сюжетную канву учебной деятельности; предоставление обучающимся академической свободы в распределении ролей при создании анимационных продуктов; создание креативной образовательной среды, мотивирующей к проектной деятельности.

Заложенный в начальном звене познавательный интерес к малой родине служит фундаментом для будущей исследовательской и творческой деятельности. Таким образом, миссия педагога заключается в том, чтобы инкультурировать ребенка в локальный культурный код, привив ему через эмоциональное проживание любовь к родной природе, семье и историко-культурному наследию. Именно этот путь – наследование ценностей родной культуры – является наиболее органичной и эффективной моделью патриотического воспитания.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Выбор методов обучения в средней школе / Ю.К. Бабанский. – Москва: Педагогика, 2002. – 176 с.

2. Гуменюк, Г.М. Формування національної самосвідомості в учнів середнього шкільного віку засобами туристсько-краєзнавчої роботи: дисертація ... канд. пед. наук :13.00.07 / Гуменюк Галина Михайлівна. – Тернопіль, 2000 – 210 с.

3. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль – URL: https://slovardalja.net/ (дата обращения: 12.05.2025)

4. Никонова, М.А. Землеведение и краеведение / М.А. Никонова, П.А. Данилов. – Москва: Академия, 2000. – 238 с.

5. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

6. Федеральный государственный образовательный Стандарт начального общего образования [Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06. 10. 2009 г. № 373]. – URL: https://минобрнауки.рф/документы/922 (дата обращения: 10.03.2020)

7. Ягунов, М.Г. Проведение недели краеведения в школе / М.Г. Ягунов // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – 2014. – URL: http://xni1abbnckbmcl9fb.xnp1ai (дата обращения: 02.04.2020)

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Степанида Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ВСЕРОССИЙСКОГО ПРОЕКТА «СИРИУС.ЛЕТО»

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития когнитивной компетентности будущих педагогов. Актуальность выбранной темы обусловлено тем, что в настоящее время в системе образования нужны специалисты с развитой когнитивной компетентностью. Когнитивная компетентность понимается как не только умение работать с информацией, но и как способность к принятию творческих решений в условиях профессиональной деятельности. По мнению автора, одним из эффективных методов, способствующих развитию когнитивной компетентности является метод проектов. Цель статьи – исследование развития когнитивной компетентности будущих педагогов в процессе реализации всероссийского проекта «Сириус.Лето». В статье акцентируется внимание на потенциал и механизмы развития когнитивной компетентности студентов-наставников в рамках участия во всероссийской программе «Сириус.Лето: начни свой проект». Анализируются структурные компоненты когнитивной компетентности педагога и механизмы их формирования в процессе проектной наставнической деятельности. Раскрываются контекстный и компетентностный подходы как методологическая основа ее формирования. Выявляется потенциал проекта как уникальной образовательной среды для профессионального становления будущих педагогов. Основная цель проектной деятельности заключается в развитии самостоятельности, креативности и предприимчивости обучающихся.

Ключевые слова: когнитивная компетентность, контекстный подход, будущие педагоги, проектная деятельность, студенты-наставники, «Сириус.Лето», профессиональное развитие.

Annotation. This article examines the development of cognitive competence in future teachers. The relevance of this topic stems from the current need for specialists with developed cognitive competence in the education system. Cognitive competence is understood as not only the ability to process information but also the ability to make creative decisions in professional settings. According to the author, one effective method for promoting cognitive competence is the project-based method. The purpose of this article is to study the development of cognitive competence in future teachers during the implementation of the all-Russian project «Sirius.Summer». The article focuses on the potential and mechanisms for developing the cognitive competence of student mentors through participation in the all-Russian program «Sirius.Summer: Start Your Project». The article analyzes the structural components of teacher cognitive competence and the mechanisms for their development during project-based mentoring. Contextual and competency-based approaches are explored as the methodological basis for its development. The project's potential as a unique educational environment for the professional development of future teachers is revealed. The main goal of project activities is to develop independence, creativity and enterprise in students.

Key words: cognitive competence, contextual approach, future teachers, project activities, student mentors, Sirius.Summer, professional development.

Введение. Современное образование ставит своей целью не только передачу знаний, но и формирование личности, которая сможет функционировать в современном обществе: уметь принимать решения, работать в команде, адаптироваться к быстро меняющимся условиям, быть креативным и инициативным. В связи с этим, школе нужны конкурентоспособные специалисты, ключевым качеством у которых выступает когнитивная компетентность, понимаемая как интегративная характеристика личности, включающая способность к эффективному поиску, анализу, структурированию и применению информации для достижения профессиональных и образовательных

целей. Особую значимость приобретает поиск практико-ориентированных сред, способствующих формированию данных компетенций у студентов педагогических специальностей.

На наш взгляд, практико-ориентированной средой формирования данных компетенций в реальных условиях педагогического вуза является проектная деятельность, основная цель которой заключается в развитии инициативности, самостоятельности, исследовательских способностей, творчества и активности.

Проблема организации проектной деятельности обучающихся и развития их познавательных интересов не является новой в педагогической теории и практике. В трудах многих отечественных и зарубежных исследователей раскрыты сущность и содержание, философские и методологические основы, психологические и педагогические аспекты организации проектной деятельности обучающихся.

Наиболее точное определение к понятию «проектная деятельность» предложила Н.В. Матяш: «совместная познавательная, творческая деятельность, которая ориентирована на овладение обучающимися приемами самостоятельного достижения поставленной познавательной задачи, удовлетворения познавательных потребностей, самореализацию и развитие значимых личностных качеств в рамках реализации учебного проекта» [7].

Исследователи Ю.К. Картавая, О.Г. Кравченко подчеркивают, что «работа над проектом имеет непосредственную связь с когнитивной деятельностью, поскольку обуславливает активизацию той или иной способности обучающихся для выполнения необходимых функций. Она позволяет им получать реальный опыт работы над проблемами, не только теоретические знания, но и способы практического их применения, что способствует развитию мышления, памяти, восприятия и других когнитивных способностей» [5].

Всероссийская программа «Сириус.Лето: начни свой проект», инициированная руководителем Фонда «Талант и успех» и Образовательного центра «Сириус» Еленой Шмелевой при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ, представляет собой уникальную площадку не только для школьников, но и для студентов, которые выступают в роли наставников проектных команд. Цель данного проекта заключается в создании механизма вовлечения талантливых детей и молодежи в работу над актуальными задачами российской науки, индустрии и бизнеса.

В ходе реализации данной программы школьники получают возможность реализовать в проектной деятельности и определиться с будущей профессией, студенты получают возможность применить теоретические знания для решения практических задач, что создает благоприятные условия для развития их когнитивной компетентности.

Цель статьи заключается в исследовании развития когнитивной компетентности будущих педагогов в процессе реализации всероссийского проекта «Сириус.Лето».

В качестве конкретных методов использовались анализ педагогической литературы, изучение документации проекта «Сириус.Лето», включенное наблюдение за деятельностью студентов-наставников педагогических направлений.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная компетентность современного специалиста включает следующие компоненты: когнитивный, операциональный, личностный, рефлексивный [1].

О формировании вышеуказанных компетенций говорится и в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС 3++) по направлениям бакалавриата, связанных с образованием и педагогическими науками, где предусмотрено формирование у студентов следующих универсальных компетенций: способность мыслить системно и критически, успешно разрабатывать и воплощать в жизнь проекты, работать в команде и проявлять лидерские качества, уметь эффективно общаться, налаживать межкультурные связи, самостоятельно организовывать свою деятельность и стремиться к постоянному самосовершенствованию.

Как мы знаем, процесс формирования компетентного специалиста является одной из актуальных проблем в педагогической науке. Ее успешное решение требует комплексного подхода, интеграции образовательных и профессиональных стандартов, создания эффективных практико-ориентированных сред [8].

Ознакомившись с трудами современных исследователей относительно понятия «когнитивная компетентность», мы находим, что это ключевой показатель успешности обучения, который означает умение человека активно и осознанно работать с информацией: находить, усваивать, запоминать, систематизировать и преобразовывать ее. Она также включает способность познания, контролировать его, оценивать полученные результаты, опираясь на свои возможности и стремления.

По мнению Г.У. Карпыковой, «именно когнитивная компетентность обеспечивает эффективную для принятия решений познавательную деятельность в течение всей жизни человека, непрерывный прогрессивный личностный и профессиональный рост, ведет к успешному существованию в современном информационном пространстве» [4].

В.В. Краевский и А.В. Хуторской относят когнитивную компетентность к ключевым компетентностям, «так как она обеспечивает развитие познавательных ресурсов личности, позволяет решать возникающие познавательные проблемы во всех видах деятельности, добывать знания непосредственно из реальности, владеть приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем» [6].

В статье, представленной кафедрой общей и профессиональной педагогики Брянского государственного университета имени И.Г. Петровского, уточняется понятие «когнитивная компетентность» и определена ее структура.

Когнитивная компетентность рассматривается как комплексное качество личности, которая объединяет теоретические знания и практические навыки для самостоятельного обучения, способствуя интеллектуальному и творческому росту, а также освоению методов самообразования и развитию креативности. Она охватывает такие навыки, как постановка целей, планирование, выдвижение и проверка предположений, поиск данных, применение универсальных аналитических умений (например, анализ, обобщение, выявление закономерностей, сравнение, классификация), а также самоанализ, самооценку и самокоррекцию [2, С. 63-67].

Структура когнитивной компетентности состоит из следующих компонентов:

– стремление к постоянному профессионально-педагогическому самосовершенствованию;

– сформированность умений и навыков профессионально-педагогического самообразования;

– креативность, готовность к созданию новых педагогических ценностей;

– способность к инновациям в педагогической деятельности.

Более детальное раскрытие понятия «когнитивная компетентность» будущих педагогов мы находим в статье Е.В. Лемешовой. По её мнению, «когнитивная компетентность будущего педагога представляет собой интегративное качество, включающее:

– информационно-аналитический компонент (умения поиска, анализа и структурирования информации);

– проектно-конструктивный компонент (способность проектировать образовательный процесс);

– рефлексивно-оценочный компонент (умения анализа и коррекции профессиональной деятельности);

– исследовательский компонент (готовность к педагогическому экспериментированию)» [3, С. 110-118].

Участие студентов - будущих педагогов в проекте «Сириус.Лето» в качестве наставников школьных проектных групп создает условия для развития всех компонентов когнитивной компетентности:

1. Развитие информационно-аналитического компонента осуществляется через необходимость самостоятельного погружения в предметную область проекта, анализа научных источников, отбора релевантного содержания для работы со школьниками.

2. Формирование проектно-конструктивного компонента происходит в процессе проектирования траектории работы школьной группы, планирования этапов проекта, разработки методических материалов.

3. Становление рефлексивно-оценочного компонента реализуется через анализ эффективности применяемых педагогических подходов, коррекцию деятельности на основе обратной связи.

4. Развитие исследовательского компонента осуществляется в ходе педагогического экспериментирования, апробации различных методов работы с проектной группой.

Программа «Сириус.Лето» создает обширное образовательное пространство, которое представляет собой такую уникальную среду, где будущие педагоги могут апробировать и развивать свои профессиональные умения в реальной проектной деятельности. В данном проекте задействованы тысячи студентов, получающих уникальный опыт проектного наставничества.

Применительно к задачам проекта «Сириус.Лето» развитие когнитивной компетентности студентов-наставников целесообразно рассматривать через призму контекстного подхода. Данный подход предполагает организацию обучения, при которой усвоение знаний и формирование навыков происходит в условиях моделирования будущей профессиональной деятельности.

Как показано в исследовании Н.А. Хлыстун, проведенном на базе Санкт-Петербургского политехнического университета, реализация контекстного подхода посредством деловых игр и поисковых заданий значимо повышает уровень сформированности когнитивной

компетентности и учебной мотивации у студентов технических специальностей [9]. В модели, представленной в данной работе, ключевым компонентом является обучение информационному поиску в режиме самостоятельной работы, что напрямую коррелирует с задачами наставника в «Сириус.Лето».

Дополняет этот подход компетентностная парадигма, смещающая фокус образования с простой трансляции знаний на формирование у обучающихся способности применять эти знания в конкретных ситуациях.

Таким образом, проект «Сириус.Лето» выступает как естественная образовательная среда, где контекстное и компетентностное обучение сливаются воедино.

На наш взгляд, деятельность студентов-наставников является ключевым элементом успешной реализации совместного со школьниками проекта, представляет собой многогранный процесс, сочетающий элементы организационной, педагогической и научной работы.

Деятельность студентов-наставников организуется по следующим основным направлениям:

– организационно-координационная (формирование команды, составление плана работы, распределение задач, организация встреч, консультаций, координация взаимодействия между участниками команды);

– методическое сопровождение (обучение основам проектного управления, консультирование по вопросам содержания проекта, помощь в подготовке научного доклада, презентации);

– научно-консультационная (помощь в определении темы, цели, задач проекта, поиске и анализе научной литературы по теме, методов исследования, в обработке полученных результатов).

В пятом сезоне реализации проекта «Сириус.Лето: начни свой проект» в педагогическом институте ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» приняли участие 15 студентов. Проектные команды были сформированы, в основном, из школьников психолого-педагогических классов городских школ. Согласно расписании, школьники в здании педагогического института занимаются в каждую неделю. Поэтому, как отмечают сами студенты, было удобно регулярно проводить консультации, помогать в написании проекта, подготовке выступлений, презентаций.

По результатам включенного наблюдения за студентами – будущими педагогами, участвовавшими в проекте в 2024-2025 учебном году, выявлена положительная динамика в развитии когнитивной компетентности:

– 87% студентов продемонстрировали рост умений проектирования образовательной деятельности;

– 93% улучшили навыки анализа и структурирования информации;

– 80% развили рефлексивные способности.

Студенты-наставники получили огромный опыт не только в организации, но и в качественном сопровождении проектной деятельности школьников.

Выводы. Проведенный анализ позволяет утверждать, что всероссийская программа «Сириус.Лето» представляет собой эффективную практико-ориентированную модель развития когнитивной компетентности студентов. Выступая в роли наставников проектных команд, студенты погружаются в профессиональный контекст, что стимулирует их к самостоятельному информационному поиску, освоению сложных интеллектуальных действий и проектных управленческих навыков. Проектная наставническая деятельность создает условия для формирования профессионально значимых умений через погружение в реальный образовательный контекст. Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности более широкого вовлечения студентов педагогических специальностей в подобные практико-ориентированные проекты.

Литература:

1. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2023. – № 1. – С. 23-30

2. Дудко, Д.В. Когнитивная компетентность личности будущего педагога и динамика ее формирования / Д.В. Дудко // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2008. – № 28. – С. 63-67

3. Лемешова, Е.В. Формирование у студентов когнитивной компетентности на основе интерактивных технологий обучения в вузе / Е.В. Лемешова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 110-118

4. Карпыкова, Г.У. Когнитивная компетентность будущего учителя: содержание и диагностика / Г.У. Карпыкова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 3(27). – С. 39-43

5. Картавая, Ю.К. Развитие когнитивных способностей студентов с помощью проектной деятельности / Ю.К. Картавая, О.Г. Кравченко // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2024. – № 1(42). – С. 156-159

6. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2011. – № 1.

7. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности школьников: автореф. дис. … д-ра психол. наук / Н.В. Матяш. – Брянск, 2000. – 52 с.

8. Сериков, В.В. Компетентностный подход в профессиональном образовании / В.В. Сериков // Педагогика. – 2022. – № 6. – С. 18-27

9. Хлыстун, Н.А. Развитие когнитивной компетенции студентов технического вуза посредством контекстного обучения иностранному языку / Н.А. Хлыстун. – Санкт-Петербург, 2021.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Долецкая Светлана Валентиновна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПРОБЛЕМА НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ С.И. ГЕССЕНА

Аннотация. В статье рассмотрены две подготовительные ступени научного образования, выделенные С.И. Гессеном. Отмечена и охарактеризована начальная ступень научного образования, соответствующая младшему школьному возрасту. Подчеркнуто качественное различие между этими ступенями образования с точки зрения их целей и методов получения знаний. Подчеркнута роль эпизодов в понимании С.И. Гессена, их смысловое назначение, принципы подбора, место в процессе обучения. Раскрыта сущность и значение систематического курса, его цель и направленность. Прослежена связь обучения с деятельностью. Рассмотрена возможность использования наглядности, ее смысл и прогнозируемый результат. Выявлены возможные нежелательные последствия нарушения последовательности ступеней научного образования и возрастных пределов, в виде дилетантства, догматизма и бессмысленного заучивания материала. Особое внимание уделено профессиональному портрету учителя, требования к которому усложнялись на каждой ступени. Учитель выступал как носитель научного мышления, который собственным примером и действиями приобщал обучающихся к научному образованию.

Ключевые слова: эпизодический курс, эпизод, систематический курс, научное образование, наглядность, научная система, учитель, лабораторный метод.

Annotation. The article considers two preparatory stages of scientific education, identified by S.I. Gessen. The initial stage of scientific education corresponding to primary school age is noted and characterized. The qualitative difference between these levels of education is emphasized in terms of their goals and methods of obtaining knowledge. The role of episodes in understanding S.I. Gessen, their semantic purpose, principles of selection, and their place in the learning process are emphasized. The essence and significance of the systematic course, its purpose and orientation are revealed. The connection between learning and activity has been traced. The possibility of using visualization, its meaning and the predicted result is considered. The possible undesirable consequences of violating the sequence of stages of scientific education and age limits in the form of amateurism, dogmatism and senseless memorization of material are revealed. Special attention was paid to the professional portrait of the teacher, the

requirements for which became more complicated at each stage. The teacher acted as a bearer of scientific thinking, who, by his own example and actions, introduced students to scientific education.

Key words: episodic course, episode, systematic course, scientific education, visibility, scientific system, teacher, laboratory method.

Введение. Творчество Сергея Иосифовича Гессена интересно не только современным педагогам, но и философам, культурологам, юристам, поскольку является многогранным и ярко демонстрирует взаимовлияние различных сфер человеческого знания. В 30-е гг. XX в. ощущалась острая необходимость пополнения научной среды высококвалифицированными кадрами и поднятия общего уровня образованности населения. Соответственно, стоял вопрос реформирования системы образования, вариант которого педагог опубликовал в своем труде 1923 г. Проблема воспитания научных кадров стоит и перед современным обществом, которое может и должно учитывать предыдущий опыт и научные открытия выдающихся личностей. Очевидно, что современное научное образование предполагает сложную и многолетнюю подготовку. Именно этой проблемой занимался в свое время С.И. Гессен, что и определяет актуальность исследования его работ, послуживших источниками для данной темы [2; 3].

В отечественной педагогике интерес к наследию С.И. Гессена проявился в середине 90-х гг. XX в.: в 1995 г. был напечатан его главный труд, с 1997 г. берут начало в г. Томске Гессеновские чтения. Среди значительного количества современных исследований творчества С.И. Гессена можно выделить О.Е. Осовского, В.П. Киржаеву, С.Г. Вишленкову, уделявших большое внимание биографическим сведениям [8]. М.В. Богуславский, С.В. Долецкая, И.Н. Попова, А.В. Смирнова занимались различными аспектами общей педагогики [1; 4; 7; 9]. Н.В. Жулина, С.И. Поздеева анализировали вопросы теории и методики начальной школы [5; 6].

Цель статьи – раскрыть проблему научного образования обучающихся общеобразовательной школы в педагогическом наследии С.И. Гессена.

Изложение основного материала статьи. В трудах С.И. Гессена, сторонника антропологического подхода к образованию, педагогика неотделима от философии, культуры и права. Он пытался решить насущную задачу педагогики: дать теоретическое обоснование системы образования, отвечающей потребностям времени. «Задача педагогики виделась именно в определении самой системы, в которой существует процесс образования и воспитания…» [4, С. 95].

Целью педагога являлось всеобщее научное образование, которое отвечало запросам общества и отражало его собственные убеждения [2, С. 233].

С.И. Гессен выделил три главных ступени научного образования, определив при этом, что научная грамотность начинает формироваться ещё на первой ступени, примерно соответствующей начальной школе. Заканчивается этот процесс на третьей ступени, уже за пределами общеобразовательной школы. Вслед за Л.Н. Толстым он критиковал такое преподавание, которое основывалось только на логически простом и абстрактном материале, и призывал исходить из практически конкретного и жизненного, что более всего подходило для детей младшего школьного возраста. Рассматриваемый предмет должен вызывать неподдельный интерес и быть знакомым, таким, с которым ученик уже сталкивался и имел возможность использования в повседневной жизни. Необходимо разбудить стремление продолжить изучение самостоятельно, так, чтобы знакомое из личного опыта растение стало началом биологии, измерение площади повлекло за собой геометрию, изучение памятников старины – историю. По мнению С.И. Гессена, систематическое изучение любой науки должно опираться на предварительный вводный или пропедевтический курс, который призван обратить внимание ученика на те факты действительности, которые его окружают. Выделенные педагогом эпизодический, систематический и научный, или университетский, курсы позиционировались не просто как ступени обучения, отличающиеся объёмом материала, они имели различные задачи и, главное, способы получения знаний.

Вводный курс С.И. Гессен предлагал назвать эпизодическим, поскольку это четко отражало его сущность: отсутствие систематического изучения наук и наличие отдельных эпизодов. Внимание ребенка привлекало, в первую очередь, нечто чудесное, необычное, вызывающее удивление. При этом ум легко объяснял все необычное такой же специальной чудесной причиной, заложенной в самом явлении; то есть, найдя причину, ум успокаивался и уже больше не удивлялся. Известно, что самостоятельно полученное знание более всего закрепляется благодаря активности, проявленной в процессе его получения. Именно поэтому обучение должно происходить из деятельности и быть тесно с ней связанным. Педагог подчеркнул, что такое знание может характеризоваться эпизодичностью, и научная эпизодичность вполне допустима в обучении детей младшего школьного возраста [2, С. 280].

Подбор эпизодов не может быть случайным, за каждым из них должны стоять различные явления, угадываться закономерности, поскольку каждый эпизод должен быть объяснен с точки зрения устройства окружающего мира. Эпизоды могут и должны способствовать дальнейшему познанию: удивление при виде чудесного должно перерастать в вопросы, непознанная проблема – вызывать неудовлетворенность, незнание – требовать новых решений, причем решений собственных, на пути к которым необходимо проявлять упорство. При помощи таких шагов и полученного самостоятельного знания ребенок подойдёт к системе, которая уже не будет казаться ему чем-то чуждым и непонятным, она займет свое логическое место и сумеет связать разрозненные эпизоды во что-то целое и единое. Здесь велика роль учителя, поскольку не все, что окружает ребенка и вызывает неподдельный интерес, годится для познания. Чтобы оно не было беспорядочным, учитель должен подбирать эпизоды в таком порядке, который приведет ребенка к приобретению необходимых элементов системы, но сама система не должна быть очевидна для ученика. Ее элементы могут только угадываться, «просвечивать» в эпизодах. Так, например, изучение истории через памятники старины не преследовало цель заинтересовать ученика занимательным рассказом о том или ином событии или человеке; цель здесь совсем иная – через изучение конкретных памятников старины показать взаимосвязь событий и явлений, их влияние друг на друга; показать взаимовлияние политики, экономики и культуры, выделить те структурные элементы, которые необходимы для полноценного изучения исторического явления. Ценность подобного подхода именно в том, чтобы ребенок по наитию определил эти связи, усвоил их, и, в дальнейшем, осознавал необходимость изучения каждого явления с точки зрения экономики, политики, культуры; прослеживал взаимосвязи между событиями одного порядка, рассредоточенными во времени и пространстве. С.И. Гессен предостерегал как от чрезмерного увлечения эпизодами, которое неминуемо привело бы к просто занимательному преподаванию, так и от увлечения системой, скучной и непонятной для детей, а значит, уничтожавшей естественный интерес к обучению [2, С. 287].

Педагог обращал внимание на понятие грамотности, необходимой для прохождения эпизодического курса и понимал ее весьма широко, включая функционирование органов чувств, поскольку именно они необходимы для процесса познания, именно они способствуют восприятию материала. Такую подготовку обучающийся должен пройти еще в дошкольном учреждении.

В начальной школе знание еще едино, оно не расчленено на отдельные замкнутые дисциплины как в научной системе, и, соответственно, преподает их один учитель, в руках которого сосредоточены практически все предметы, переплетенные в определенном единстве [5, С. 95]. Учитель, соответственно, должен обладать знанием научной системы в современном мире, чтобы понимать, к чему и каким образом он приведет своих учеников, и он должен быть «обращен к ребенку» [6, С. 43].

С.И. Гессен осознавал сложности в подготовке такого специалиста, он говорил о том, что энциклопедические знания по всем предметам практически недостижимы и, в сложных случаях, учитель может прибегнуть к помощи книги, что способствует воспитанию у учеников правильного отношения к этому источнику знаний. Он предлагал разделить дело преподавания в начальной школе между двумя учителями: естественно-математического и историко-филологического направления. Требования к учителю достаточно высоки: знание научной системы, систематического курса основных наук; знакомство с местными природными и климатическими условиями, историей, лингвистическими особенностями края; доскональное знание учебника и программы, способность его перерабатывать, вплоть до создания своего учебного материала. Учителю необходимо продумывать течение урока и каждого эпизода, иметь чёткую цель и быть готовым к неожиданностям, к тем открытиям, которые станут результатом подобранного им эпизода [2, С. 291].

С.И. Гессен уделял внимание применению наглядности, которая для него имела определенное интуитивное значение. Основная задача наглядности – подтолкнуть мышление ученика в нужном направлении, сделать так, чтобы за видимым предметом он рассмотрел нечто большее, за частностью смог определить целое, за разрытым городищем – историю. Наглядность не для того даётся, чтобы занять все органы восприятия ученика красочными картинками и не дать ему возможности самостоятельного мышления; наоборот, учитель должен позаботиться о том, чтобы наглядность заставляла ученика задуматься, увидеть скрытую проблему и способствовать, таким образом, началу научного видения.

Постепенно, с развитием мышления обучающегося, с накоплением у него знаний, созревал такой момент, когда он мог постичь систематический курс наук, то есть заканчивалась подготовительная работа и функция начальной школы оказывалась выполненной.

Вторая ступень названа была названа С.И. Гессеном «Систематический курс», поскольку предметом обучения выступила сама система наук. Педагог подчеркивал, что на этом этапе менялась роль элементов, поскольку они стали базой для выведения законов, аксиом и правил, и их иллюстрации. В качестве характеристик этого курса можно привести определенную полноту и законченность, в нём присутствуют основные свойства системы, которые выделил в свое время И. Кант, а именно «единство, расчлененность и непрерывность» [2, С. 295].

Между курсами существовала преемственность, поскольку систематический курс объяснял те явления действительности, которые уже знакомы обучающимся, и отвечал на те вопросы, которые появились у них на предыдущем этапе. Преимущества подобного курса в том, что он свободен от излишних подробностей и дает возможность сосредоточиться на изучении системы наук, общих закономерностей, теоретических положений и законов. Кроме того, обучающийся способен самостоятельно найти примеры и подтверждения теоретических положений, обладая той суммой знаний, которую получил ранее. В связи с этим систематический курс мог быть более кратким и занимать меньше времени в учебном процессе. Достаточно краткими должны быть и учебники по этому курсу, поскольку наглядность здесь, в первую очередь, не иллюстративность, а ясность и точность изложения. Сам курс тоже являлся подготовительным по отношению к следующему, так как изучаемая система – это не самое высшее в науке, выше системы находится метод. Научные системы склонны изменяться, даже переходить в свою противоположность, тогда как метод является стержнем, объединяющим началом всех наук, так или иначе продолжающих друг друга. Задача систематического курса – подготовить обучающегося к владению в будущем методом исследования. Этот метод должен «просвечивать» в системе наук, так же, как на ступени эпизодического курса просвечивала сама система. «Для С.И. Гессена всякое знание, если оно истинно, есть научное знание, поэтому он тождественно использует понятия «метод науки» и «метод научного знания» [9, С. 17].

С.И. Гессен утверждал, что преодолеть систему может только тот, кто хорошо с ней знаком, кто усвоил её основные закономерности. При этом система не должна представляться обучающим как незыблемая догма, как нечто точно известное; они должны предполагать возможность изменений в существующем знании, и именно это может вызывать их интерес к научному исследованию и научной работе в целом. В качестве примера педагог приводил так называемый лабораторный метод, способный преодолеть противоречие между догматическим заучиванием и систематически объясняемой действительностью. Лабораторный метод применялся как для изучения точных наук, так и для гуманитарных. В истории, в частности, под лабораторным методом понималась работа обучающихся с источниками, которая знакомила с основными приемами критики источника, ставила проблемы достоверности и приучала к мысли о неоднозначности исторических сведений. Более развёрнуто лабораторный метод применялся на конкретном материале в точных науках. Его применение возможно только на ступени систематического курса, поскольку предполагался некий отрыв от действительности, присутствовали элементы чистого знания, которые не всегда возможно применить в жизни, что требует уже отвлеченного мышления. С.И. Гессен отметил, что этот метод не имеет всеобщего характера и пригоден не для всех вопросов систематического курса, но, тем не менее, способен познакомить обучающихся с некоторыми приёмами и способами научной работы. Функция учителя на этой ступени особенно сложна: обратить внимание на неоднозначность различных проблем, неразрешенность ряда вопросов, сложность труда ученых, таким образом, чтобы возбудить желание и стремление к исследованию.

Однозначная трактовка школьного материала облегчает, в какой-то степени, его усвоение, но приводит к тому, что даже современные первокурсники с огромным удивлением узнают о многообразии научных гипотез и о существовании в науке множества неразрешённых проблем. Систематический курс, по мысли ученого, должен был подготовить их к этой мысли, подвести к научному исследованию и на этом ограничиться. Досрочное преобразование в научный курс С.И. Гессен считал таким же неприемлемым, как догматизм и бессмысленные заучивание учебного материала. Школьный курс не предполагает каких-либо серьезных действий в научной сфере, и способен породить «не столько учёных, сколько дилетантов» [2, С. 300].

Основными требованиями систематического курса педагог считал формирование самостоятельного мышления обучающегося, умения точно и правильно передавать чужую мысль, наблюдать с помощью уже изученных приёмов и методов за ходом рассуждений известных учёных, детально развивать уже принятые и обоснованные ранее положения. При этом он положительно относился к самостоятельным работам обучающихся, но полагал, что они еще не готовы к научным открытиям в полной мере, в силу возрастного мировоззрения и склонности разрешить одной теорией все загадки вселенной. С. И. Гессен настаивал на том, что подобные работы не могут содержать самостоятельное научное исследование, а только детальное изложение чужих теорий. Он считал очень полезным воспитание умения видеть просчёты, недосказанность, слабые места известных теорий и большое значение в этом вопросе отводил научным кружкам, где это умение могло бы оттачиваться и совершенствоваться.

Систематический курс состоял из отдельных учебных предметов, соответственно, каждый из них преподавался отдельным учителем. С.И. Гессен выступал против чрезмерного раздробления в рамках каждого курса, обосновывал необходимость согласования программ тех предметов, которые имеют общие сферы знания.

С.И. Гессен ни в коем случае не отрицал необходимости углублённых занятий для обучающихся в той области, которая им интересна, но рассматривал их как дополнение к учебному плану. Для него меньшим злом являлось несвоевременное превращение систематического курса в научный, по сравнению с полным отрывом его от науки. Такой отрыв способен предотвратить учитель, требования к которому стали ещё более жесткими – постоянное повышение уровня знаний, участие в научной жизни университета; мониторинг научной литературы по своей специальности. Учитель, в отличие от учебника, должен быть носителем научного мышления, нести в себе научную мысль и «заражать» ею своих учеников. Роль хорошего учебника тоже велика, он проводник в мире знаний, а его изучение с подачи учителя, должно стать внутренней потребностью обучающегося.

Истинная наглядность преподавания заключалась, по мнению педагога, в возможности активизировать самостоятельное мышление обучающихся, способности показать им проблематику метода научного исследования, подвести к ней и подготовить ее дальнейшую реализацию уже в рамках высшей школы.

Выводы. Таким образом, стержневой идеей замыслов С.И. Гессена была необходимость всеобщего приобщения к науке, что влекло за собой поэтапную подготовку обучающихся, включенную в систему образования и опосредованную ею. Педагог определил две подготовительные ступени научного образования, реализуемые в общеобразовательной школе, начиная с младшего школьного возраста, при условии достаточной подготовки в дошкольный период. Принципиальным отличием ступеней обучения являлся не количественный показатель, а качественный; не объем материала, а задачи и способы получения знаний.

Начальным, для систематического изучения науки, был вводный курс (первая ступень), который строился на цепи эпизодов, взятых из повседневной реальности обучающихся, опосредованных их деятельностью и находящихся в четкой логической связи с соответствующими науками.

Систематический курс (вторая ступень) направлен на изучение системы наук, что определяет его краткость и точность. Курс должен был тщательно подготовить обучающегося к научной деятельности, но не вводить в ее пределы, поскольку такая поспешность чаще всего плодила дилетантов.

Плодотворной для современного педагогического процесса представляется понимание наглядности, как способа активизации самостоятельного мышления обучающихся, поскольку простое иллюстрирование, в условиях цифровой среды, приводит скорее к отвлечению внимания, чем к его сосредоточению.

Решающую роль на обеих ступенях научного образования С.И. Гессен отводил учителю, от которого требовалось овладение систематическим курсом основных наук, знание всей совокупности местных условий, создание авторских методических материалов, постоянное участие в научной работе, а самое главное, кропотливая, ежедневная работа по поиску и подготовке эпизодов, их анализу и систематизации.

Сам С.И. Гессен точно определил, что «даёт не рецептуру идеального урока, а теорию различных курсов обучения» [2, С. 107]. Его концепция носит теоретический характер, оставляет свободу для творчества и применения в современных условиях.

Литература:

1. Богуславский, М.В. Сергей Иосифович Гессен: педагогика свободы и демократии / М.В. Богуславский // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2021. – № 2. – С. 7-14. – DOI 10.56464/2713-0487_2022_2_8

2. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

3. Гессен. Антология гуманной педагогики / сост. Е.Г. Осовский. – Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. – 224 с.

4. Долецкая, С.В. Методологические основы педагогики С.И. Гессена / С.В. Долецкая // Проблемы современного педагогического

образования. – 2022. – № 74-2. – С. 93-96
5. Жулина, Н.В. Проблемы теории и методики начального образования в педагогическом наследии С.И. Гессена (1887-1950): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Жулина. – Нижний Новгород, 2004. – 204 с.
6. Поздеева, С.И. Идеи творческой педагогики С.И. Гессена и современное начальное образование / С.И. Поздеева // Философско-педагогическое наследие С.И. Гессена и современные проблемы образования, воспитания, культуры: труды Всероссийской научно-практической конференции с международным участием – традиционных пятых Гессеновских чтений, посвященных 130-летию со дня рождения С.И. Гессена, Томск, 01-02 марта 2018 г. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2020. – С. 40-44
7. Попова, И.Н. Истоки культуротворчества в педагогике: обращаясь к педагогическому наследию С.И. Гессена / И.Н. Попова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 14(263). – С. 172-179
8. Сергей Иосифович Гессен: биография, наследие, историко-педагогические контексты: монография / О.Е. Осовский, В.П. Киржаева, С.Г. Вишленкова [и др.]. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2020. – 125 с.
9. Смирнова, А.В. Теория научного образования С.И. Гессена и современная концепция научной грамотности / А.В. Смирнова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14. – № 4. – С. 14-26. – DOI 10.14529/ped220402

УДК 316.7

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой «Общеобразовательные дисциплины»,
исполняющий обязанности декана ФВО Егорова Юлия Николаевна
Оренбургский институт путей сообщения – филиал Приволжского государственного университета путей сообщения (г. Оренбург);
доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физической культуры Болотова Марина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент, декан факультетов высшего сестринского
образования и общественного здравоохранения Москалева Юлия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург)

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье обозначена актуальность проблемы развития социальной активности у студентов в современном транс-обществе, выделены направления изучения процесса развития социальной активности личности как феномена социокультурного развития личности, в котором преломляются современные смысложизненные и ценностные ориентиры. Цель исследования – определить влияние внеучебной деятельности на сформированность социальной активности у студентов медицинского университета. Представленные результаты анализа позволили выявить значимые для студентов направления во внеучебных активностях: волонтерская, физкультурно-спортивная. Полученные результаты обследования актуализируют необходимость внедрения инновационных и технологичных видов спорта, что соответствует перспективам развития студенческого спорта и фиджитал движения до 2030. Показан конструктивный опыт по проведению турниров по фиджитал-спорту в Оренбургском государственном медицинском университете.
Ключевые слова: социальная активность, инициативность, ответственность, студент-медик, технологичные и инновационные виды спорта, фиджитал-движение.
Annotation. The article outlines the relevance of the problem of developing social activity among students in a modern trans-society, highlights the areas of studying the process of developing social activity of an individual as a phenomenon of socio-cultural development of an individual, in which modern life-meaning and value guidelines are refracted. The purpose of the study is to determine the influence of extracurricular activities on the formation of social activity among students of a medical university. The presented results of the analysis made it possible to identify areas of extracurricular activities that are significant for students: volunteering, physical education and sports. The obtained results of the survey actualize the need to introduce innovative and technological sports, which corresponds to the prospects for the development of student sports and the phygital movement until 2030. Constructive experience in holding phygital sports tournaments at the Orenburg State Medical University is shown.
Key words: social activity, initiative, responsibility, medical student, technological and innovative sports, phygital movement.

Введение. Сегодня перед системой высшего образования весьма остро стоит вопрос о развитии социальной активности и инициативности студенческой молодежи. Большое внимание уделяется именно студенчеству, которое характеризуется формированием ценностного отношения к миру, наличием способности и потребности в реализации себя в социуме, становлением профессионального самоопределения. Для развития гибких навыков, как основы активности, личности любая образовательная организация должна акцентировать внимание на расширение социально-педагогических возможностей учебной и внеучебной деятельности с учетом современных трендов.

Интерес науки, практики и государства к данной проблеме отражается в увеличении количества отечественных педагогических исследований, социальных проектов, законодательных актов. Так в Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» установлены целевые показатели для достижения национальной цели: воспитание патриотичной и социально ответственной личности, способной реализовать свой потенциал. В этой связи образовательным организациям следует актуализировать социально-педагогические возможности для осуществления процесса воспитания на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей и вовлечения молодых людей в проекты, программы, добровольческую и общественную деятельность. Цель реализации указов Президента – определить новые драйверы повышения социальной активности обучающейся молодежи и реализовать их в различных видах активностей.

В следствии этого также наблюдается интерес со стороны различных социальных институтов и образовательных организаций: реализуются различные проекты на федеральном уровне, такие как проект «Социальная активность», проекты от Агентства стратегических инициатив и Фонда Росконгресс – «Сильные идеи для нового времени», гранты от Росмолодежи, Студтуризма и др., которые нацелены на воспитание инициативного, активного и креативного поколения.

Изложение основного материала статьи. В первую очередь следует уточнить сущность понятий «социальная ответственность», «социальная активность» и «социальная инициативность» личности и их взаимообусловленность.

Обзор научной литературы позволил разобраться в многообразии точек зрения на исследуемые понятия и трактовать социальную ответственность как осознанное желание и способность принимать участие в жизни общества и заботиться о его благополучии [2; 6]. Это этический принцип, которому следует или не следует человек в своей жизни, и влияющий на его мировоззрение и поведение.

Рядом исследователей [5; 9] социальная активность личности рассматривается как мера ее включенности в систему общественных и социальных отношений, показатель ее участия в различных формах активности и видах общественной деятельности. Отмечается, что социальная активность представляет собой целенаправленную творческую преобразующую деятельность. Таким образом обнаруживаются две стороны активности как волевого качества субъекта (С.Л. Рубинштейн): во-первых, как способности изменять внешнюю среду и, во-вторых, самоизменяться.

Инициатива представлена в научных трудах как ключевой критерий при становлении жизненной концепции, формирующий субъектные и личностные характеристики человека. Инициативность может стать особенностью и чертой человека, проявляющихся как способность и готовность человека к самоуправлению и самоорганизации, постановки новых целей, решению поставленных задач и принятию ответственности за свои поступки [6]. Следовательно, проявляя инициативу, человек сам определяет цель, принимает самостоятельное решение по способам реализации поставленной цели и берет ответственность за их последствия.

С понятиями активность и инициативность тесно связана проактивность, но является более широким и глубоким понятием. По мнению Е.Е. Гоберника, В.Е. Дмитрюка, О.В. Павловой [4] – это способность человека предвидеть и решать проблемы, определять ключевые задачи, улучшая ситуацию. Значит, проактивный человек нацелен на успешный результат, добивается его и несет ответственность за свои действия. Реактивный человек, наоборот, поддается импульсивным реакциям, фокусируется только на независящих от него обстоятельствах, решение проблемы игнорирует. Причины реактивности – личные качества (лень, инертность, отрицательный прошлый опыт).

Социальная активность студента как готовность к социальной деятельности прослеживается в следующих аспектах (компонентах) [1; 5]: мотивационном («хочу») – формирование ценностного отношения к выбранной студентом социальной деятельности с учетом внутренних мотивов, потребностей; операционного («знаю и умею») – формирование самостоятельного опыта в многообразных видах социальных активностей; рефлексивного («осмысляю») – формирование навыков самоанализа и самооценки собственной активности.

Следовательно, социальная активность как интегральное личностное образование формируется под воздействием среды и воспитания, и выражается как акмеологическая зрелость человека, проявляющаяся в стремлении к преобразованию себя, общества и природной среды, к проявлению самодостаточности в принятии решений, что отражается в уровнях сформированности мотивированного, операционного, рефлексивного компонентов исследуемого качества.

Анализ ведущих идей по проблеме создания современной образовательной среды вуза позволил выявить ее социально-педагогические возможности в развитии социальной активности у обучающейся молодежи: ценностно-смысловые, интегративно-деятельностные, продуктивно-преобразующие. В совокупности выделенные возможности позволяют личности ценностно определиться к направлениям самореализации в учебной и внеучебной деятельности, расширить диапазон знаний, умений, навыков в различных видах активностях, определить целевые ориентиры и средства достижения творческого результата.

Уточнив сущность исследуемых понятий, мы приступили к решению практической задачи: определить отношение студентов к социально-активным молодым людям, лидерам и востребованные виды внеучебной деятельности образовательной организации высшего образования [3; 7].

Проведено педагогическое исследование с применением эмпирических методов, представляющих собой сбор данных, полученных в результате анкетирования (анкета «Социальная активность», авторы М.А. Ермакова, М.И. Болотова). В анкетировании приняло участие 226 обучающихся Оренбургского государственного медицинского университета Минздрава России (далее – ОрГМУ).

Качественный и количественный анализ результатов анкетирования показал, что значительное большинство респондентов (82%) осмысляют важность социальной активности для общественно значимой и профессиональной деятельности, а также для личностного роста и развития.

Интересен тот факт, что лидерами внеучебных активностей стали волонтерство (добровольчество), физкультурно-оздоровительное и спортивное направление, отдельно выделено туристическое.

Выявлено, что по мнению студентов, вуз предоставляет достаточно видов социальных практик [8] и направлений внеучебной деятельности для самореализации обучающихся (78%).

Практическая значимость данного исследования заключалась в интерпретации и оценке результатов анкетирования студентов-медиков.

В целях поддержки и развития системы целенаправленных мер по развитию социально активной молодежи, используя инновационные подходы и технологии в физическом воспитании и спорте, ОрГМУ в последние два года были реализованы проекты «Оренмед. Перезагрузка» и «Оренмед. Путь спортсмена» в рамках грантовой поддержки смотра-конкурса на лучшую организацию физкультурно-спортивной работы среди образовательных организаций высшего образования Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

В рамках реализации проектов был подписан ряд документов, что укрепило нормативную базу студенческого спортивного клуба ОрГМУ – Оренмед: договор со Студенческой лигой по легкой атлетике, Соглашение с Национальной студенческой спортивной Лигой по гольфу, Договор с Федерацией компьютерного спорта России. Все преподаватели кафедры физической культуры ОрГМУ прошли обучение по специализированным программам в рамках повышения квалификации (г. Санкт-Петербург, г. Красноярск), что повысило кадровый потенциал кафедры в аспекте внедрения технологичных и инновационных видов спорта [3].

Важным шагом к развитию фиджитал движения стало приобретение нового материально-технического оснащения, спортивного оборудования, инвентаря для открытия новых секций по инновационным видам спорта, подготовки и проведения всероссийских и региональных физкультурно-спортивных мероприятий, в том числе в фиджитал формате.

В рамках проекта «Фиджитал ПроБудущее» на региональном уровне была проведена Спартакиада, включившая турниры «Фиджитал ГТО», «Фиджитал баскетбол», «Фиджитал футбол», «Фиджитал лазертаг», заинтересовавший семь образовательных организаций высшего образования Оренбургской области и 165 студентов.

С целью развития и продвижения киберспорта в студенческой среде, прошел турнир Кибермедик «ПроТехнологии», посвященный компьютерному спорту среди студентов вузов, в программу которого вошли мастер-классы, посвященные популярным играм, благодаря которым ребята получили незабываемый опыт и множество полезных советов, которые помогут развить навыки в играх; лекции от сборной команды киберспортсменов ОрГМУ.

Логичным продолжением этого проекта «Оренмед. Перезагрузка» стал проект «Оренмед. Путь спортсмена». Состоялся Мультиспортивный турнир и круг фиджитал дисциплин расширился: «Фиджитал – легкая атлетика», «Фиджитал мини-гольф», «Фиджитал-ориентирование», количество участников по каждому виду более 200 человек.

Как результат реализации проектов – увеличение доли обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья систематически занимающихся физической культурой и спортом.

Важным достижением в спортивной жизни вуза – вручение на Конгрессе «Росстудспорт» (Санкт-Петербург, 4-8.12.2024) почетного кубка победителя в номинации «Лучший проект по созданию музея студенческого спорта (музейной экспозиции) в образовательной организации высшего образования». Сегодня музей «Оренмед. Путь славных побед» работает по различным направлениям: музейное, просветительское, образовательное, профориентационное. Музейное пространство интегрирует реальные спортивные объекты (спортивный инвентарь, одежда, наградной материал и другое) с виртуальными, которые выполняют информационную функцию об истории развития спорта в медицинском университете (архивные видеоряды), современные виды спорта и достижения студентов на спортивной арене, что обеспечивает вовлеченность и доступность для любой аудитории пользователей.

Тематические экскурсии по музею знакомят обучающихся с историко-спортивным наследием вуза, современными спортивными технологиями и технологичными видами спорта.

Кафедрой физической культурой ОрГМУ организован и проведен региональный форум «Росстудспорт. Степные просторы», на котором присутствовали почетные гости: ректор ОрГМУ, представители различных министерств и Департамента молодежной политики Оренбургской области). Спикеры форума (представители Университета ИТМО, Федерации компьютерного спорта России, РССС и другие специалисты) в своих выступлениях затрагивали актуальные проблемы в области физической культуры и спорта и адаптивной физической культуры, такие как развитие нормативно-правовой, кадровой и материальных основ развития система студенческого спорта, необходимость повышения социальных эффектов физического воспитания молодежи и студенческого спорта в аспекте адаптации и инклюзия людей с ограниченными возможностями.

Выводы. Сегодня в научных работах и практике четко прослеживается идея значимости организации физкультурной и спортивной работы и ее социальной миссии – воспитание социально активной обучающейся молодежи, идея стимулирования и развития инициативности и ответственности личности перед собой и социумом, что требует интеграции культурно-образовательной программы в спортивные мероприятия, расширения социокультурного и образовательного потенциала учреждения высшего образования. Результаты педагогического исследования по выявлению значимых видов внеурочных активностей, реализуемых в учреждении, подчеркнули актуальность проблемы для современной молодежи и легли в основу проработки тем грантовских проектов, научно-исследовательской работы, внедрению новых современных социальных практик по развитию социальной активности студентов в ОрГМУ.

Литература:

1. Акимова, М.К. Типология социальной активности молодежи в зависимости от принятия нравственных нормативов / М.К. Акимова,

О.А. Галстян // Вопросы психологии. – 2019. – № 3. – С. 51-61
2. Антипова, Е.И. Формирование социальной ответственности студентов в условиях быстро меняющегося общества / Е.И. Антипова, Р.В. Литвак // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2023. – № 3(96). – С. 184-192
3. Бударников, А.А. Анализ видов оценивания профессиональной деятельности преподавателя физической культуры в высшей школе / А.А. Бударников, М.А. Ермакова, А.В. Козлов // Физическое воспитание и студенческий спорт. – 2025. – Т. 4. – № 2. – С. 171-178
4. Гоберник, Е.Е. Вовлеченность студентов во внеучебную деятельность как критерий их проактивности / Е.Е. Гоберник, В.Е. Дмитрюк, О.В. Павлова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2024. – № 2(42). – С. 116-124. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vovlechennost-studentov-vo-vneuchebnuyu-deyatelnost-kak-kriteriy-ih-proaktivnosti (дата обращения: 01.07.2025)
5. Григорьева, М.В. Структура и мотивация социальной активности и ее соотношение с гражданским самосознанием молодежи / М.В. Григорьева, А.А. Шаров, А.И. Заграничный // Социальная психология и общество. – 2022. – Т. 13. – № 1. – С. 142-158
6. Карпушина, Л.П. Формирование социальной ответственности у подростков в организации дополнительного образования / Л.П. Карпушина, Н.Ф. Пупкова, С.В. Баранова // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13. – № 1(49). – С. 52-56
7. Коломыцева, А.С. Роль спорта и физической культуры в жизни современной молодежи / А.С. Коломыцева // Научные высказывания. – 2021. – № 8(8). – С. 23-26. – URL: https://nvjournal.ru/article/82-rol-sporta-i-fizicheskoj-kulturi-v-zhizni-sovre (дата обращения: 01.07.2025)
8. Купрук, О.П. Социальные практики как эффективный инструмент социального воспитания в современном образовательном пространстве / О.П. Купрук // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 3. – С. 183-186. – EDN QJDBLX
9. Хасанова, Г.К. Педагогические основы развития социальной деятельности студентов вузов / Г.К. Хасанова // Вестник науки и образования. – 2021. – № 17(120). – Ч. 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osnovy-razvitiya-sotsialnoy-aktivnosti-u-studentov-vysshih-uchebnyh-zavedeniy (дата обращения: 01.07.2025)

Педагогика

УДК 378

преподаватель Ерофеева Лариса Викторовна
Филиал Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
преподаватель Приятелева Яна Александрова
Филиал Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
преподаватель Шипицина Надежда Михайловна
Филиал Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

ОСНОВЫ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения системного подхода при обучении математике в условиях военного вуза. Раскрывается значение математики как базовой дисциплины, формирующей аналитическое мышление и умение принимать решения в сложных ситуациях. На примере деятельности Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» рассматриваются возможности интеграции математического образования с профессиональными дисциплинами. Статья раскрывает, каким образом системный подход может быть применен для обучения математике в военных вузах. Особо отмечается, что математика является базовой дисциплиной, которая активно способствует формированию аналитического мышления и развитию умения принимать решения в сложных и ответственных ситуациях. Системный подход в военном образовании – это не просто способ преподавания, но и инструмент для развития профессионального мышления будущих специалистов. Он предполагает обучение, основанное на понимании взаимосвязей между математикой, инженерными науками и реальными служебными задачами. Такой подход позволяет курсантам осваивать навыки моделирования и прогнозирования, необходимые для успешной военной подготовки. Инновационность заключается в сочетании системного подхода с исследовательской и проектной работой. Вместо слепого следования инструкциям, курсанты активно применяют аналитическое мышление при решении практических задач по математике. Они самостоятельно выявляют закономерности и формулируют выводы, что значительно повышает их вовлеченность и интерес к предмету. В работе делается вывод о том, что внедрение системного подхода повышает эффективность обучения, формирует целостное профессиональное мышление и способствует подготовке офицеров, способных действовать в условиях неопределенности и быстрого изменения ситуации.

Ключевые слова: системный подход, системное мышление, математика, военный вуз, методика, структура курса, прикладная математическая подготовка.

Annotation. The article discusses the features of applying a systematic approach to teaching mathematics in a military university. The article reveals the importance of mathematics as a basic discipline that forms analytical thinking and the ability to make decisions in difficult situations. Using the example of the activities of the Military Training and Scientific Center of the Air Force «Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin», the possibilities of integrating mathematical education with professional disciplines are considered. The article reveals how a systematic approach can be applied to teaching mathematics in military universities. It is emphasized that mathematics is a basic discipline that actively contributes to the formation of analytical thinking and the development of decision-making skills in complex and responsible situations. A systematic approach in military education is not just a way of teaching, but also a tool for developing the professional thinking of future specialists. It involves learning based on an understanding of the relationships between mathematics, engineering, and real-world job tasks. This approach allows cadets to master the modeling and forecasting skills necessary for successful military training. Innovation lies in the combination of a systematic approach with research and project work. Instead of blindly following instructions, cadets actively apply analytical thinking when solving practical math problems. They independently identify patterns and formulate conclusions, which significantly increases their involvement and interest in the subject. The paper concludes that the introduction of a systematic approach increases the effectiveness of training, forms a holistic professional mindset and contributes to the training of officers who are able to act in conditions of uncertainty and rapid change in the situation.

Key words: system approach, systems thinking, mathematics, military university, methodology, course structure, applied mathematical training.

Введение. Целью данной статьи является рассмотрение особенностей внедрения системного подхода в процесс преподавания математики в военном вузе, определение его значения для формирования у курсантов целостного профессионального мышления, а также выявление методических и организационных преимуществ данного подхода в сравнении с традиционными формами обучения.

Современные условия военного образования диктуют повышенные требования к уровню профессиональной подготовки будущих офицеров. В рамках новых стандартов недостаточно обладать лишь навыками выполнения стандартных алгоритмов. Офицер должен быть способен к анализу взаимосвязей между различными компонентами сложных систем, к пониманию логики процессов и к прогнозированию последствий принимаемых решений. Математика, являясь универсальным научным языком, служит основой для развития аналитических и прогностических компетенций, необходимых для эффективного управления воинскими подразделениями, обработки разведывательной информации, расчета траекторий и моделирования боевых действий.

В то же время традиционные формы преподавания, направленные преимущественно на передачу готовых знаний и тренировку навыков решения типовых задач, уже не в полной мере отвечают потребностям современного военного образования. Необходим переход к таким методам, которые позволяют интегрировать теоретические знания с практическими ситуациями и способствуют развитию самостоятельного, системного мышления. Именно поэтому применение системного подхода становится актуальной задачей педагогической практики в военных вузах.

Новизна работы заключается в том, что системный подход рассматривается не только как метод обучения, но и как средство формирования профессионального мышления военного специалиста. В рамках данного подхода процесс обучения строится вокруг

понимания связей между разделами математики, инженерными дисциплинами и практическими задачами, решаемыми в служебной деятельности. Такой методический подход предоставляет курсантам возможность развивать компетенции в области моделирования и прогнозирования, которые являются ключевыми элементами эффективной военной подготовки. Кроме того, новизна проявляется в интеграции системного подхода с элементами исследовательской и проектной деятельности курсантов. Решая учебные задачи, связанные с реальными ситуациями, курсанты не просто повторяют готовые решения, а самостоятельно выстраивают систему рассуждений, выявляют закономерности и делают выводы, что усиливает познавательную активность и мотивацию к изучению математики.

Изложение основного материала статьи. Систематичность в обучении требует, чтобы обучающиеся овладевали знаниями, умениями и навыками в строго определенном порядке, чтобы система проявлялась не только внешне, в соответствующем расположении изучаемого, а создавалась в их сознании.

Последовательность предполагает логическую обоснованность изучения последующих разделов за предыдущими с тем, чтобы последующее вытекало из предыдущего, опиралось на него и подготавливало дальнейшую ступень в познавательной деятельности обучающихся.

Своеобразие системного подхода к обучению заключается в том, что данный принцип работы можно использовать практически на каждом занятии.

Идея о том, что обучение должно быть последовательным и взаимосвязанным, впервые появилась благодаря Я.А. Коменскому. Он говорил, что, как и в природе, все в обучении должно быть связано друг с другом. Эту мысль поддержали и другие известные педагоги, такие как И.Г. Песталоцци и К.Д. Ушинский. И.П. Павлов же объяснил, почему это важно с точки зрения физиологии: системное мышление строится на умении находить связи и ассоциации между тем, что мы узнаем, и тем, что происходит в реальном мире. Он считал, что постепенное освоение материала и постоянная практика – это ключевые моменты в обучении.

Системный подход строится на основе организации самостоятельных учебных действий обучающихся, обеспечивает возможность формирования и развития у них системы универсальных учебных действий. Он обеспечивает возможность организации учебного процесса в режиме самообучения, саморазвития, самоорганизации.

Системный подход также предполагает изучение разделов курса не изолированно, а в их взаимосвязи [4].

В системе военного образования дисциплина математики занимает стратегически важное место. Математика не только способствует развитию логического и аналитического мышления, но и служит эффективным инструментом для решения специфических прикладных задач, таких как расчёт маршрутов передвижения, определение траекторий, анализ сигналов и моделирование динамических процессов [5]. Обучение математике в военных учебных заведениях требует особого методического подхода, поскольку курсанты должны овладеть навыками применения полученных знаний в условиях ограниченного времени и повышенной ответственности [1].

Традиционные методы преподавания, основанные на объяснении, демонстрации и последующем закреплении знаний через типовые упражнения, оказываются недостаточными для формирования умений комплексного анализа. В условиях военного вуза важно не просто выучить формулы, а понимать, как они применяются в конкретных ситуациях. Системный подход позволяет выстроить обучение так, чтобы курсант не только запоминал материал, но и осмысливал его взаимосвязь с другими разделами науки и с практической деятельностью [2].

В основе системного подхода лежит концепция целостности, которая предполагает рассмотрение объекта как единого комплекса взаимосвязанных элементов. В контексте обучения математике это означает, что обучающийся приобретает понимание структуры предмета, осознает взаимосвязи между различными темами и приобретает способность применять полученные знания для решения задач различной степени сложности.

Системный подход к обучению включает структурирование учебного процесса, основанное на глубоком понимании внутренней логики математического знания и его интеграции с другими дисциплинами [7]. Подход требует от преподавателя пересмотра традиционных методов подачи материала и оптимизации организационной структуры учебного процесса. Например, изучение темы «производная» стоит дополнить задачами, связанными с анализом движения технических устройств, оценкой изменений скорости и ускорения. Такой подход позволяет курсантам осознать практическую значимость математических концепций [6]. Аналогично, при рассмотрении вероятностных методов целесообразно включать задачи, направленные на оценку вероятности отказа оборудования, надежности систем связи и точности навигационных измерений.

Особое значение системный подход имеет при обучении в военном вузе, так как математическая подготовка неразрывно связана с общетехническими и профессиональными дисциплинами. Такими как: тактика, аэродинамика, боевое применение, конструкция, навигация, авиационное и радиоэлектронное оборудование. Здесь курсанты решают задачи, требующие знания линейной алгебры, аналитической геометрии, теории вероятностей и математического анализа, применяя их для расчета параметров орбитальных систем, анализа сигналов и моделирования процессов навигации. Такой формат обучения обеспечивает не только прочные знания, но и умение применять их в реальной профессиональной деятельности.

Системный подход также стимулирует развитие у курсантов навыков самостоятельности и исследовательской инициативы. В процессе решения комплексных задач они обучаются формированию логической последовательности рассуждений, анализу ошибок, корректировке гипотез и оценке результатов, что способствует развитию критического мышления и повышает уровень ответственности за принимаемые решения [8].

Применение системного подхода при обучениие математике наглядно проявляется в работе филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани. В учебном процессе филиала особое внимание уделяется интеграции фундаментальных дисциплин с профессиональными, что обеспечивает формирование у курсантов целостного представления о применении математических знаний в будущей служебной деятельности.

Единый подход можно использовать при рассмотрении таких тем, как «Определенный интеграл и его приложения», «Дифференциальные уравнения», «Теория поля» и др.

Например, рассмотрение задачи о вычислении площади криволинейной трапеции приводит к понятию интегральных сумм и их пределу, что в свою очередь, приводит к понятию определенного интеграла. По аналогичному принципу для различных аддитивных функций промежутка, решаются задачи нахождения объема тела вращения, длины дуги кривой, площади поверхности вращения, а также такие физические задачи, как вычисление работы переменной силы, нахождение массы стержня переменной плотности, силы давления жидкости на поверхность и ряд других. Несмотря на разнообразие этих задач, они объединяются одной и той же схемой рассуждений при математическом моделировании и решении [3].

При изучении темы «Дифференциальные уравнения» преподаватель строит занятие по принципам системного подхода. На первом этапе курсанты осваивают базовые методы решения обыкновенных дифференциальных уравнений первого и второго порядка, рассматривают примеры их применения в чисто математическом контексте. Далее преподаватель предлагает перейти к анализу задач, близких к реальной профессиональной деятельности, например к моделированию движения летательного аппарата при изменении угла атаки, сопротивления воздуха и скорости.

На данном этапе элементы системного подхода проявляются в том, что курсантам предлагается видеть математическую задачу не изолированно, а как часть единой инженерной системы. Они обсуждают, какие физические величины могут быть описаны через уравнения, какие параметры являются независимыми и как их изменение отражается на всей модели. Таким образом, математические понятия связываются с физическим смыслом. Преподаватель акцентирует внимание на взаимосвязи между решением дифференциального уравнения и возможностью предсказать поведение объекта, например, изменение высоты или скорости самолета при различных внешних условиях. Курсанты решают задачи, моделируя реальные ситуации из курса «Аэродинамика» или «Теория полёта». Это позволяет им осознать, что математические методы не существуют сами по себе, а являются инструментом для анализа сложных технических процессов.

В конце занятия проводится обсуждение: какие математические методы наиболее эффективны при описании динамических систем, где возникают ограничения моделей, и как эти знания могут быть использованы при решении инженерных задач. Такой подход помогает курсантам не просто овладеть теорией, но и развить системное мышление – способность рассматривать любую задачу через призму взаимосвязей и закономерностей. Таким образом, применение системного подхода при изучении темы «Дифференциальные уравнения» позволяет объединить учебные дисциплины математического и профессионального циклов. Курсанты начинают воспринимать математику не как абстрактную науку, а как практический инструмент, необходимый для понимания и решения задач, с которыми они столкнутся в будущей военной и инженерной деятельности.

Важным элементом является интеграция учебных дисциплин: математика рассматривается в связи с физикой, информатикой, инженерной графикой и военной топографией. Такая взаимосвязь формирует у курсантов целостное представление о профессиональной деятельности и развивает способность видеть за отдельными задачами общую закономерность. Преподаватель, использующий системный подход, выполняет функцию не только источника знаний, но и координатора учебно-познавательной деятельности студентов [5]. Преподаватель способствует выявлению логических связей между изучаемыми понятиями, стимулирует студентов к самостоятельным выводам и направляет их внимание на взаимосвязь теоретических и практических аспектов изучаемого материала. Кроме того, системный подход позволяет сочетать индивидуальную и групповую работу, что способствует развитию коммуникативных навыков и коллективного анализа задач – качеств, крайне важных для военной службы.

Таким образом, применение системного подхода не только улучшает качество математической подготовки курсантов, но и способствует развитию у них таких профессиональных качеств, как аналитическое мышление, способность к концентрации, целеустремленность и умение принимать взвешенные решения в условиях повышенной сложности.

Выводы. Системный подход к обучению математике в военном вузе является важным направлением совершенствования образовательного процесса. Подход обеспечивает не просто передачу знаний, а формирование целостного мышления, способного объединять различные области знаний и направленного на практическое применение. Применение системного подхода способствует развитию у курсантов способности видеть взаимосвязи между теорией и практикой, анализировать ситуации с разных сторон и принимать обоснованные решения.

Развитие и совершенствование системного подхода следует рассматривать как одну из ключевых задач модернизации системы военного образования. Данный подход обеспечивает подготовку специалистов, способных эффективно функционировать в условиях сложных и динамично меняющихся профессиональных ситуаций.

Литература:

1. Жукова, В.А. Применение математических методов в военном деле / В.А. Жукова, Р.С. Рыбалко, Ю.В. Шульга // Физико-математические науки. – Ставрополь: СГАТУ, 2018. – № 3(1). – С. 70-75

2. Коркоценко, М.Н. Методика формирования военно-профессиональных компетенций у курсантов летного вуза / М.Н. Коркоценко // Вестник военного образования. – 2017. – № 1. – С. 105-110

3. Марченко, В.М. Об эффективности системного подхода в преподавании математических дисциплин / В.М. Марченко, И.М. Борковская, О.Н. Пыжова // Труды БГТУ. – 2016. – № 8. – С. 73-78

4. Моргусова, Н.А. Системный подход к обучению на уроках математики в условиях реализации ФГОС / Н.А. Моргусова // Образовательный портал «Знанино»: сайт. – 2009. – URL: https://znanio.ru/media/sistemnyj-podhod-k-obucheniyu-na-urokah-matematiki-v-usloviyah-fgos-2879836 (дата обращения: 27.10.2025)

5. Орлов, В.В. Методика обучения математике: учебное пособие для академического бакалавриата / В.В. Орлов, В.И. Снегурова, Н.Л. Стефанова. – Москва: Юрайт, 2018. – 379 с.

6. Подходова, Н.С. Методика обучения математике: учебное пособие / Н.С. Подходова, В.И. Снегурова, Н.Л. Стефанова. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ имени А.И. Герцена, 2020. – 263 с.

7. Рыбакова, О.В. Подход должен быть комплексным о повышении эффективности обучения математике в военном вузе / О.В. Рыбакова // ВВО. – 2022. – № 1(34). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podhod-dolzhen-byt-kompleksnym-o-povyshenii-effektivnosti-obucheniya-matematiki-v-voennom-vuze (дата обращения: 12.10.2025)

8. Ярыгина, Н.А. Системный подход к проектированию виртуальной образовательной среды в процессе преподавания математики в военном вузе / Н.А. Ярыгина // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-k-proektirovaniyu-virtualnoy-obrazovatelnoy-sredy-v-protsesse-prepodavaniya-matematiki-v-voennom-vuze (дата обращения: 12.10.2025)

Педагогика

УДК 376.3

магистрант 3 курса Зайцева Екатерина Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Беляева Людмила Вячеславовна
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)

К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Проблемное поле статьи построено вокруг ситуации практического использования цифровых образовательных ресурсов в логопедической работе. Предпринятая оценка в структуре опроса логопедов проводилась в контексте двух направлений анализа. Подчеркивается наличие преимущественно положительной оценки применения цифровых образовательных ресурсов. Практикующие логопеды проявляют интерес к цифровым образовательным ресурсам в доминирующем числе случаев. При этом обозначены позиции, указывающие на необходимость повышения цифровой компетентности специалистов и устранения отдельных барьеров. Главный исследовательский смысл был связан с оценкой использования цифровых образовательных ресурсов в ситуации развития связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Авторами разработан электронный цифровой образовательный ресурс, включающий сборник наглядного материала и справочную базу ресурсов для логопедов по развитию связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Предложенный цифровой каталог является универсальным методическим решением для системной работы. Ресурс позволяет интегрировать мультимедийные, интерактивные и адаптивные элементы в коррекционно-развивающий процесс. Заявленный в статье материал может служить основанием для внедрения цифровых решений в логопедическую практику, повышения эффективности занятий и расширения профессиональных возможностей специалистов.

Ключевые слова: дошкольники с общим недоразвитием речи, цифровые образовательные ресурсы, связная монологическая речь, электронный каталог, логопедическая работа.

Annotation. The problem field of the article is based on the situation of practical use of digital educational resources in speech therapy. The assessment conducted in the structure of the speech therapists' survey was carried out in the context of two areas of analysis. It is emphasized that there is a predominantly positive assessment of the use of digital educational resources. In the majority of cases, practicing speech therapists show interest in digital educational resources. At the same time, positions are outlined that indicate the need to increase the digital competence of specialists and eliminate certain barriers. The main research objective was to evaluate the use of digital educational resources in the development of coherent monological speech in preschoolers with general speech underdevelopment. The authors developed an electronic digital educational resource that includes a collection of visual materials and a reference database of resources for speech therapists to develop coherent monological speech in preschoolers with general speech underdevelopment.

Key words: preschoolers with general speech underdevelopment, digital educational resources, coherent monologue speech, electronic catalog, speech therapy.

Введение. Проблематика развития связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) рассмотрена в трудах отечественных и зарубежных специалистов в связи с многочисленностью контингента этой группы детей, а также поиском актуальных ресурсов коррекции имеющихся нарушений. Цифровая трансформация современного общества диктует необходимость

внедрения имеющихся ресурсов в контексте использования образовательных и коррекционно-развивающих технологий.

В настоящее время специалисты-практики все чаще используют цифровые ресурсы для расширения профессиональных возможностей. В частности, применяют готовые методические разработки и визуальные наглядные материалы. При этом выявляется фрагментарность и недостаточная актуальность используемых средств, а также их потенциальная небезопасность, поскольку большинство материалов не проходит экспертную оценку. В условиях существующих ограничений возникает необходимость создания цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), включающих проверенные, достоверные и практико-ориентированные материалы, которые могут быть использованы в логопедической работе с дошкольниками с ОНР. Осознание этой необходимости послужило основанием для проведения настоящего исследования.

Целью статьи является анализ и оценка возможностей использования ЦОР в логопедической работе по развитию связной монологической речи у дошкольников с ОНР.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях функционирования большинства дошкольных образовательных учреждений логопеды сталкиваются с достаточным количеством ограничений в использовании различных ресурсов и средств наглядности. В частности, не всегда достаточно актуальных наглядных материалов по каждой лексической теме, а дети быстро теряют интерес к средствам, которые уже использовались. Существуют и объективные причины, связанные с технической невозможностью в условиях учреждения постоянно распечатывать и копировать материалы. Современные ЦОР выступают в качестве альтернативы или дополнения к уже существующим и активно применяемым средствам логопедической работы с дошкольниками с ОНР.

Принимая во внимание, что ЦОР рассматривается как подмножество электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и имеет более интерактивную основу, в контексте данного исследования важным представляется актуализация перечня компонентов, которые туда включены. В целом, ЭОР выступают основным средством цифровой педагогики, который обеспечивает взаимодействие субъектов образовательного процесса [6]. Я.М. Босова определяет цифровой образовательный ресурс как любую информацию образовательного назначения, представленную в цифровой форме. Наиболее целесообразными для логопедической работы автор считает плакаты и слайды со статическими изображениями, интерактивные плакаты с заданиями и звуковым сопровождением, презентации в формате слайд-шоу, а также короткие обучающие видеоролики [1].

ЦОР подразумевает обязательную цифровизацию интерактивных материалов [5], как простых (текстовые, графические, аудио- и видеофайлы), так и сложных (электронные учебники, виртуальные кабинеты, тестовые системы и образовательные порталы, объединяющие несколько видов цифрового контента). В состав ЦОР могут быть включены электронные тесты, конструкторы, мультимедийные презентации, обучающие видеоролики и тренажёры, предназначенные для усвоения и контроля знаний [4]. Различие между информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) и ЦОР заключается в том, что первые обеспечивают техническую основу взаимодействия и передачи информации, тогда как ЦОР представляют собой содержательное наполнение образовательного процесса, созданное специально для обучения с использованием этих технологий.

Как показывает практика, логопеды редко применяют ЦОР в работе по развитию связной речи у дошкольников. Среди основных причин – недостаточная методическая подготовка, ограниченная техническая база и неразработанность специализированных цифровых материалов для логопедической практики, отсутствие желание специалистов осваивать новые технологии. Использование средств ИКТ по мнению Е.А. Екжановой и А.А. Селенковой [2] рассматривается как возможность полисенсорного воздействия на разные стороны речевой системы и в том числе, связной речи дошкольников с ОНР, а также ряда неречевых процессов и познавательной активности. В целом, в логопедической практике на сегодняшний день использование ЭОР приравнивается к цифровому хаосу ввиду отсутствия единой цифровой среды и отсутствия структуризации имеющихся материалов [3].

На основании анализа имеющихся представлений и обозначенных проблемных вопросов был осуществлен опрос специалистов и дальнейшее проектирование и реализация технологии использования ЦОР в логопедической работе по развитию связной монологической речи дошкольников с ОНР. Первичный мониторинг использования цифровых образовательных ресурсов в логопедической работе с дошкольниками с ОНР в направлении развития связной монологической речи позволил констатировать следующие позиции. В исследовании приняли участие 42 логопеда дошкольных образовательных учреждений г. Нижнего Новгорода и Нижегородской области, работающих с контингентом дошкольников с ОНР. Был использован метод экспертных оценок, основанный на получении субъективных ответов респондентов и интерпретации собранных данных с учетом предложенной системы индикации, что позволяет объективизировать полученную картину. Оценка проводилась с учетом двух векторов анализа.

1. Показатели доступности и применения ЦОР в практике логопеда:
   - осведомленность логопедов о ЦОР (предполагает уточнение конкретных знаний о видах ЦОР и их возможностях);
   - частота использования ЦОР (системное применение на занятиях);
   - разнообразие используемых ЦОР (методические платформы, интерактивные игры, электронные книги и др.);
   - обеспеченность образовательной организации ЦОР (наличие технических условий, программного обеспечения, поддержки со стороны администрации);
   - основные барьеры при использовании ЦОР (технические, методические, временные, организационные и др.);
   - перспективы использования ЦОР (готовность логопедов расширять применение цифровых технологий в своей практике).
2. Показатели использования ЦОР в работе по развитию связной монологической речи у дошкольников с ОНР:
   - использование ЦОР в формировании навыка пересказа (преимущество при работе над пересказом текста);
   - использование ЦОР в формировании навыка составления рассказа (преимущество в обучении составлению самостоятельных высказываний по опоре или замыслу);
   - использование ЦОР в развитии связности высказывания (преимущество в развитии логической завершённости и смысловой цельности высказываний);
   - использование ЦОР в развитии последовательности высказывания (оценка влияния ЦОР на формирование правильной временной и событийной структуры высказывания);
   - использование ЦОР в развитии лексико-грамматического оформления высказывания (оценка влияния ЦОР на точность и разнообразие используемых языковых средств при построении высказывания).

Первичная оценка показала, что почти половина опрошенных логопедов (42,8%) имеют первичные представления о ЦОР и используют их в профессиональной деятельности. Другая значительная часть (40,5%) знают о ЦОР, но пока не применяют, а 16,7% не имеют чёткого представления о таких средствах. Таким образом, информированность специалистов о ЦОР достаточно высокая, однако практическое использование требует работы в этом направлении.

Оценка частоты использования ЦОР в логопедической работе продемонстрировала, что только четвертая часть выборки респондентов (21,4%) применяет их на системной основе. Зарегистрированное единичное или эпизодическое использование ЦОР в 73,8% случаев свидетельствует о тенденции постепенного перехода к более активному включению цифровых технологий в логопедическую работу. Анализ разнообразия применяемых ресурсов показывает, что 71,5% специалистов ограничиваются одним-двумя ЦОР, 21,4% используют три-четыре, а лишь 7,1% – более пяти. Такие данные свидетельствует о недостаточной вариативности применяемых цифровых материалов и потребности в расширении методического инструментария.

Большинство респондентов (54,8%) оценивают уровень обеспеченности дошкольных образовательных организаций цифровыми средствами как низкий, что свидетельствует о наличии ограничений в технической и материальной базе. При анализе барьеров выяснилось, что более половины специалистов (52,3%) испытывают значительные трудности при включении ЦОР в работу. Наиболее часто отмечаются нехватка оборудования, нестабильный интернет и недостаточная методическая поддержка. В то же время 71,5% логопедов выразили готовность осваивать новые цифровые ресурсы, 19% предпочитают работать с уже знакомыми. В этом вопросе имеется положительное отношение специалистов к цифровизации логопедической практики, хотя 9,5% специалистов вообще не планируют применять ЦОР.

При оценке эффективности ЦОР в коррекции связной монологической речи положительные эффекты были зарегистрированы в более чем половине случаев опрошенных специалистов. Причем, на высокую эффективность в работе по формированию навыка пересказа указали 61,9% опрошенных логопедов, при обучении составлению рассказа – 57,1%, развитию связности высказывания – 59,5%, развитии последовательности высказывания – 66,7%, развитии лексико-грамматического оформления высказывания – 66,7%. Сами специалисты это связывают с повышением интереса детей к данным средствам, хорошей визуализацией и возможностью использования вариативных форм

работы. Одновременно в этим следует отметить достаточно реалистический взгляд на проблему использования ЦОР в логопедической практике. Часть опрошенных респондентов по пяти показателям развития связной монологической речи (в среднем чуть более 30%) оценивают эффект использования ЦОР как сопоставимый с традиционными средствами.

Результаты исследования показывают наличие интереса специалистов к ЦОР, постепенное расширение практики их применения и положительную оценку их применения в коррекционно-развивающей деятельности. Вместе с тем сохраняются проблемы методического и технического характера, требующие системной поддержки со стороны образовательных организаций и повышения цифровой компетентности логопедов. Имеющаяся дефицитарность в использовании ЦОР предположительно связана со следующими причинами:

– недостаток знаний и компетентности (логопеды ограничиваются скачиванием презентаций или картинок из интернета, не понимая полного потенциала ЦОР и не владея навыками работы со специализированными платформами);

– методические трудности (отсутствуют инструкции и рекомендации по использованию цифровых средств для развития связной монологической речи, нет примеров адаптации материалов под конкретные задачи);

– технические ограничения (в дошкольных образовательных организациях весьма ограничено представлены интерактивные доски, планшеты, стабильный интернет), что вынуждает специалистов использовать личные устройства или обходиться применять доступный набор ресурсов;

– организационные барьеры (недостаток поддержки со стороны администрации, отсутствие выделенных средств на закупку лицензированных цифровых ресурсов);

– психологические факторы (некоторые педагоги испытывают тревогу при работе с цифровыми инструментами, низкую мотивацию к освоению новых технологий).

В итоге, использование ЦОР остается эпизодическим, фрагментарным и в основном ограничено вспомогательными средствами (картинки, презентации, звуковые файлы), без системного подхода к развитию связной монологической речи у детей с ОНР.

На основании данных результатов было осуществлено проектирование и реализация возможности использования ЦОР в логопедической работе по развитию связной монологической речи дошкольников с ОНР. Электронный ресурс «Развитие связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи» представлен в виде двух каталогов и предназначен для использования в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с ОНР (методического сопровождения упражнений и игр), направленный на развитие и коррекцию связной монологической речи с применением цифровых технологий.

Первый каталог представляет собой презентацию и сопровождающий ее текстовый файл. По своей сути это – сборник материала для проведения упражнений и игр, направленных на формирование связной монологической речи у дошкольников с ОНР. Он включает:

– статичные и анимированные изображения;

– звуковые и музыкальные элементы;

– музыкальные и речевые файлы.

В текстовом файле содержатся сценарии игр и упражнений с пояснением, как использовать каждый элемент каталога для активизации внимания, формирования навыков пересказа и построения самостоятельного рассказа. Подбор информации для каталога осуществлялся в соответствии с основными этапами логопедической работы по развитию связной монологической речи у дошкольников с ОНР:

1. подготовительный этап: формирование навыка пересказа с опорой на пиктограммы и сюжетные картинки;
2. основной этап: формирование продуктивного компонента, составление рассказов на основе сюжетных картинок и картин;
3. закрепляющий этап: формирование смыслообразующего компонента через обучение навыкам самостоятельного отбора языковых средств, повышение самоконтроля.

Предложенный ресурс сопровождается пояснительной запиской, которая включает описание этапов логопедической работы, цели и задачи использования каталога, методические рекомендации по использованию статичных, анимированных и звуковых компонентов, сценарии игр и упражнений. Он предназначен для публикации на логопедических интернет-платформах и порталах, в социальных сетях и профессиональных сообществах как пример ЦОР, применяемого в коррекционной практике дошкольного образования.

Второй каталог представляет собой текстовый файл, который реализует справочную функцию и представляет собой базу цифровых ресурсов для логопедов. Она включает:

– список порталов, авторских сайтов, страниц ученых и практиков, других доступных ЦОР;

– краткое описание каждого ресурса, рекомендации по применению и целевому назначению;

– методическое пояснение, как эти ресурсы могут быть использованы для расширения возможностей работы над связной речью.

Данная разработка была применена в логопедической работе двух дошкольных образовательных организаций и прошла экспертизу на уровне методического объединения специалистов. В заключении были определены важнейшие признаки ЦОР, указывающие на их эффективность:

– мультимедийность (использование визуальных, аудио- и анимационных средств);

– интерактивность (возможность активного участия ребенка в ходе занятия);

– модульность (возможность использования отдельных блоков в зависимости от речевых задач);

– адаптивность (настройка содержания под уровень речевого развития конкретной группы или ребенка);

– доступность для размещения и распространения на профессиональных платформах, сайтах, в социальных сетях для специалистов в области логопедии.

Выводы. Проведенный мониторинговый опрос специалистов на предмет возможностей использования ЦОР в логопедической практике и непосредственно в развитии связной речи дошкольников с ОНР, позволил обнаружить имеющиеся барьеры, дефициты и проблемы, а также актуализировать необходимость разработки одного из вариантов ЦОР в рамках указанного направления коррекционной работы. Предложенное описание ЦОР является возможным сценарием для проектирования логопедической работы с дошкольниками с ОНР. Полученная промежуточная положительная оценка специалистами разработанного ЦОР выступает основанием для его размещения на общедоступном портале. В плане научного поиска перспективным, на наш взгляд, остается вопрос, связанный с получением развернутых научных исследований, освещающих проблему использования ЦОР в системе коррекции нарушений разных сторон речевой системы у дошкольников с ОНР.

Литература:

1. Босова, Я.М. Использование цифрового образовательного ресурса в логопедической работе с детьми / Я.М. Босова // Дошкольная педагогика. – 2014. – № 4(99). – С. 49-51

2. Екжанова, Е.А. Практический аспект использования информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Е.А. Екжанова, А.А. Селенкова // Специальное образование. – 2021. – № 3. – С. 103-114

3. Лаврентьева, М.А. Электронные образовательные ресурсы в логопедической практике / М.А. Лаврентьева, Е.Е. Мельникова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-3. – С. 520-524

4. Николаенко, Т.П. Использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в процессе обучения / Т.П. Николаенко // Проектирование. Опыт. Результат. – 2019. – № 1. – С. 37-39

5. Поначугин, А.В. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза / А.В. Поначугин, Ю.Н. Лапыгин // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 2. – 5 с.

6. Фролова, С.В. Концептуальные основы создания цифровой платформы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов / С.В. Фролова, Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – Т.10. – № 4. – 2022. – 6 с.

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 институт путей сообщения (филиал) Федерального
образовательного учреждения высшего профессионального образования
Приволжский государственный университет путей сообщения (г. Оренбург)

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА ОТЖТ ОРИПС – ФИЛИАЛА ПРИВГУПС

Аннотация. В статье анализируется современное состояние проблемы внутренней и внешней мотивации выбора профессии. Определение будущей сферы деятельности – один из первых важных этапов в жизни. Каждый юноша и девушка рано или поздно задумываются: "Какую профессию выбрать?". В этот момент крайне важно не поддаться панике, разобраться в себе и принять верное решение, которое будет гармонировать с личными увлечениями, талантами, перспективами, убеждениями и актуальными потребностями рынка труда. В старшем школьном возрасте одной из ключевых задач развития является профессиональное самоопределение, неминуемо влекущее за собой решение о будущей специализации, роде занятий или трудовой сфере, которой юноша или девушка планирует посвятить себя после завершения обучения в школе. Проблема выбора профессии обусловлена особенностями социального контекста, в котором находятся старшеклассники, готовящиеся к вступлению во взрослую жизнь, и поэтому закономерна для выпускников всех времен. Однако в текущем мире глобальных и быстро меняющихся обстоятельств, а также непредсказуемых перемен, затрагивающих все аспекты человеческой деятельности, задача профессионального выбора также претерпевает изменения. Устаревшим стал принцип «одной профессии на всю жизнь», которым руководствовались предыдущие поколения. Профессиональная сфера быстро эволюционирует под воздействием потребностей общества и прогресса в области информационных и коммуникационных технологий. Представлена интерпретация внутренней и различных форм внешней мотивации, опирающаяся на теорию фундаментальных психологических потребностей. Данный подход позволяет классифицировать ключевые виды мотивации в деятельности, выделяя их по содержательным и генетическим признакам.
Ключевые слова: мотивация, профессиональная сфера, профессия, ориентация на профессию, выпускник, ведущие мотивы выбора профессии, профессиональное самоопределение.
Annotation. The article analyzes the current state of the problem of internal and external motivation for choosing a profession. Determining one's future field of activity is one of the first important steps in life. At some point, every young person wonders, «What profession should I choose?». At this moment, it is crucial not to panic, but to understand oneself and make an informed decision that aligns with personal interests, talents, aspirations, beliefs, and the current demands of the job market. At the high school age, one of the key tasks of development is professional self-determination, which inevitably entails a decision about the future specialization, occupation, or field of work that a young man or a young woman plans to devote himself or herself to after completing school. The problem of choosing a profession is due to the specific social context in which high school students are located, preparing for the entry into adulthood, and therefore it is natural for graduates of all times. However, in the current world of global and rapidly changing circumstances, as well as unpredictable changes affecting all aspects of human activity, the task of professional choice is also undergoing changes. The principle of «one profession for a lifetime» that guided previous generations has become outdated. The professional field is rapidly evolving under the influence of societal needs and advances in information and communication technologies. This article presents an interpretation of internal and various forms of external motivation based on the theory of fundamental psychological needs. This approach allows us to classify key types of motivation in activities based on their content and genetic characteristics.
Key words: motivation, professional field, profession, career orientation, graduate, leading motives for choosing a profession, professional self-determination.

Введение. В современном мире вопрос выбора профессии для молодежи приобрел особую актуальность. Текущие социально-экономические условия диктуют необходимость осознанной активности и адаптации в сфере труда и образования. Работодатели заинтересованы в специалистах с выраженной профессиональной направленностью, способных к развитию как в личностном, так и в профессиональном плане, а также к участию в социальных изменениях [1]. В связи с этим, возрастает потребность в более детальном рассмотрении процесса профессионального самоопределения. Важнейшее значение в этом процессе принадлежит мотивации. Именно учет мотивационных аспектов позволяет сделать осознанный выбор профессии и обеспечить успешную профессиональную реализацию в будущем.

Выбор профессии или ориентация на профессию (лат. Professio – род занятий и фр. *Orientation* – установка) представляет собой систему мер, направленных на оказание помощи молодежи в выборе профессии. Работа по профориентации подростков и молодежи является целесообразной как по экономическим, так и социально-психологическим причинам. Ведь ежегодно из бюджета страны на среднее специальное и высшее образование тратятся огромные средства, и лишь незначительная часть выпускников работает по своей специальности. Это приводит к дополнительным тратам службы занятости на переквалификацию специалистов, не говоря о впустую потраченном времени как педагогического состава, так и студентов. Также в мотивированных, быстро адаптирующихся работниках заинтересован работодатель.

Изложение основного материала статьи. Многочисленные научные работы подтверждают, что этап профессионального становления часто становится источником значительного психологического дискомфорта для учащихся старших классов. В этот период юноши и девушки нередко переживают ощущение сложности, внутреннюю неудовлетворенность, повышенный уровень тревоги и сомнения относительно своего будущего. Значительная часть современных старшеклассников сталкивается с трудностями при осуществлении осознанного и самостоятельного выбора профессионального пути. Важно отметить, что подобные затруднения возникают у школьников вне зависимости от типа учебного заведения или географического положения [2]. Это обусловлено тем, что на психологическое состояние и уверенность в правильности профессионального выбора влияют не только внешние обстоятельства, но и внутренние, личностные качества: сформированная у молодого человека система ценностей, постоянство интересов в познавательной сфере, наличие профессиональных целей, понимание и учет собственных способностей и наклонностей, развитый социальный интеллект и способность адаптироваться к переменам.

Способность выпускника быть готовым к анализу профессиональной ситуации, сложившейся на рабочем месте, к самосовершенствованию и самореализации во многом зависит от первоначальных мотивов выбора профессии.

Эта взаимосвязь определила объект нашего исследования – мотивацию выбора профессиональной деятельности; предмет – изучение мотивов выбора профессии студентов 1 курса ОТЖТ ОрИПС – филиала ПривГУПС; задачи**:** изучить теоретические подходы мотивов выбора профессиональной деятельности, определить основные характеристики влияющие на выбор профессии: цели и идеалы, временную перспективу, специфику целеполагания, волю, самоопределение, самооценку, жизненные планы. Для решения поставленных в исследовании задач использованы теоретические**,** эмпирические и статистические методы. Исследование проводилось в 2024-2025 гг. В ходе письменного анонимного опроса обучающимся предлагалось ответить на ряд вопросов о том, выбрали ли они свою будущую профессию? Если выбрали, то какую и почему? Если еще не выбрали, то какую профессию и почему хотели бы выбрать, если бы не было никаких ограничений и сомнений?

В исследовании приняли участие 11 групп первого курса ОТЖТ общей численностью 220 студентов. Сбор фактических данных происходил с использованием двух дополняющих друг друга методик.

1. Опросник для анализа обусловленности профессионального выбора (С.С. Гриншпун). Задача: исследование направленности и природы побуждений: внутренние личностно значимые факторы; внутренние общественно значимые факторы; внешние положительные факторы; внешние отрицательные факторы.

2. Методика выявления доминирующих стимулов выбора специальности (Е.М. Павлютенков). Этот инструмент даёт возможность

установить сущность главных побуждений при выборе профессии у учащихся старших классов, включая социальные, нравственные, эстетические, познавательные, креативные мотивы, мотивы, связанные с характером работы, материальные, мотивы престижа, прагматические мотивы. Взаимосвязь этих побуждений исследовалась с применением корреляционного анализа (по критерию коэффициента ранговой корреляции Спирмена) [5].

Результаты изучения мотивации профессиональной деятельности представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты изучения мотивации профессиональной деятельности

Отделения	Внутренние индивидуально значимые мотивы	Внешние отрицательные мотивы	Внутренние социально значимые мотивы	Внешние положительные мотивы
АТС	25%	19,2%	33,6%	22,2%
ОПУ	28%	20%	31%	21%
ПСМ	27,9%	20,5%	29,6%	22%
ПХ	27%	21%	28%	24%
ТПС	28%	20%	30,4%	21,6%

Внутренняя мотивация характеризуется тем, что человек находит удовлетворение в самом процессе деятельности. Примечательно, что у студентов всех специальностей внутренние, социально значимые мотивы оказались наиболее распространенными, что свидетельствует об их стремлении к тому, чтобы профессиональная деятельность приносила пользу не только им самим, но и обществу [3]. В отличие от этого, внешняя мотивация связана с удовлетворением потребностей, не относящихся к содержанию выполняемой работы (например, стремление к высокому социальному статусу или высокой заработной плате). Внешние мотивы подразделяются на позитивные и негативные, причем первые преобладают над вторыми у студентов всех направлений. Это, безусловно, благоприятный фактор для дальнейшей профессиональной самореализации. Однако следует учитывать, что разрыв между позитивными и негативными внешними мотивами у студентов незначителен [4].

В этой связи следующим этапом исследования станет работа, направленная на развитие самосознания будущего специалиста.

С этой целью мы разрабатываем программу социально-психологического тренинга под названием «Я в профессии». В рамках поставленной цели определены следующие задачи:

Помощь студентам в изучении собственного самосознания.

Расширение знаний студентов о выбранной профессии.

Формирование стремления стать успешным профессионалом.

Совершенствование навыков общения.

Предлагается совершенствовать осознание себя как профессионала у будущих кадров посредством трех векторов: познавательного, эмоционального и действенного. Познавательный вектор охватывает знания, необходимые для адаптации к будущей работе и профессионального развития. Под эмоциональным вектором подразумевается создание позитивного отношения к себе как к молодому специалисту в сфере железнодорожного транспорта. Действенный вектор направлен на повышение важности приобретения профессиональных навыков и компетенций в процессе обучения в среднем специальном учебном заведении [6].

Курс состоит из 12 академических часов, распределенных на шесть сессий, каждая продолжительностью 2 часа. Каждая встреча организована следующим образом:

Вводная часть включает приветствие, обмен эмоциями (шеринг) и разминку для активации участников.

Анализ предыдущего занятия и результатов самостоятельной работы.

Определение темы и целей текущего занятия, а также выявление потребностей и ожиданий участников.

Основная часть посвящена изучению теоретического материала и его практическому применению.

Подведение итогов занятия и анализ полученного опыта.

Постановка домашнего задания для закрепления пройденного материала.

Завершающее упражнение и ритуал прощания.

Ключевые принципы взаимодействия во время занятий: использование личных высказываний, принцип «здесь и сейчас», соблюдение конфиденциальности, безоценочный подход, очередность высказываний и возможность внесения дополнений в правила.

Содержание курса представляет собой комбинацию теоретической подготовки и практической работы с использованием различных методов, таких как информирование, обсуждение, дискуссия, разнообразные тренинговые упражнения (вербальные и невербальные) для индивидуальной, парной, групповой работы, ролевые игры и работа с кейсами.

Отбор упражнений для тренинга ориентирован на актуализацию проявлений самосознания, что основывается на аналитических и рефлексивных способностях студентов в отношении своих поведенческих и эмоциональных реакций [7].

Выводы. Нынешние школьники, завершающие обучение, зачастую испытывают больше затруднений с определением будущей профессии, чем выпускники, учившиеся в середине XX века. Вероятно, это связано с особенностями профессиональной сферы и рынка труда в современном обществе, переживающего период постиндустриализма. Они отличаются большим количеством вариантов, быстрыми изменениями и высоким уровнем соперничества. К тому же, в эпоху перемен и нестабильности молодым людям сложнее выбрать профессию, опираясь на опыт старшего поколения, поскольку взрослые также испытывают затруднения с ориентацией в текущей ситуации. В связи с этим, сделать выбор профессии для нынешних выпускников значительно труднее, чем для их предшественников.

Наше исследование позволило установить, что при выборе будущей специальности старшеклассники зачастую руководствуются мотивами, продиктованными внешними обстоятельствами и социальным давлением, а не внутренними желаниями и осознанными стремлениями. Мотивационная структура выбора профессии у старшеклассников характеризуется преобладанием внешних по отношению к сути профессии факторов: социальных, креативных и связанных с престижем. Вместе с тем, ключевую роль в иерархии и взаимосвязи мотивов играют аспекты, касающиеся непосредственного содержания труда в выбранной сфере [8].

Таким образом, главными ориентирами для старшеклассников при определении будущей карьеры становятся не собственные интересы и намерения, а мнения окружающих и внешние факторы. Мотивы выбора профессии у этой возрастной группы часто не осознаются и окрашены социально-ориентированными, творческими и престижными соображениями, которые лишь косвенно связаны с самой профессией. Однако наибольшее влияние на окончательное решение все же оказывают мотивы, связанные с характером работы и содержанием деятельности в выбранной сфере.

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 [и др.] // CITISE. – 2021. – № 1(27). – P. 130-139

2. Зотова, Т.А. Формирование профессиональной ответственности студента: монография / Т.А. Зотова. – Оренбург, 2014. – 125 с.

3. Кайкаева, А.К. Содержательные особенности ведущих мотивов выбора профессии у старшеклассников / А.К. Кайкаева // Молодой ученый. – 2020. – № 24(314). – С. 485-489

4. Кондаков, И.М. Диагностика профессиональных установок подростков / И.М. Кондаков // Вопросы психологии. – 1997. – № 2.

5. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н.С. Пряжников. – Москва: Издательство НПО «Модэк», 2002.

6. Ревина, И.А. Исследование готовности школьников к осознанному профессиональному выбору / И.А. Ревина // Педагогическое обозрение. – 2007. – № 3. – С. 100-106

7. Сорокина, Н.В. Становление субъекта профессионального самоопределения в юношеском возрасте / Н.В. Сорокина. – Тула: ТГПУ, 2003. – 344 с.
8. Тоффлер, Э. Шок будущего: пер. с англ. / Э. Тоффлер. – Москва: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 с.

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Зубова Светлана Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Лысогорова Людмила Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Старцева Наталья Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара)

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к формированию ключевых компетенций у обучающихся в процессе освоения школьных предметов. Авторы анализируют разные точки зрения на определение сущности компетенции и компетентностного подхода, показывают целесообразность трактовки компетенции как интегральной характеристики личности. В работе аргументируется, что владение определенной компетенцией обеспечивает достижение высоких результатов учебной деятельности. Обосновывается значимость компетентностного подхода как современного вектора развития российского образования. Раскрываются основные направления работы учителя по развитию у школьников учебно-познавательной, коммуникативной, информационной, социально-трудовой и ценностно-смысловой компетенций. Отмечается роль организации проектной деятельности и проблемного обучения в формировании ключевых компетенций школьников. Приводится пример организации проектной деятельности младших школьников из практики обучения математике и иностранному языку. Приведенные примеры иллюстрирует способы формирования всех составляющих ключевых компетенций. Отмечается целесообразность использования проблемного обучения в процессе организации проектной деятельности младших школьников. Оно является способом реализации возможностей осознания обучающимися актуальности создания проекта и стимулирует познавательную деятельность и приобретение опыта принятия самостоятельных решений.

Ключевые слова: компетентностный подход, ключевые компетенции, предметное содержание, школьное образование, проблемное обучение, проектная деятельность.

Annotation: The article examines approaches to the formation of key students' competencies in the process of mastering school subjects. The authors analyze different points of view on the definition of the essence of competence and the competence-based approach, and demonstrate the appropriateness of interpreting competence as an integral characteristic of an individual. The paper argues that mastery of a certain competence ensures the achievement of high academic results. The importance of the competence-based approach as a modern vector of development of Russian education is substantiated. The article reveals the main areas of teacher's work in developing cognitive, communicative, information, social work and value-based competencies in schoolchildren. The role of organizing project activities and problem-based learning in the formation of key competencies of schoolchildren is noted. The examples given in the paper illustrate ways of forming all components of key competencies. A case of organizing project activities for primary school students from the practice of teaching mathematics and a foreign language is given. The advisability of using problem-based learning in the process of organizing project activities of primary school students is noted. It is a way of realizing the students' ability to understand the relevance of creating a project and stimulates cognitive activity and the acquisition of experience in making independent decisions.

Key words: competence-based approach, key competences, subject content, school education, problem-based learning, project activities

Введение. В настоящее время все большую актуальность приобретает проблема подготовки школьников к самостоятельному принятию решений, основанному на глубоком анализе возникающих жизненных и профессиональных ситуаций. Готовность ориентироваться в системе своих знаний и умение их применять с целью повышения эффективности своих решений требует длительного и целенаправленного формирования. Именно поэтому современная система общего образования ориентируется на реализацию компетентностного подхода, который предполагает формирование у обучающихся не только предметных знаний и умений, но и ключевых компетенций, обеспечивающих успешную социализацию и самореализацию личности. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) подчеркивают необходимость подготовки обучающихся к жизни в условиях информационного общества, что возможно лишь при овладении универсальными способами деятельности [6]. В то же время анализ методических источников показал, что пока еще не реализован потенциал школьных предметов для целенаправленного формирования ключевых компетенций школьников. Поэтому возникает необходимость в поиске методов такого формирования в процессе изучения предметного содержания.

Изложение основного материала статьи. Для полноты реализации потенциала предметного содержания в формировании ключевых компетенций школьников определим сущность компетенции и компетентностного подхода к образованию. На протяжении последних десятилетий понятие компетенции детерминировалось многими учеными, как зарубежными, так и отечественными. Так, Ф.Е. Вайнерт (F.E. Weinert) определяет компетенцию как «контекстно-специфические когнитивные диспозиции, включающие знания, когнитивные навыки, мотивационные и социальные компоненты» [12]. В приведенном определении указан состав компетенций, в то же время из него трудно понять, в чем сущность данных компонентов, какова их взаимосвязь.

Дж. Равен в своих исследованиях отмечал интегральный характер компетентности и ее личностно-деятельностный характер. По его мнению, это «интегральная способность эффективно действовать», причем, платформой, фундаментом для деятельности знания, умения, ценности и мотивы. [10] Такой же точки зрения придерживаются и Л.М. Спенсер и С.М. Спенсер, но включат в состав компетенций и черты личности [11].

Р. Бояцис, отмечая, что компетенция – «внутренняя характеристика индивидуума», утверждает, что именно владение ею является причиной высокой результативности деятельности [9]. Один из отечественных основоположников компетентностного подхода в образовании А.В. Хуторской утверждает, что компетенция – «это общая способность человека мобилизовать знания, умения и способы действий для решения конкретных задач», тем самым подтверждая интегральный и личностный характер компетенции [7]. Однако для того, чтобы когнитивные и деятельностные компоненты были использованы человеком для решения конкретных задач, нужно, чтобы его ценностные установки, личностные качества (например, гибкость мышления и т.п.), стремления и желания способствовали достижению цели деятельности.

Таким образом, сущность компетенции заключается в следующем:

– это интегральная характеристика личности, имеющая сложный состав, включающий когнитивные, деятельностные, личностные, ценностные компоненты;
– владение определенной компетенцией обеспечивает достижение высоких результатов соответствующей деятельности;
– компетенции позволяют эффективно решать конкретные задачи.

Именно интегральный характер компетенций и необходимость владения ими для решения конкретных жизненных и профессиональных задач направили исследования ученых на разработку компетентностного (компетентностно-ориентированного) подхода к образованию. Сущность такого подхода четко определена И.А. Зимней: это «ориентация образования на результат, выраженный в сформированности ключевых компетенций обучающихся». Сходная точка зрения и у А.В. Хуторского, В.А. Болотова, В.В. Серикова которые отмечают, что при таком подходе акцент в образовании смещается на освоение обучающимися способов деятельности, формирование у них ключевых компетенций [1; 8].

Ключевые компетенции (в отличие от профессиональных, используемых при решении профессиональных задач) трактуются как совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, позволяющих эффективно решать задачи в различных сферах жизни [7]. В отечественной педагогике выделяются следующие основные группы компетенций (О.М. Бабиенко, И.А. Зимняя, Е.А. Садовская, А.В. Хуторской и др.):

– учебно-познавательная – способность организовывать собственную деятельность, применять методы поиска, анализа и обработки информации;
– коммуникативная – умение взаимодействовать в учебной и социальной среде, владение устной и письменной речью;
– информационная – способность работать с цифровыми технологиями, критически оценивать и использовать информацию;
– социально-трудовая – умение работать в коллективе, принимать решения и нести за них ответственность;
– ценностно-смысловая – готовность к самоопределению, рефлексии, формированию жизненных планов.

Отметим, что разные авторы предлагают разные составы ключевых компетенций. Так, О.А. Маршуба отдельно выделяет оценочную компетенцию, включающую владение способами сравнения результатов вс поставленными целями, а также классификацией, прогнозированием, систематизацией. В то же время автор объединяет коммуникативную и социально трудовую составляющие. Ценностно-смысловая составляющая не включена в анализируемый состав [5]. В то же время О.А. Маршуба считает, что морально-нравственный потенциал компетенции следует определить как направление ее формирования и развития. Поэтому считаем возможным остановиться на приведенном ранее составе ключевых компетенций.

Все названные группы ключевых компетенций носят междисциплинарный характер и позволяют решать как предметные, так и жизненные задачи. Эти компетенции входят в состав профессиональных компетенций. Все изложенное позволяет утверждать о сложной структуре ключевых компетенций и, соответственно, длительности их формирования. Надпредметный характер ключевых компетенций требует поиска новых способов их формирования. Однако надпредметность не исключает важнейшей роли содержания школьных предметов в организации этого процесса.

Анализ методической и учебной литературы позволил нам определить пути формирования ключевых компетенций школьников.

Кратко охарактеризуем их.

Организация проектной деятельности школьников. На каждом этапе проектной деятельности целенаправленно формируются составляющие ключевых компетенций обучающихся. Так, на поисковом этапе они осуществляют поиск информации, которую затем для достижения цели проекта нужно проанализировать, сформулировать гипотезу на основе выявленных фактов, спланировать свою деятельность по выполнению проекта (учебно-познавательная и информационная составляющие ключевых компетенций). На конструкторском и технологическом этапах целенаправленно формируются информационная и социально-трудовая составляющие. Обоснование актуальности проекта требует от обучающихся осознания важности своей деятельности, понимания ее ценности для себя и для общества, соответствия своей деятельности ценностям общества. При защите проекта развивается социально-трудовая составляющая компетенций. Проекты могут быть выполнены как во внеурочной деятельности, так и на уроках. Так, на уроке математики при изучении взаимосвязи между результатами и компонентами арифметических действий обучающимся предлагается выполнить следующее задание: «Корнем уравнения 12+(x-◊):2=☆ является число 20. Найдите корень уравнения (y-◊):2=☆-10. Выполнить это задания для обучающихся 3-го класса сложно, поскольку уравнение имеет два параметра и содержит три действия. Учитель организует следующую беседу:

– Почему сложно выполнить задания? (Обучающиеся анализируют учебную ситуацию, выявляют причины затруднения, соотносят собственные знания с возможностью выполнить задание).
– Для того, чтобы решить эту задачу, нужно очень хорошо знать взаимосвязь между компонентами и результатом арифметического действия. Кстати, знания такой взаимосвязи нужны не только для решения этой задачи. Хотите узнать про нее и про то, где она используется, еще больше? (Ученики высказывают свои желания).
– Тогда нам с вами нужно осуществить исследование и результаты этого исследования предложить другим классам – ведь там тоже ученики не знают, как решать такие задачи.

Ученики осознают важность своего исследования и его необходимость для решения задач подобного рода.

Далее класс может быть поделен на группы, каждая из которых выполняет свою часть задания, например. одна группа анализирует учебник для подбора заданий, направленных на осознание характера взаимосвязи между результатами и компонентами арифметических действий, другая группа ищет способ выполнения этого задания (в литературе, в сети, расспрашивает взрослых, затем результаты обсуждаются), третья группа разрабатывает макет буклета-памятки по решению таких задач и т.п. Родители выступают в роли консультантов и помощников на технологическом этапе. Продуктом проекта станет буклет-памятка и, возможно, сборник задач с решениями, в которых будет использоваться способ решения задач, основанный на глубоком знании о взаимосвязи результатов и компонентов арифметических действий.

Приведем пример реализации проектной деятельности на уроке английского языка в 10 классе общеобразовательной школы по теме «Ecological problems» (на примере учебника «Starlight»). Учитель формулирует задание – I want you to look through the pages 108-110 to find out new vocabulary. Затем предлагает совместно составить ментальную карту, чтобы сгруппировать лексику по темам и облегчить ее запоминание. Далее учитель проводит фронтальный опрос, классифицирует лексику, контролирует работу обучающихся, создают положительную мотивацию словами – Great job! Вы отлично справились с заданием! Затем учитель знакомит обучающихся с новой лексикой урока, представленной на схеме и ставит проблемную задачу – Now try to make suggestions, talking about the causes and ways to solve environmental problems. Use Conditional sentences. В свою очередь обучающиеся слушают задание учителя, задают уточняющие вопросы. Causes of environmental problems: factories produce sulphur; cars emit gases; sprays damage ozone layer; hunters; illegal logging; Environmental problems: acid rain; air pollution; greenhouse effect; animal extinction; deforestation. Solutions: use filters; catalytic cars; ozone-friendiy products; introduce laws against hunting; start planting campaigns. Возможные ответы на вопросы: If factories didn't produce sulphur there wouldn't be acid rains. If we used filters, we would reduce air pollution. If cars didn't emit gases, there wouldn't be air pollution. If there were catalytic cars, air pollution would be reduced. Продуктом проекта может стать ментальная карта по теме «Экологические проблемы». Реализуемый проект позволит сформировать языковую компетенцию обучающихся 10 класса, развить их коммуникативные УУД, а также расширить кругозор и сформировать экологическое мышление.

Такая организация деятельности способствует не только овладению обучающимися ключевыми компетенциями, но и более глубокому освоению предметных способов действий.

Проблемное обучение – стимулирует познавательную активность и формирование навыков самостоятельного поиска решений. Приведенный фрагмент урока может рассматриваться и как использование проблемного обучения. В этом случае учитель ждет от обучающихся выдвижения гипотез по решению предложенной задачи и организует деятельность обучающихся по их проверке.

ИКТ-технологии – развивают информационную компетентность и навыки цифровой грамотности.

Выводы. Компетентностный подход является неотъемлемой составляющей современного образовательного процесса. Владение ключевыми компетенциями позволяет успешно ориентироваться в быстро изменяющемся мире, осваивать новые профессии, осуществлять самообразование. Поэтому необходимость формирования у школьников таких компетенций заявлена на государственном уровне. Формирование ключевых компетенций обучающихся возможно при условии комплексного применения инновационных педагогических технологий, интеграции содержания школьных предметов и активного вовлечения учеников в проектно-исследовательскую деятельность.

Литература:

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14

2. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Учитель, 2000. – 352 с.

3. Гришанова, И.Ю. Формирование ключевых компетенций школьников в образовательном процессе / И.Ю. Гришанова // Педагогика. – 2019. – № 7. – С. 45-50

4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42

5. Маршуба, О.А. Ключевые компетенции как составляющие профессиональной компетентности / О.А. Маршуба // Научно-

методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № S8. – С. 26-30. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14599.htm (дата обращения: 19.08.2025)
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 (в ред. от 31.12.2015)
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64
8. Хуторской, А.В. Образовательные компетенции и методология проектирования компетентностного обучения / А.В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2011. – № 3. – URL: https://eidos-institute.ru/upload/journal/ 2011/Eidos-Vestnik2011-103-Khutorskoy.pdf (дата обращения: 19.08.2025)
9. Boyatzis, R.E. The Competent Manager: A Model for Effective Performance / R.E. Boyatzis. – New York: John Wiley & Sons, 1982. – 278 p.
10. Raven, J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release / J. Raven. – London: H.K. Lewis, 1984. – 251 p.
11. Spencer, L.M. Competence at Work: Models for Superior Performance / L.M. Spencer, S.M. Spencer. – New York: John Wiley & Sons, 1993. – 210 p.
12. Weinert, F.E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification / F.E. Weinert; eds. D.S. Rychen, L.H. Salganik // Defining and Selecting Key Competencies. – Seattle: Hogrefe & Huber, 2001. – P. 45-65

УДК 372.8
кандидат биологических наук, доцент Зыков Игорь Евгеньевич
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

К СОДЕРЖАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ НАСЕКОМЫХ ЛЕСНЫХ БИОЦЕНОЗОВ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ЗООЛОГИИ

Аннотация. Предложено содержание исследовательских проектов по насекомым растительных сообществ, доступных для изучения обучающимися и отвечающих их интересам. Рассмотрены типы взаимоотношений и приспособлений между видами. На основании пищевой специализации выделены группы насекомых-дендрофагов. Указаны причины появления временных очагов массового размножения стволовых вредителей. Раскрыты преимущества биологического метода в качестве безопасной для биоценозов альтернативы ядохимикатам. Приведен перечень видов средней полосы России, имеющих экономическое значение, которые могут быть предложены в качестве объектов проектно-исследовательской работы. Перечислены примерные темы проектов по изучению насекомых лесных биоценозов. Отмечено, что для предупреждения ошибок при выполнении обучающимися исследовательского проекта педагогу важно учитывать наиболее проблемные моменты его реализации.
Ключевые слова: исследовательский проект, симбиоз, лесной биоценоз, насекомые-дендрофаги, насекомые-энтомофаги, биологический метод.
Annotation. The article proposes the content of research projects on insects of plant communities that are available for study by students and meet their interests. The types of relationships and adaptations between species are considered. Based on food specialization, groups of dendrophagous insects identified. The causes of temporary outbreaks of stem pests described. The advantages of the biological method as a safe alternative to pesticides for biocenoses revealed. A list of economically significant species in central Russia that can used as objects for research projects provided. The article lists sample topics for projects on the study of insects in forest biocenoses. Noted that in order to prevent errors when students carry out a research project, it is important for the teacher to consider the most problematic aspects of its implementation.
Key words: research project, symbiosis, forest biocenosis, dendrophagous insects, entomophagous insects, and the biological method.

Введение. Среди личностных результатов, которые должны быть получены в ходе освоения программы основного общего образования по биологии следует отметить формирование у обучающихся основ экологической культуры и развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности. Однако достижение приведённых результатов и соблюдение условий реализации общеобразовательных курсов, обычно направленнх на успешное прохождение единого государственного экзамена, часто затруднено. Отсутствуют адекватные методики по оценке и мониторингу личностных результатов, классно-урочная форма организации образовательного процесса часто пренебрегает условиями, которые призваны обеспечить индивидуализацию процесса образования.

В отличие от общеобразовательных и профильных курсов проектная деятельность, как вариативный компонент образовательного процесса, призвана удовлетворить индивидуальные предпочтения обучающихся, и помочь им в профессиональном самоопределении. Здесь на первый план могут быть выдвинуты такие цели, как культурное, экологическое воспитание, освоение метапредметных компетенций, развитие творческих способностей и креативности. Исследовательские проекты предоставляют возможность знакомства с биологическими объектами, которые доступны для наблюдения и изучения и отвечают интересам обучающихся [6; 8; 9].

Для понимания и осознания обучающимися экологических связей в природе, двусторонней зависимости одних компонентов экосистемы от других, экологического мировоззрения ими может быть рассмотрено значение насекомых в растительных сообществах. Такой выбор содержания проектов оправдан удобством нахождения биологических объектов в природе и их изучения в условиях школы.

Изложение основного материала статьи. В любом биоценозе организмы тесно связаны друг с другом. Эта связь осуществляется через переход энергии, получаемой в виде солнечной радиации и аккумулирующейся в энергию химических связей, от одного организма к другому. Все организмы являются звеньями каких-либо энергетических цепей и одновременно регулируют переход энергии в других цепях.

В историческом процессе становления современной биосферы происходила и происходит эволюция и коэволюция организмов и формирование потоков энергии в отдельных экосистемах и между экосистемами, адаптация организмов под меняющиеся окружающие условия. В результате возникли разные типы взаимоотношений и приспособлений между видами организмов, которые называются симбиозом. В зависимости от того, выгоду или вред от взаимодействия получают две стороны симбиотического отношения выделяют: мутуализм (взаимовыгодное отношение партнеров, например, актинии рода *Calliactis* и раки-отшельники, азотфиксирующие клубеньковые бактерии рода *Rhizobium* и представители семейства Бобовые); комменсализм (сотрапезничество, когда связь между организмами выгодна одному из них – комменсалу, и безразлична для другого – хозяина, например, взаимодействие лишайника и дерева); паразитизм (тесное взаимодействие между одним организмом – паразитом, получающим выгоду от другого – хозяина, которому наносится вред).

В рамках выбранного содержания проекта можно рассмотреть паразитизм. В зависимости от положения паразита на или в теле хозяина различают экто- и эндопаразитов. Если жизненный цикл паразита неразрывно связан с организмом хозяина, такой тип паразитизма называют облигатным, если паразиту необязательно питаться за счет хозяина говорят о факультативном паразитизме. Паразиты, как правило, не убивают своего хозяина, а лишь ослабляют его, т.к. от него зависит успешное завершение жизненного цикла паразита. Однако, в природе имеют место случаи, при которых происходит гибель хозяина. Такое взаимодействие широко представлено в мире насекомых: на личиночной стадии паразит питается на теле хозяина или внутри него, по выходе имаго паразита из куколки хозяин погибает. Такой тип симбиоза двух организмов похож на хищничество, но узкоспециализированное, подразумевающее тесное и сложное взаимодействие паразита и хозяина. В этом случае, паразита называют паразитоидом. Паразитоиды широко представлены в таких отрядах насекомых, как Двукрылые и Перепончатокрылые, именно им биологический метод контролирования численности вредителей обязан более всего.

Последние столетия естественной истории характеризуются огромным влиянием *Homo sapiens* на отдельные экосистемы и всю биосферу в целом. Эксплуатирование человеком природных ресурсов и применение устаревших технологий в промышленности может привести к непоправимым нарушениям естественного баланса в экосистемах. Сокращение биоразнообразия, являющегося маркером устойчивости экосистемы, инициируется загрязнением мирового океана, почвы, атмосферы неограниченным использованием живых ресурсов и применением химических веществ [4]. При нарушении устойчивости одновременно со снижением численности одних видов

могут возникать вспышки размножения других, или появления на новых территориях опасных инвазивных видов [7]. Из огромного количества таких случаев одними из самых значимых можно назвать скачки численности насекомых-ксилофагов, которые наносят вред естественным и искусственным насаждениям древесных пород, снижают технические качества деловой древесины.

С исключением антропогенных факторов, в результате вторичной сукцессии, сообщество перейдет к климаксному состоянию, и количество фитофагов нормализуется. Однако видовой состав нового сообщества будет отличаться от первичного состояния [3; 10]. Полностью исключить антропогенные факторы невозможно, но даже после этого климаксное состояние сообщества наступит спустя десятилетия, а то и столетия. Поэтому мы вынуждены использовать эффективные и быстродействующие методы и приемы борьбы с вредителями и контроля их численности.

В последнее время при борьбе с вредителями используют биологический метод в качестве наиболее безопасной для биоценозов альтернативы ядохимикатам [2; 5]. Большое значение в биологическом контроле фитофагов-вредителей имеют насекомые-энтомофаги, в особенности паразитические перепончатокрылые [1].

Примером успешного применения биологического метода при контроле размножения вредителей является борьба с маниоковым червецом. В 1973 году началась массовая гибель маниокового дерева по всей Африке – листья на маниоке стали скручиваться и сохнуть, что приводило к остановке роста корневищ. Под угрозой оказались жизни 200 миллионов человек, употребляющих маниоку в пищу. Вредителем оказался маниоковый червец, который, высасывая сок из листьев растения, впрыскивает в его ткани вещество, замедляющее рост клубней. Ситуация осложнялась тем, что маниока размножалась фермерами черенкованием: в побеге могли скрываться червецы, которые бы привели к гибели новой плантации. Задача найти паразита для маниокового червеца была предложена шведскому энтомологу Хансу Херрену. Поиски привели ученого в Центральную Америку, откуда маниока была завезена в Африку португальскими работорговцами. Объяснением того, почему раньше проблем с маниоковым червецом не возникало, стал тот факт, что при перевозке клубни хранились в глубине трюма, где солёная вода убивала всех насекомых. Впоследствии оса-паразит маниокового червеца была найдена в Южной Америке. Разведенные в лабораторных условиях осы в специальных контейнерах сбрасывались с самолёта в районах очагов червеца. В результате на 95% территории, где был применен этот метод, червец практически исчез.

Растения, являясь продуцентами, заключают энергию солнечного излучения в химические связи органических соединений и тем самым создают энергетический «капитал» первого трофического уровня экосистемы. В свою очередь энергия первого трофического уровня переходит на следующий уровень: растения служат пищей консументам первого порядка – фитофагам. У любого модельного растения, включая древесные породы, можно найти комплекс фитофагов. Морфология деревьев обеспечивает наличие микроместообитаний, которые заселяются соответствующими организмами. Одни используют эти микроместообитания только в качестве жилища или укрытия от неблагоприятных условий, другие питаются тканями и органами растения. Среди таких организмов известны насекомые-дендрофаги.

На основании пищевой специализации дендрофагов можно разделить на несколько групп: ризофаги (питающиеся корнями), филлофаги (повреждающие листву и хвою), ксилофаги (питающиеся тканями ствола дерева), карпофаги (поедающие плоды и семена). Четкое деление на группы провести сложно, т.к. часть стволовых вредителей проходит дополнительное питание в кронах, повреждая, помимо древесины ствола, молодые побеги и листья (хвою) [3].

Не все насекомые, повреждающие деревья, наносят им заметный вред, поэтому внимания заслуживают наиболее «прожорливые» и быстро распространяющиеся виды, которые приносят экономический ущерб в очагах массового размножения. При работе по надзору и контролю численности вредителей необходимо учитывать биологию и фенологию дендрофагов, планировать и разрабатывать комплекс мер по мониторингу и снижению их численности при вспышках размножения.

Стволовые вредители представляют большую и разнообразную группу насекомых, питающихся тканями ствола дерева и ведущих в фазе личинки скрытый образ жизни. Причиной массового размножения стволовых вредителей может послужить любое изменение в экосистеме, в том числе, ослабление сопротивляемости растения к воздействию насекомых или снижение численности энтомофагов.

Часто причиной появления очагов массового размножения стволовых вредителей являются лесные пожары. Сроки, скорость и продолжительность заселения насекомыми гарей зависит от времени возникновения пожара, его силы, а также от возрастного и видового состава леса и его плотности. Наиболее опасными в отношении риска возникновения очага размножения вредителей являются пожары, происходящие в апреле – мае. Августовские пожарища обычно не заселяются в этот же год, и представляются менее опасными [3; 7; 10].

Низовые пожары хвойных лесов могут вызывать просмоление сосудов корневых лап, шейки и комлевой части ствола и тем самым нарушать водоснабжение кроны. В результате растение ослабевает, в его тканях падает смоляное давление, устойчивость снижается, и оно начинает заселяться стволовыми вредителями. При повальном верховом пожаре лес выгорает полностью и деревья оказываются непригодными для заселения дендрофагами.

Поражение деревьев гетеробазидионом многолетним (*Heterobasidion annosum*), возбудителем корневой губки, опятами, ржавчинными грибами (семейство Melampsoraceae), вызывающими смоляной рак сосны обыкновенной, могут ослаблять растение, приводить к его заселению стволовыми вредителями и в результате к гибели [10]. Отмирание дерева при корневых гнилях идёт от комлевой части, которая в первую очередь и поражается вредителями. Первыми, как правило, заселяются *Phaenops cyanea* и *Ips sexdentatus.* Ель, пораженная корневыми гнилями, наиболее подвержена весеннему заселению ксилофагами, среди которых первым поселяется *Ips typographus*. *Polygraphus polygraphus*, усачи, *Pissodes harcyniae* поселяются летом и относительно малочисленны. При локальном повреждении стволов смоляным раком стволовые вредители заселяют место выше раковой раны. Бывают случаи быстрого размножения вершинного короеда на ветвях, когда смоляная рана находится под кроной [10].

Грибные инфекции лиственных деревьев также тесно связаны с размножением стволовых вредителей, например, голландская болезнь и ильмовый заболонник.

На основании приведённого обзора, в рамках выбранной темы проекта, для определения биологических объектов, которые имеют экономическое значение и могут быть встречены в средней полосе России, стоит выделить виды (в соответствии с таксономической классификацией), которые могут быть предложены для проектно-исследовательской работы обучающихся.

Отряд Жесткокрылые (Coleoptera). Семейство Долгоносики (Curculionidae): смолёвка шишковая (*Pissodes validirostris*) повреждает женские шишки сосны обыкновенной; жёлудевый долгоносик (*Curculio glandium*) повреждает жёлуди дуба; яйцевидный долгоносик (род *Srtophosomus*) повреждает хвою, почки и кору сеянцев сосны; большой сосновый слоник (*Hilobius abietis*) и точечная смолёвка (*Pissodes notatus*) наносят вред молодым сосновым культурам; сосновая вершинная смолёвка (*P. piniphilus*) вредит соснам, проделывая ходы между корой и лубом.

Семейство Пластинчатоусые (Scarabaeidae): майские хрущи (представители рода *Melolonta*) повреждают корни молодых растений, часто хвойных; жуки-корнегрызы (представители рода *Rhizotrogus*) повреждают корни различных деревьев.

Семейство Щелкуны (Elateridae): представители семейства (особенно роды *Agriotes, Selatomus*) вредят корням широкого круга древесных пород.

Семейство Листоеды: дубовый блошак (*Haltica saliceti*) повреждает молодые дубы; тополёвый листоед (*Melasoma populi*) вредит тополям, ивам.

Семейство Короеды (Scolytidae): большой сосновый лубоед (*Blastophagus piniperda*) вредит побегам сосны, проделывая ходы на границе луба и заболони; шестизубый короед (*Ips sexdentatus*) вредит сосне, проделывая ходы в лубе; вершинный короед (*I. acuminatus*) вредит соснам, заселяя верхние части ствола; короед типограф (*I. typographus*) и пушистый лубоед (*Polygraphus polygraphus*) вредят ельникам; малый ясеневый лубоед (*Hylesinus fraxini*) вредит ясеню.

Семейство Усачи (Cerambycidae): чёрный сосновый усач (*Monochamus galloprovinciallis*) вредитель сосновых лесов; блестящегрудый сосновый усач (*Tetropium castaneum*) повреждает ель и кедр; серый длинноусый усач (*Acantocinus aedilis*) заселяет сосну и другие хвойные.

Семейство Златки (Buprestidae): синяя сосновая златка (*Phaenop cyanea*) поселяется на ослабленных соснах; зелёная узкотелая златка (*Agrilus viridis*) вредит тополям, березам, букам.

Отряд Чешуекрылые (Lepidoptera). Семейство Листовёртки (Tortricidae): листовёртка шишковая (*Laspeyresia stobillela*) повреждает женские шишки ели; жёлудевая плодожорка (*Carpocapsa splendana*) поселяется в жёлудях дуба; орешниковая плодожорка (*C. amplana*) повреждает плоды лещины, бука, каштана; побеговьюны (представители рода *Evetria*) повреждают молодые побеги сосен; серая лиственничная листовёртка (*Semasia diniana*) объедает хвою лиственницы; дубовая зеленая листовёртка (*Totrix viridana*) повреждает почки и скелетирует листья дуба.

Семейство Хохлатки (Notodontidae): дубовая хохлатка (*Notodonta anceps*) объедает листья дуба; лунка серебристая (*Phalera bucephala*)

питается листьями дуба, липы, березы, тополя.

Семейство Пяденицы (Geometridae): сосновая пяденица (*Bupalus piniatius*) наносит вред сосновой хвое; зимняя пяденица (*Operophtera brumata*) питается листьями широкого круга лиственных пород; буруполосая пяденица-шелкопряд (*Biston hirtaria*) повреждает молодую листву дуба, вяза; тополёвая пяденица-шелкопряд (*B. strataria*) повреждает молодые листья тополей.

Семейство Коконопряды (Lasiocampidae): сосновый коконопряд (*Dendrolimus pini*) повреждает хвою сосны; кольчатый коконопряд (*Malacosoma Neustria*) объедает листву многих пород.

Семейство Волнянки (Lymantriidae): непарный шелкопряд (*Ocneria dispar*) повреждает листву дуба, тополя, плодовых; монашенка (*O. monacha*) питается хвоей ели, сосны, пихты; краснохвост (*Dasychira pudibunda*) объедает листву дуба, граба, берёзы, лещины, бука.

Семейство Совки (Noctuidae): сосновая совка (*Panolis flammea*) питается хвоей и молодыми побегами сосны.

Семейство Древоточцы (Cossidae): древесница въедливая (*Zeuzera pyrina*) вредит многим древесным породам, особенно ясеню, ильмовым.

Семейство Стеклянницы (Sesiidae): тёмнокрылая стеклянница (*Paranthrene tabanifirmis*) и большая тополёвая стеклянница (*Aegeria apiformis*) вредят тополям.

Отряд Перепончатокрылые (Hymenoptera). Семейство Пилильщики (Tenthredinoidae): обыкновенный сосновый пилильщик (*Diprion pini*) и рыжий сосновый пилильщик (*Neodiprion sertifer*) повреждают хвою сосны.

Семейство Ткачи (Pamphilioidae): звёздчатый пилильщик-ткач (*Acantholyda stellata*) и красноголовый пилильщик-ткач (*A. erytrocephala*) повреждают хвою сосны.

Семейство Рогохвосты (Siricidae): большой хвойный рогохвост (*Urocerus gigas*) повреждает ель и сосну; синий рогохвост (*S. juvencus*) и фиолетовый рогохвост (*S. noctilio*) вредят сосне, ели, пихте.

Отряд Двукрылые (Diptera). Семейство Мухи-цветочницы (Anthomiidae): лиственничная муха (*Lasiomma laricicola*) повреждает семена лиственницы.

Отряд Полужесткокрылые (Hemiptera). Семейство Клопы подкорники (Aradidae): сосновый подкорный клоп (*Aradus cinnamomeu*) вредит сосне.

Отряд Прямокрылые (Orthoptera). Семейство Медведки (Gryllotalpidae): представители рода *Gryllotalpa* наносят вред корням различных растений, в том числе, сеянцам хвойных пород в лесопитомниках.

Многие семейства, такие как Тли (Aphididae), Кокциды (Coccoidae), Галлицы (Cecidomydae), Листоблошки (Psyllidae) не рассматриваются в рамках возможных проектов в виду сложности определения и учета численности. Предложенный перечень может быть дополнен в соответствии с интересами обучающихся.

Для предупреждения ошибок при выполнении обучающимися исследовательского проекта, педагогу важно учитывать наиболее проблемные моменты его реализации. Частыми ошибками являются: неправильная формулировка темы проекта; перенасыщенность текста цитатами, что свидетельствует об отсутствии собственного взгляда на проблему; подмена новизны актуальностью и наоборот; замена введения и заключения кратким содержанием основной части; использование местоимений «я», «мне», «моё»; использование сайтов с сомнительным содержанием; использование в тексте нестандартных шрифтов, цветов, многочисленных рисунков и фотографий; несоответствие выводов с поставленными задачами. В выполнении проектов обучающимся не стоит прибегать к плагиату и компиляции, это снижает оценку проектно-исследовательской работы, которая должна отражать собственные выводы и результаты. При плагиате нарушаются авторские права автора первоисточника, присваиваются его мысли и публикуются под чужим авторством. Компиляция – чрезмерное использование цитирований, при котором в проектную работу переносятся отрывки чужих работ без самостоятельной обработки и анализа.

Примерные темы исследовательских проектов, которые могут быть реализованы при изучении насекомых лесных биоценозов: «Предупреждение очага размножения вредителя», «Сдерживание роста численности вредителя путем использования биологического метода», «Чистый лес – разнообразие насекомого населения – устойчивый биоценоз» и другие.

Выводы. Исследовательские проекты, помимо профессиональной ориентации школьников, играют важную роль в построении индивидуальных образовательных программ в рамках основного общего образования, которые отвечают индивидуальным интересам и потребностям обучающихся. Этим они отличаются от базовых и профильных курсов, являющихся инвариантным компонентом образовательного процесса.

Развитие экологического мышления, бережного отношения к окружающей среде родного края и страны, в ходе реализации базовых образовательных курсов, достигаются с меньшим успехом, по сравнению с индивидуальными проектами экологической направленности. Эффективность достижения результатов зависит от наличия интерактивных форм образования, использования инновационных образовательных методов, интересных обучающимся и наличия достаточного количества практических занятий, в ходе которых происходит прямое взаимодействие с биологическими объектами. Кроме того, метод проектов требует от обучающихся как наличия определённых знаний, так и комплекса таких метапредметных качеств, как умение находить, анализировать информацию, планировать собственную деятельность, направленную на разрешение практической задачи или теоретической проблемы.

Литература:

1. Гниненко, Ю.И. Трихограмма в защите леса от звездчатого пилильщика-ткача / Ю.И. Гниненко, А.Г. Раков, Р.И. Гимранов // Защита и карантин растений. – 2021. – № 8. – С. 28-31

2. Зыков, И.Е. Методы и приемы исследований наземной энтомофауны в рамках школьных экологических проектов / И.Е. Зыков, С.А. Бровкина, Л.В. Федорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83(3). – С. 118-121

3. Зыков, И.Е. Беспозвоночные животные лесных биоценозов: методическое пособие для студентов биологических специальностей вузов, учителей и преподавателей биологии и экологии СОШ и СПО и руководителей школьных лесничеств / И.Е. Зыков, О.В. Хотулёва. – Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2017. – 96 с.

4. Коваленков, В.Г. Антропогенные факторы и фитосанитарная дестабилизация / В.Г. Коваленков // Защита и карантин растений. – 2015. – № 9. – С. 3-9

5. Колосов, А.В. Использование комбинированных инфекций как метод контроля численности насекомых-вредителей / А.В. Колосов, А.В. Ильиных, О.В. Охлопкова [и др.] // Защита и карантин растений. – 2019. – № 9. – С. 49-52

6. Смыковская, Т.К. Проектный метод развития интеллектуальных умений / Т.К. Смыковская, Н.Н. Головина // Профессиональное образование. – 2016. – № 5. – С. 35-36

7. Ступин, А.В. Лесопатологический мониторинг / А.В. Ступин // Экологическое состояние природной среды и научно-практические аспекты современных ресурсосберегающих технологий в АПК: материалы Международной научно-практической конференции. – Рязань, 2017. – С. 279-285

8. Суматохин, С.В. Требования ФГОС к учебно-исследовательской и проектной деятельности / С.В. Суматохин // Биология в школе. – 2018. – № 5. – С. 60-67

9. Шустова, И.Ю. Организация проектной деятельности школьников: этапы, содержание, рефлексия / И.Ю. Шустова, А.Ю. Нуруллова // Завуч. – 2016. – № 7. – С. 110-127

10. Zykov, I.E. The estimation of the initial stage of succession of green-pine trees windfall in the eastern Moscow suburbs / I.E. Zykov, O.V. Khotuleva, G.V. Egorova // KnE Life Sciences: International Applied Research Conference «Biological Resources Development and Environmental Management», 2020. – P. 860-867

УДК 37.017.4
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогического мастерства Иванова Екатерина Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студентка Игнатова Анастасия Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья подготовлена в рамках реализации проекта РНФ «Формирование активной гражданской позиции студенческой молодежи Республики Крым» № 24-28-20453. Данная статья посвящена реализации комплексной модели воспитания, разработанной с учетом современных требований и вызовов, и направленна на формирование и развитие гражданской ответственности, патриотизма и социальной активности. Представленная модель была реализована в рамках единой цели и социального заказа общества, в соответствии с нормативно-правовой базой, регламентирующей гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения. В ходе разработки модели были предложены взаимосвязанные и взаимодополняющие научные подходы и принципы, выделены компоненты и показатели активной гражданской позиции студенческой молодежи. Авторами были предложены и теоретически обоснованы мероприятия гражданско-патриотической направленности, которые внедрялись в воспитательную систему вуза последовательно и при этом, дополняя предыдущий этап. Данные воспитательные мероприятия способствовали формированию активной гражданской позиции, развитию гражданской активности, патриотизма, критического мышления и навыкам публичного выступления, повышению уровня информированности студентов о правах и свободах гражданина. Полученные результаты позволяют констатировать необходимость продолжения работы в данном направлении, расширяя спектр применяемых методов и способов повышения уровня гражданской активности студенческой молодежи.
Ключевые слова: гражданская позиция, студенческая молодежь, гражданин-патриот, гражданская ответственность, социальная активность, права и обязанности.
Annotation. The article was prepared as part of the implementation of the Russian Science Foundation project «Formation of an active civic position of the student youth of the Republic of Crimea» № 24-28-20453. This article is devoted to the implementation of a comprehensive model of education, which was developed taking into account modern requirements and challenges, and is aimed at the formation and development of civic responsibility, patriotism, and social activity. The presented model was implemented within the framework of a unified goal and social order of society, in accordance with the legal framework regulating the civic and patriotic education of the younger generation. During the development of the model, interconnected and complementary scientific approaches and principles were proposed, and the components and indicators of the active civic position of student youth were identified. The authors proposed and theoretically substantiated civil and patriotic activities, which were implemented in the university's educational system in a consistent manner, complementing the previous stage. These educational activities contributed to the formation of an active civic position, the development of civic engagement, patriotism, critical thinking, and public speaking skills, as well as increased awareness among students about their rights and freedoms as citizens. The obtained results highlight the need to continue working in this area, expanding the range of methods and approaches used to enhance the civic engagement of students.
Key words: civic position, student youth, patriotic citizen, civic responsibility, social activity, rights and obligations.

Введение. Современное российское общество сталкивается с рядом серьезных проблем и вызовов, которые обусловлены социокультурными и геополитическими условиями, и выдвигают необходимость решения вопроса формирования активной гражданской позиции среди студенческой молодежи. Именно молодежь является особой категорией граждан, которая в будущем станет опорой в гражданском обществе. В связи с этим важно формировать активную гражданскую позицию именно в студенческие годы, так как именно в этот период закладываются главные жизненные ориентиры и ценности. Сегодня в образовательной практике возрастает интерес к созданию эффективных моделей воспитания, направленных на формирование и развитие гражданской активности, патриотизма и стремлений к изменению общества к лучшему. Модель формирования активной гражданской позиции сочетает традиционные и инновационные формы и методы работы и разработана с учетом реалий современной жизни и запросов молодежи, а также нормативно-правовой базы в области гражданского воспитания. Нормативно-законодательные акты и документы рекомендательного характера, на которые следует, опираться в рамках гражданского воспитания подрастающего поколения включают: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. (посл. ред.) [33], определяет принципы государственной политики в области воспитания, развития личности и формирования гражданской ответственности молодых людей; Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» № 809 от 09.11.2022 г. [31]; Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» № 314 от 08.05.2024 г. [32]; Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности как гражданина России, разработанная А.Я. Данилюком, А.М. Кондаковым, В.А. Тишковым [13].

Изложение основного материала статьи. Модель формирования гражданской позиции студенческой молодежи Республики Крым имеет блочную структуру (целевой, теоретико-методологический, технологический, результативный блоки). Модель разработана в соответствии с социальным заказом общества, который обусловлен требованиями и ожиданиями относительно поведения и деятельности молодежи, направленных на укрепление государственности, поддержание общественного порядка и содействие прогрессивному развитию общества. При этом социальная потребность вызвана необходимостью обеспечения устойчивого развития государства, повышения качества жизни граждан и сохранения стабильности общества.

Целевой блок включает цель, социальный заказ общества и нормативно-законодательную базу. Целью реализации модели выступает формирование гражданской позиции студенческой молодежи Республики Крым.

Теоретико-методологический блок модели включает научные подходы, принципы, компоненты, показатели и уровни гражданской позиции студенческой молодежи. В рамках реализации модели считаем основополагающими следующие научные подходы: социально-психологический, философско-аксиологический, акмеологический, партисипативный, компетентностно-деятельностный.

Социально-психологический подход в контексте формирования гражданской позиции студенческой молодежи рассматривался в трудах таких российских ученых как: Г.М. Андреева (представила идею о роли идентификации и принятии ценностей, установленных временем в гражданском обществе) [4]; Е.И. Голохова (подчеркивает важность эмоционально-психологической устойчивости в развитии гражданской позиции) [11]; Ю.А. Шерковин (рассматривал проблему восприятия информации подрастающим поколением и ее влияние на формирование взглядов и жизненных убеждений) [28]. Социально-психологический подход ориентирован на изучение влияния социальных факторов, психологических особенностей личности на формирование гражданской активности. Данный подход включает ряд важных компонентов, а именно:

– социализация и идентификация (базовые представления о гражданских обязанностях и правах, нормы, ценности и правила поведения в обществе формируются под воздействием институтов воспитания и образования, семьи и ближайшего окружения);

– психологические механизмы формирования гражданской активности (самоидентификация – осознание себя частью определенной социальной группы, нации, региона; аффиляция – потребность в принадлежности к социальной группе; идентичность – принятие определенных ценностей и норм гражданского общества);

– социальные условия и среда (формирование гражданской позиции зависит от ряда условий, в которые следует включать доступность образовательных ресурсов, культурные мероприятия, участие в волонтерских и молодежных движениях, а также благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу среди молодежных объединений);

– роль образования (вузы играют ключевую роль в воспитании активного гражданина-патриота путем внедрения в образовательный процесс специальных курсов, семинаров, лекций, дискуссий и т.д., способствующих развитию критического мышления, лидерства и социальной ответственности и активности).

Философско-аксиологический подход рассматривался в трудах таких исследователей, как: К.А. Абульханова-Славская (труды посвящены роли ценностей и смысла жизни в развитии личности) [1]; Л.С. Выготский (представил теорию о зоне ближайшего развития и культурных средствах обучения, которые влияют на представление о роли ценностей в воспитании) [10]; А.В. Караковский (в трудах представлена идея о воспитывающем окружении, которое влияет на формирование активной гражданской позиции) [19]; Л.М. Семенюк (рассматривал влияние ценностных ориентаций на поступки и поведение личности) [29] и др. Рассматриваемый подход базируется на следующих ключевых позициях: формирование гражданской позиции основано на таких базовых ценностях, как свобода, справедливость, солидарность, патриотизм, уважение закона и порядка; принятие ценностей и следование соответствующим нормам гражданского общества; учет культурно-исторического фона; ведение так называемого «диалога ценностей», с представителями различных культурных традиций, сохраняя при этом национальные ценности и уважая чужие; ценности должны не просто декларироваться, а стать частью повседневной жизни молодежи.

Акмеологический подход позволяет сфокусироваться на достижении высокого уровня развития личности, раскрывая ее потенциальные возможности и максимальное самовыражение в различных сферах практической деятельности. Данный подход рассматривался в работах таких ученых, как: Б.Г. Ананьев [3], А.А. Бодалев [7], А.А. Деркач [14], Н.В. Кузьмина [22] и др. Акмеологический подход основывает на следующих идеях: каждая личность индивидуальна и ее способности и таланты необходимо учитывать при формировании гражданской позиции; необходимо интегрировать полученные теоретические знания в практическую деятельность; применение педагогических технологий, способствующих раскрытию творческого потенциала каждого обучающегося вуза; связь гражданской позиции с профессиональными перспективами, карьерой и будущими успехами в жизни; развитие индивидуального и коллективного чувства ответственности, что позволит достичь активного уровня участия в общественных процессах; организация практических занятий.

Партисипативный подход направлен на активное вовлечение студентов к процессу планирования, принятия решений и реализации проектов. Данный подход изучали такие исследователи в области воспитания и социальной педагогики, как: Е.П. Белинская [6], О.С. Васильева [9], Н.А. Петрова [27] и другие. Рассмотрим основные компоненты партисипативного подхода в контексте формирования гражданской позиции студенческой молодежи: активное участие студентов в управлении процессом (принятие решений касающихся своего обучения, досуга и общественной жизни); совместное планирование и реализация проектов (направлено на приобретение навыков работы в команде, управления временем и ресурсами, принятия сложных и неординарных решений); открытость и прозрачность процессов (позволяет укрепить доверие обучающихся к руководству вуза и другим участникам образовательного процесса, что в свою очередь снижает вероятность возникновения конфликтов); развитие навыков лидерства и самоуправления (развитие лидерских качеств, умений управлять командой, разрешать конфликты, способствует повышению самооценки и укреплению чувства ответственности); повышение осведомленности и информированности (направлено на понимание прав и обязанностей со стороны обучающихся).

Компетентностно-деятельностный подход представлен в трудах таких российских исследователей, как: Ю.П. Азаров [2], Т.В. Антипова [5], В.А. Болотов [8], Ю.Н. Кулюткин [23], В.А. Сластенин [30], и другие. Основные идеи рассматриваемого подхода включают развитие ключевых компетенций, необходимых для полноценной гражданской жизни, организация практической деятельности, в ходе которой студенты могут освоить гражданские компетенции на практике, рефлексия полученного опыта и осмысление сделанного с последующим извлечением уроков, применение интерактивных форм и методов работы, позволяющих усилить эффект формирования гражданской позиции испытывая на себе различные роли и сценарии поведения, формирование чувства ответственности и понимания собственной роли в жизни общества и государства в целом.

Рассмотрим более подробно выделенные принципы в рамках научных подходов, представленные на Рисунке 1.

Научные подходы	Принципы
Социально-психологический	*Принцип гуманизма* предполагает особую роль гуманистических ценностей в воспитании личности, что выражается в признании достоинства, прав и свобод каждого человека, заботе о благе общества и общем благе человечества.
	Принцип коллективности и сотрудничества подчеркивает важность взаимодействия, общих усилий и сплоченности для воспитания активной гражданской позиции.
Философско-аксиологический	*Принцип научности и объективности* означает обращение к научным знаниям, проверенным источникам информации и строгому соблюдению объективности в оценке событий и явлений.
	Принцип аутентичности образования предполагает приближение образовательного процесса к реальной жизни и опыту студентов, сто способствует формированию глубоких, осмысленных и искренних убеждений и позиций.
Акмеологический	*Принцип интерактивности и обратной связи* основывается на взаимодействии и двустороннем обмене информацией между участниками образовательного подхода, что способствует вовлечению студентов в активное обсуждение, анализу и оценке информации.
	Принцип индивидуализации акцентирует внимание на уникальных особенностях каждого студента, учитывая его интересы, способности, темперамент и личностные качества.
Партисипативный	*Принцип креативности и проектной работы* акцентирует внимание на активном творчестве, самостоятельном поиске решений и практическом применении знаний.
	Принцип игрофикации образовательного пространства подразумевает использование игровых техник и элементов игровой деятельности для стимуляции интереса и мотивации студентов к участию в процессе обучения и воспитания.
Компетентностно-деятельностный	*Принцип междисциплинарности и интеграции предметов* подразумевает объединение знаний и навыков из различных областей для комплексного, целостного и глубокого понимания социальных, экономических, политических и культурных процессов.
	Принцип технологичности и цифровизации подразумевает широкое использование цифровых технологий и платформ для повышения эффективности образовательного процесса и формирования активной гражданской позиции.

Рисунок 1. Соотношение научных подходов и принципов

В логике нашего исследования следует описать компоненты, показатели и уровни активной гражданской позиции студенческой молодежи, которые включены в теоретико-методологический блок модели. Личностный компонент способствует осознанию себя как представителя определенной группы, нации и государства, и влияет на чувство ответственности и обязанности перед обществом. Индивидуальные ценности и убеждения позволяют сформировать отношение к окружающему миру и влияют на выбор типа поведения и уровня участия в общественной жизни. При этом стремления к активному участию в общественной жизни зависят от личностной мотивации и воли. Формированию гражданской позиции способствует эмоциональная стабильность, выдержка и уверенность в себе, что в свою очередь позволяет преодолеть препятствия к намеченной цели. Рефлексия помогает оценить и проанализировать свои действия и поступки, что усиливает ответственность и осознанность гражданской позиции.

Политико-правовой компонент определяет степень владения знаниями о политических системах, устройстве власти, законодательстве, правах и обязанностях граждан. Понимание законодательных основ выступает необходимым условием для формирования активной гражданской позиции. Данный компонент помогает правильно интерпретировать события, происходящих в обществе и государстве, а также адекватному восприятию информации. Культурный компонент позволяет сформировать чувство принадлежности к определенной культуре, духовный облик и нравственные ориентиры и идеалы. Участие в культурных мероприятиях помогает ощутить себя частью национальной культуры и укрепить чувство привязанности к традициям и обычаям. Данный компонент направлен на формирование мировосприятия, образа жизни и бытовой культуре. Гражданский компонент выступает основополагающим звеном в процессе формирования гражданской позиции студенческой молодежи и определяет степень понимания студентами их роли и места в обществе, осознания прав, свобод и обязанностей, неприятие любых форм нарушения закона, а также готовность активно участвовать в общественной жизни и действовать на благо сограждан и государства в целом.



Рисунок 2. Компоненты, показатели и уровни гражданской позиции студенческой молодежи

Технологический блок включает этапы, цели, содержание работы и реализовывался в четыре этапа: личностно-ориентированный, политико-юридический, культурно-исторический и общественно-гражданский. Целью личностно-ориентированного этапа стало воспитание высоконравственной, активной и ответственной личности, готовой принимать активное участие в общественной жизни, осознавать свою роль в развитии страны и способствовать позитивным изменениям в обществе. Формами работы были: создание видеоконтента и прямых эфиров, проведение квестов и экспериментов, связанных с решением социальных задач, участие в социальных проектах, проведение военно-патриотических мероприятий, лекций по вопросам нравственности, этики и морали, создание «цифровой

истории», участие в «живых» ролевых играх. Обучающиеся участвовали в проведении телемарафона «Добро Online», очных и онлайн-группы взаимопомощи, городских акциях, создание лаборатории социальной активности. В ходе работы были применены такие формы работы как коучинг и менторство, шефская работа, курсы лидерства, создание платформы виртуальной реальности и цифрового волонтерства. Целью политико-юридического этапа было повышение уровня политического сознания и правовых знаний студентов, которые позволят им активно участвовать в общественно-гражданской жизни страны, грамотно отстаивать свои интересы, направленных на формирование здорового и устойчивого общества. Содержание работы включало: политические квесты, мозговой штурм, участие в работе дискуссионных клубов и дебатов, публичных лекциях с депутатами и экспертами, были организованы интерактивные политические игры, онлайн-консультации, проведены круглые столы, конференции и научные чтение гражданской направленности.

В рамках культурно-исторического этапа была выдвинута цель – развитие интереса к национальной культуре, искусству, науке и литературе, а также осознанию важности сохранения историко-культурного наследия, традиций и обычаев народов России. В ходе реализации данного этапа были проведены: арт-фестиваль, музейные квесты, интерактивные экскурсии, историческая реконструкция событий прошлого, культурное волонтерство и организована работа школы народной мудрости.

Переходя к реализации общественно-гражданского этапа модели, нами была выдвинута цель – развитие качеств, необходимых для активного участия в жизни общества и государства. Данная цель была достигнута посредством организации гражданских карнавалов и фестивалей, онлайн-курсов и вебинаров по политологии и праву, флешмобов и социальных компаний, проведением гражданских дебатов и ток-шоу, политических и юридических игр, сюжетно-ролевого моделирования и проектной деятельности.

Выводы. Реализация представленной модели позволила выявить ряд существующих проблем, препятствующих формированию активной гражданской позиции студенческой молодежи, а именно: недостаточная информированность о возможности участия в общественных мероприятиях; ограниченность финансовых ресурсов, которые позволили бы поддержать молодежные объединения; необходимость усовершенствования методического сопровождения воспитательного процесса в вузе. Представленная модель позволила повысить уровень гражданской позиции студенческой молодежи путем интеграции воспитательных и волонтерских мероприятий, социальных проектов, вовлечения студентов в общественную жизнь, а также применения инновационных форм и методов работы. Реализованная модель позволила сформировать устойчивую основу гражданской позиции студенческой молодежи и способствовала созданию благоприятных организационно-педагогических условий для самореализации молодых граждан.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 298 с.
2. Азаров, Ю.П. Тайны педагогической магии / Ю.П. Азаров. – Москва: Интерпракс, 1993. – 368 с.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1969. – 339 с.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – Москва: Аспект-Пресс, 2003. – 368 с.
5. Антипова, Т.В. Развитие коммуникативной компетенции старшеклассников средствами театрализованной деятельности: монография / Т.В. Антипова. – Красноярск: СибГАУ, 2008. – 168 с.
6. Белинская, Е.П. Социальная психология личности / Е.П. Белинская. – Москва: Аспект Пресс, 2001. – 304 с.
7. Бодалев, А.А. Общение и формирование личности студента / А.А. Бодалев. – Москва: Педагогика, 1983. – 144 с.
8. Болотов, В.А. Инновационное развитие российского образования: опыт и перспективы / В.А. Болотов. – Москва: Просвещение, 2004. – 288 с.
9. Васильева, О.С. Современные формы и методы воспитания подростков / О.С. Васильева. – Москва: Просвещение, 2006. – 176 с.
10. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
11. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. – Киев: Наукова думка, 1988. – 183 с.
12. Громова, О.Н. Формирование гражданской позиции студентов: дидактический аспект / О.Н. Громова // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Педагогика, психология, дефектология. – 2018. – № 4. – С. 135-142
13. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – URL: https://yakstrelec.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/kontseptsiya_dnr_vp_ gr_RF.pdf (дата обращения: 02.09.2025)
14. Деркач, А.А. Акмеология / А.А. Деркач. – Москва: Гардарики, 2000. – 368 с.
15. Дерябин, А.А. Патриотическое воспитание студенческой молодежи: исторический и современный опыт / А.А. Дерябин // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 2. – С. 14-22
16. Долгова, А.А. Факторы формирования гражданской активности студентов в российском вузе / А.А. Долгова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2020. – № 1. – С. 56-63
17. Зеленина, Е.Н. Формы и методы формирования гражданской позиции студентов в условиях вуза / Е.Н. Зеленина // Молодой учёный. – 2018. – № 36. – С. 131-134
18. Кабанов, А.А. Социально-психологические условия формирования гражданской активности молодежи / А.А. Кабанов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 1. – С. 65-70
19. Караковский, А.В. Воспитание школьника: теория и методика воспитательной работы / А.В. Караковский. – Москва: Педагогика, 1999. – 256 с.
20. Красовская, Л.А. Принципы формирования гражданской позиции студентов в учебно-воспитательном процессе / Л.А. Красовская // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5. – С. 236-240
21. Кузнецова, О.В. Факторы и механизмы формирования гражданской активности студенческой молодежи / О.В. Кузнецова // Современные наукоёмкие технологии. – 2019. – № 1. – С. 103-108
22. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Архангельск: Издательство Архангельского гос. пед. института, 1996. – 196 с.
23. Кулюткин, Ю.Н. Психология профессионального саморазвития учителя / Ю.Н. Кулюткин. – Санкт-Петербург: Образование, 1991. – 160 с.
24. Моргунова, Н.В. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в условиях кризиса идентичности / Н.В. Моргунова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2018. – № 2. – С. 104-111
25. Осипова, Т.А. Воспитание гражданской активности студентов в рамках проектной деятельности / Т.А. Осипова // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Серия: Экономика. Управление. Право. – 2019. – № 1. – С. 123-128
26. Панферова, А.А. Современные подходы к формированию гражданской позиции студентов / А.А. Панферова // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 1. – С. 154-161
27. Петрова, Н.А. Интерактивные методы обучения в образовательном процессе / Н.А. Петрова. – Москва: Просвещение, 2006. – 256 с.
28. Психология массового сознания / под ред. Ю.А. Шерковина. – Москва: Политиздат, 1981. – 288 с.
29. Семенюк, Л.М. Основные тенденции и противоречия развития информационного общества / Л.М. Семенюк. – Москва: Либроком, 2009. – 288 с.
30. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / В.А. Сластенин. – Москва: Школьная пресса, 2002. – 512 с.
31. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении основ государственной политики российской федерации в области исторического просвещения» № 314 [от 08.05.2024 г.]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/ doc/408897564/ (дата обращения: 20.09.2025)
32. Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» № 809 [от 09.11.2022 г.]. – URL: https://www.garant.ru/ products/ipo/prime/doc/405579061/ (дата обращения: 16.08.2025)
33. Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ [от 29 декабря 2012 г.]. – URL: https://www.zakonrf.info/ zakon-ob-obrazovanii-v-rf/ (дата обращения: 04.08.2025)

UDC 373.55
teaching assistant Ivashova Elizaveta Evgenievna
Moscow City University (Samara)

РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ ИИ-ИНСТРУМЕНТОВ

Annotation. The article examines the requirements for linguistic students on completion of Academic Writing Course, defines the concept of a 'writing tutor' and classifies AI tools according to the stages of writing academic texts. Possible problems and risks related to artificial intelligence (AI) that a university tutor may face are described in the article. The author offers specific solutions to these difficulties and gives practical recommendations of how the neural networks can be used in the educational process. The author also identifies 6 universal stages of teaching linguistic students any type of essays using digital tools. These recommendations will allow teachers and students to use AI in such a way that it becomes an assistant and not an obstacle.

Key words: artificial intelligence (AI), AI tools, writing, academic writing, digital resources, online tools.

Аннотация. В статье рассматриваются требования к студентам языковых направлений по окончании курса академического письма, дается определение понятию «тьютор по письму» и классифицируются инструменты искусственного интеллекта по этапам написания академических текстов. В статье описываются возможные проблемы и риски, связанные с искусственным интеллектом (ИИ), с которыми может столкнуться преподаватель вуза. Автор предлагает конкретные пути решения этих трудностей и дает практические рекомендации по использованию нейронных сетей в образовательном процессе. Автор также выделяет 6 универсальных этапов обучения студентов языковых вузов для написания любых видов эссе с использованием цифровых инструментов. Эти рекомендации позволят преподавателям и студентам использовать ИИ таким образом, чтобы он стал помощником, а не препятствием.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ), инструменты ИИ, письмо, академическое письмо, цифровые ресурсы, онлайн-инструменты.

Introduction. The training of intending English teachers involves them taking Academic Writing Course and studying the relevant disciplines. At the same time, future teachers are in a unique situation: on the one hand, this course allows them to acquire the knowledge, skills and abilities necessary for publishing activities and international communication in a foreign language, and on the other hand, it shows them strategies that they can use independently in the future, teaching writing to others.

The training of English teachers and/or teachers of writing in particular requires students master a certain set of knowledge, skills and abilities. *Academic Writing* and *English for Academic Purposes* work programs assert that, as a result of studying Academic Writing Course, a bachelor student should know the academic writing features, the essay writing features, types of essays; should be able to comply with the requirements for academic texts style; should be able to summarize academic texts [4, P. 3].

At the master's level, knowledge in this area deepens and as a result of mastering *English for Academic Purposes* discipline, students should know article structure requirements, rules of professional written communication in English; be able to navigate the rules of written communication in the academic environment; be proficient in the norms of academic communication in English within the framework of international scientific and practical conferences [5, P. 3].

Graduated teachers can work not only as general English teachers, but also in narrower spheres such as writing tutors as a result of mastery of these disciplines. The training of writing teachers is currently carried out mainly by academic writing centers, but the foundation for mastering this profession can be laid already at university. In Korotkina's article, 'Models of Teaching Academic Writing', it is proposed that 'it is not just necessary to get used to such writing; it is necessary to learn it regardless of age. That is why it is important to pay attention to writing programs for students' [3, P. 9]. Consequently, it can be concluded that the earlier the training of such specialists begins, the more qualified they will ultimately be. T.M. Tatarina, in her article on the specifics of teaching academic writing, identifies some certain obstacles to the development of academic writing, one of which is the lack of specialists (tutors) in teaching writing in Russia [7, P. 6]. At the same time, today we can observe an increase in scientific interest in this area, which indicates the relevance of training such specialists.

Presentation of the main material of the article. A writing tutor is a specialist who not only helps students master their skills of writing various types of essays, but also a specialist who helps develop critical thinking, creativity, logical thinking, teaches how to formulate their thoughts and ideas in a reasoned and coherent manner, and how to be concise and succinct when writing texts. A writing tutor also helps their students determine the goals of taking Academic Writing Course, which is a primary task on the path to mastering writing skills.

However, when preparing linguistic students, university teachers face some difficulties. Despite the fact that modern education is already difficult to imagine without the use of online tools, neural networks and educational platforms may become a rival rather than an assistant to a university teacher [1, P. 2]. Some problems that a university teacher may face when working with students and possible solutions will be considered below.

The first and probably the most important problem is the problem of plagiarism, when students pass off texts generated by a neural network as their own. Teachers' points of view on this problem tend to differ: some resort to a complete ban on the use of artificial intelligence in preparation for classes, which, on the one hand, is expected, but, on the other hand, can further aggravate the situation, since students who have not been taught how to use AI tools correctly will still try to use them but in a wrong way [6, P. 39]. The second group of teachers is not against using AI in writing texts, but when checking their students' written work, notice that the text is completely generated by a neural network. Therefore, the question arises: how to find that 'golden middle' and ensure that AI tools are used wisely?

It should be noted that despite the obvious advantages of integrating digital technologies into writing instruction, there are significant contradictions that require careful analysis. On the one hand, digitalization provides students with access to a wide range of multimedia resources, interactive platforms, and automated text checking systems, significantly expanding the opportunities for developing stylistic competence. On the other hand, excessive reliance on technology can lead to a loss of independent analysis and critical thinking skills, which are essential components of academic literacy.

Solutions may include designing assignments that require personalized input, critical analysis, or reflections that AI cannot easily replicate, as well as employing advanced detection methods for AI-generated text and fostering discussions about ethical AI use. Ultimately, establishing clear guidelines and promoting responsible use of AI will help educators ensure that these tools serve as aids rather than substitutes for genuine student effort.

Firstly, the teacher themself needs to navigate the existing resources, know their functionality and interface, and this is a question of the teacher's professional competence [8, P. 392]. Secondly, it is advisable to give students a clear idea of what stages online tools can be used at. Conventionally, all AI tools for teaching academic writing can be divided into 4 groups: for generating ideas, for outlining, for editing, and for evaluating texts.

At the idea generation stage, depending on the level of preparation and awareness in a particular topic, the teacher can choose a resource called *Perplexity*, which will provide ready-made ideas for written work, or a resource called *ResearchRabbit*, which will provide a selection of scientific papers on the desired topic for a more independent search. *Perplexity* will also work at the outlining stage, because this neural network can be asked for a more detailed work plan, just like in *Mymap.ai*. When editing texts, two types of correction can be distinguished: self-correction and peer correction. *Writefull* is the recommended tool to utilize in regards to self-correction. *Writefull* has 5 tools in its functionality: a title generator, an abstract generator, a paraphraser, which allows you to increase the percentage of originality of the work, an academizer, which will help transform sentences from an informal style to a formal one. When doing peer reviews or corrections, you can use *Google Docs*, which allows several users to edit a document, or the *Digipad.app* resource, which also allows the entire group to edit the same document.

When assessing the final version of the text, the teacher always uses some certain criteria, which can be created by the teacher themself based on existing assessment templates. Creating criteria is a labor-intensive process, but online resources such as *Word Templates Online* can also help with that. The resource offers 40 free model assessment rubrics that can be downloaded in *Word* or *pdf* format and gives step-by-step instructions on how to create your own assessment criteria for a particular written assignment, or, for a more advanced level, you can use professional assessment scales from foreign universities, such as *CMU*.

Since individual instructors' requirements vary, it is difficult to find a 100% suitable assessment rubric, so it is helpful to find the most appropriate rubric and modify or adapt it to suit your situation.

To summarize all of the above, the following table can be obtained:

Table 1

Using Online Tools at Different Stages of Academic Writing

Generating ideas	Outlining	Editing	Evaluating
Perplexity https://www.perplexity.ai/ Research Rabbit https://researchrabbitapp.com/home	Mymap.ai https://www.mymap.ai/ Perplexity https://www.perplexity.ai/	Writefull https://www.writefull.com/	Word templates online https://www.wordtemplatesonline.net/rubric-templates/#how-to-create-it

It is assumed that distributing digital resources across the writing stages and explaining them to students can address the problem of inappropriate use of AI in class preparation.

Since the functions of AI tools have just been described, it is important to outline the universal stages of working with linguistic students when teaching them how to write various types of essays using digital tools, ensuring a comprehensive and effective learning process.

First of all, before taking Academic Writing Course, students need to ask themselves why they need this course and what their personal goals are. A clear understanding of the purpose and benefits of this course in preparing students as teachers fosters motivation and allows students to clearly understand where they are heading and why they are working on their writing.

Therefore, at the beginning of the course, instructors need to conduct a needs analysis of their students. This can be done using four strategies that can help instructors analyze these needs. These include:

1) direct questions to students, such as, 'What would you like to gain from the course and what would you like to learn?';
2) a test assignment, the results of which the instructor evaluates to identify the greatest weaknesses and gaps in knowledge;
3) student evaluation of another student's written work. This assignment will highlight areas that the instructor needs to address, as peer review helps students understand whether they can assess what is good in the work and what needs correction.
4) guiding questions for students, for example, 'How would you write a topic sentence on the theme: 'Artificial Intelligence in Education?'' It is vital to note that the question should be specific, not general. This way, the student will have to explain the strategies they would use, which might also help the instructor gauge student's understanding of the topic.

After setting the goal, the course can be taken.

Six universal stages will be provided below to describe the process of implementing artificial intelligence tools into the teaching process.

Stage 1. This stage covers a large layer of preliminary work aimed at forming in students an idea of the essay structure (for instance, an opinion essay, a cause-and-effect essay, a for-and-against essay, etc.). At this stage, it also makes sense to develop students' skills of writing arguments, discuss ways of achieving coherence, tell students about the academic writing features, provide them with a list of linking words and phrases. Training specifically at this stage does not involve the use of any online tools due to the lack of need and is supposed to be traditional.

Stage 2. After teaching the students the essay structure, we proceed to assessing the essays proposed by the teacher in order to ensure an understanding of the mistakes made, their identification and correction. Assessing other people's work by students will allow the teacher to clearly understand how well the students are oriented in the topic, and for students not only to apply the knowledge gained in practice, but also try themselves in the role of a writing tutor. The teacher can generate such texts for this kind of training using AI tools. It appears that generated texts will never be perfect, and it is at this stage that it is advisable to make students understand that 100% copying is unacceptable.

Stage 3. The next stage involves familiarizing students with AI tools, their interface and functions. The teacher's aim at this stage is to demonstrate the correct methodology for working with AI tools and teach students to ask neural networks appropriate prompts. Correct prompts greatly increase the probability of obtaining the desired data output. There is no universal formula for a prompt, but this 'formula' may include the following components: task, context, input data (i.e. the question to which you want to get an answer), the format in which you want to get the result (for example, 2 paragraphs / 8 points / 5 sentences), role (child / second-year student), tone and style. These components may change depending on the situation and context. An example of a good prompt is the following sentence: 'On behalf of a second-year linguistic student with Intermediate English level, answer the question: 'Why do I need Academic Writing Course?' in English, keep it to 7 sentences, use a formal writing style'.

Stage 4. At the fourth stage, an instructor can proceed directly to the practical application of AI tools in accordance with the above-mentioned stages of working on an academic text. At this stage, it is advisable for teachers to show the tools mentioned in Table 1 and tell students that they can try to use some tools for writing their essays. The choice of the tool (or tools) is individual and depends on what exactly a student finds difficult. For instance, if a student finds it difficult to brainstorm their essay ideas, they use *Perplexity* for outlining an essay or *Research Rabbit* for looking for resources or literature on the topic. When a student has some troubles with writing texts in academic style, they go to *Writefull* website that helps them paraphrase some particular sentences from informal to formal ones.

Stage 5. At the fifth stage, the teacher asks students to exchange their completed essays with each other for peer correction. Such classroom work allows the teacher to assess how well the material was learned in the first and second stages, and also gives students the opportunity to receive feedback on their work from their groupmates. When correcting each other, it is necessary to provide students with specific evaluation criteria in order to obtain an objective assessment. At this stage, it is recommended for teachers to use *Word templates online* since your students do need some plan and criteria.

Stage 6. At the final stage, the teacher receives completed written work, previously checked by students. The purpose of this stage is teacher's detailed correction and further students' correction. This process helps instructors to identify common mistakes, give some constructive feedback, and understand what students should work on further, and helps students to reflect on their own mistakes or errors.

It is essential to note that the stages are conditional and do not necessarily have to be applied comprehensively. Depending on your students' level, certain stages can be omitted or, on the contrary, delayed at some stage for a more in-depth study of a particular topic.

Conclusions. It should be noted that the development of academic writing skills is directly related to the overall level of foreign language communicative competence, as successful use of stylistic devices and rules in a foreign language is impossible without sufficient mastery of its lexical and grammatical aspects, as well as the ability to adapt speech to various communicative situations. The higher the level of general communicative competence, the better a person is able to recognize and apply various stylistic registers, take into account the stylistic features of the language, and select the most appropriate linguistic means to effectively express their thoughts and feelings. Therefore, learning the academic side of the language cannot be done in isolation from the overall improvement of communicative competence.

To summarize, it is necessary to mention that the use of neural networks in the educational process definitely carries not only advantages but also risks. The process of introducing AI into the educational process is already inevitable, and our aim is to teach students to use AI tools wisely, since otherwise AI can become a serious challenger for every teacher. If the technological process allows us to simplify certain educational and work tasks, why not use it for reasonable purposes? It is assumed that the risks discussed in this article may be significantly reduced by taking into account these recommendations and, in this case, artificial intelligence will become a kind of help for both the teacher and the student.

Literature:

1. Ковальчук, С.В. Применение искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков в университете / С.В. Ковальчук, И.А. Тараненко, М.Б. Устинова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 6.

2. Короткина, И.Б. Модели преподавания академического письма. Зарубежный опыт и отечественная практика: монография / И.Б. Короткина. – URL: http://urait.ru/bcode/418983 (дата обращения: 01.08.2025)

3. Короткина, И.Б. Университетские центры академического письма в России: цели и перспективы / И.Б. Короткина // Высшее образование в России. – 2016.

4. Рабочая программа учебной дисциплины «Академическое письмо» № 8 [от 27 апреля 2023 г.]. – URL:

https://main.sfmgpu.ru/files/wp//2023/55/9.pdf (дата обращения: 01.08.2025)
5. Рабочая программа учебной дисциплины «Английский для академических целей» № 7 [от 16 мая 2018 г.]. – URL: https://main.sfmgpu.ru/files/wp//mag/440401/iyavo/027.pdf (дата обращения: 01.08.2025)
6. Сысоев, П.В. Методы обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «Студент – Преподаватель – Искусственный интеллект» / П.В. Сысоев, Е.М. Филатов // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – № 2. – С. 38-54
7. Татарина, Т.М. Особенности преподавания академического письма в лучших университетах мира / Т.М. Татарина // Непрерывное образование: XXI век. – 2022. – № 3(39). – DOI 10.15393/j5.art.2022.7848
8. Толстых, О.М. Потенциал искусственного интеллекта в языковом образовании: практические рекомендации для преподавателей / О.М. Толстых, Е.В. Панасенко // Труды IV Междунар. науч.-практ. конф. – Омск: Горизонты образования, 2023. – С. 391-393

УДК 378:94(Крым)
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)

ПОПЫТКИ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1984 г. (НА ПРИМЕРЕ ЕВПАТОРИИ)

Аннотация. В статье представлена попытка реформирования системы общего образования в 1984 г. Исследованы причины и ход процесса реформы обучения в масштабах государства. Также отдельное внимание уделено евпаторийской системе образования. Источниками для этого стали материалы газеты «Евпаторийская здравница» за 1981-1986 гг. На материалах периодической печати выявлены основные достижения и трудности данного процесса. Прослежены условия, в которых в Евпатории приступили к реализации реформы. Наиболее сложным, по свидетельству работников образования, стал первый период проведения реформы (1984-1985 гг.). Выявлены основные направления развития системы образования в новых условиях. Отдельное внимание уделено совершенствованию трудового обучения и связи школы с предприятиями. Уделено внимание кадровому вопросу, необходимости повышения квалификации и мастерства педагогов. Представлены итоги и достижения реформы, прослежена ее незавершенность.
Ключевые слова: реформа, образование, обучение, воспитание, школа, труд, газета, периодическая печать, СССР, Евпатория.
Annotation. The article presents an attempt to reform the general education system in 1984. The reasons and progress of the process of educational reform throughout the state are investigated. Also, special attention is paid to the Yevpatoria education system. The sources for this were the materials of the newspaper «Yevpatoria Health Resort» for 1981-1986. The materials of the periodical press revealed the main achievements and difficulties of this process. The conditions in which the reform was launched in Yevpatoria were traced. The most difficult, according to the testimony of educators, was the first period of the reform (1984-1985). The main directions of development of the education system in the new conditions have been identified. Special attention is paid to improving labor training and school communication with enterprises. Attention is paid to the personnel issue, the need to improve the qualifications and skills of teachers. The results and achievements of the reform are presented; its incompleteness is traced.
Key words: reform, education, training, upbringing, school, labor, newspaper, periodical press, USSR, Yevpatoria.

Введение. Сегодня все чаще говорят о необходимости увеличения роли труда в процессе школьного образования. В этой связи представляется актуальным изучение исторического опыта, в частности функционирования системы советского школьного образования, которое с самого начала было ориентировано на широкое приобщение детей к посильному и общественно полезному труду. Одним из важных событий в школьной истории периода СССР была попытка реформирования среднего образования в 1984 г. В данной статье рассматриваются достижения и недостатки реформы на примере Евпатории. Для выявления реального положения дел в школьной среде привлечены данные евпаторийских газет, на страницах которых информация представлена относительно достоверно. Следует отметить, что фигурирующие в газетных статьях должностные лица сегодня подтверждают свои высказывания, сделанные в 1980-х гг. Это, в свою очередь, вызывает доверие и нацеливает на объективное рассмотрение заявленной темы, при применении должного критического подхода. Таким образом, данное исследование позволит изучить еще один этап в развитии образования Евпатории.

Целью данной статьи является изучение попытки реформирования школы в 1984 г. на примере евпаторийской системы образования. Данное исследование построено на основе материалов местных газет, хронология которых охватывает наиболее важные годы для проведения реформы – 1984-1986. На основе их реконструирована история системы общего образования в Евпатории в контексте общегосударственных преобразований.

Основой для написания данной статьи стали публикации исследователей проблемы образования Ю.Г. Куровской [4], А.В. Овчинников [5-6], А.Н. Поздняков [7], а также материалы евпаторийских газет [1-3; 8-11].

Изложение основного материала статьи. В начале 1980-х гг. СССР находился в сложных условиях развития. Все более очевидно проявлялись признаки кризиса в разных сферах жизни государства и общества, давала о себе знать и внешнеполитическая обстановка. Руководство СССР предприняло очередную попытку реформирования отечественного образования, создав ряд нормативно-правовых документов, в частности 12 апреля 1984 г. вышло постановление Верховного совета СССР «Об Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы».

Данные меры стали отправной точкой реформы, назревшей ввиду все более отчетливых кризисных явлений. Как отмечают некоторые авторы, несмотря на постоянное совершенствование системы общего образования и ее успехи, общеобразовательная школа нуждалась в существенном реформировании. В этих явлениях не было вины самой школы, скорее это было проявление общего кризиса коммунистической идеологии [5, С. 190].

15 июня 1983 г. на заседании Пленума ЦК КПСС был поставлен вопрос о необходимости полноценного всестороннего воспитания молодежи. Основным средством его представлялось соединение обучения с общественно полезным трудом. Тогда же заявили о необходимости проведения школьной реформы. В январе 1984 г. был опубликован проект реформы, который до марта проходил всенародное обсуждение.

Как отмечают исследователи, проект ЦК КПСС о школьной реформе вызвал положительный резонанс среди разных слоев населения страны. Отзывы и предложения поступали в редакции всех средств массовой информации. Его обсуждение приняло всенародный размах, отражая понимание предстоящей реформы, реализация которой будет способствовать развитию общества и государства [4, С. 154-155].

Реформа образования планировалась в условиях экономического кризиса. Ожидалось, что по ее итогам будут созданы новые рабочие места для выпускников школ, которые должны были, помимо профессиональной подготовки, получить качественное научное образование и остаться в то же время преданными коммунистической идеологии.

В эпоху развитого социализма и роста научно-технического прогресса актуальность реформы усиливалась еще и необходимостью повышения производительности труда с целью выхода объемов производства продукции на мировой уровень. Плановая экономика требовала соответствия количества выпускников профессиональных учебных заведений потребностям хозяйства.

Реформа 1984 г. включала ряд положений: обеспечение тесной связи семьи, школы и общественности; взаимодействие школы и экономики; поднятие престижа труда учителя и повышение его зарплаты; укрепление материально-технической базы и повышения качества учебного процесса и др.

Изменялась форма и структура общего среднего и профессионального образования. Теперь обучать детей предполагалось с 6 лет, начальная школа стала четырехклассной, а средняя общеобразовательная школа требовала 11 лет обучения. Изменилась наполняемость классов – учеников в них стало меньше: с 1 по 9 класс обучалось не более 30 учеников, а в 10-11 классах – не более 25.

Усиливалась роль самостоятельной работы учеников, более эффективной должна была стать система проверки знаний. Важнейшей задачей реформы выступала всеобщая профессионализация школьников: в идеале каждый ученик любого образовательного заведения вместе с аттестатом получал свидетельство о профессиональной подготовке по одной из массовых профессий.

Но при этом принципы марксистко-ленинской теории воспитания и обучения оставались неизменными, реформа подтверждала полное следование им. Усовершенствовалась программа трудового обучения, в ее рамках осуществлялось минимальное экономическое образование детей. Усиливался патриотический компонент программы воспитательной работы. Нововведением становилось обязательное изучение с 1 сентября 1985 г. информатики.

Большое внимание реформа уделяла педагогу: была закреплена необходимость дифференциации оплаты труда педагогов в зависимости от его уровня квалификации и педагогического мастерства. С целью повышения престижа школьного отечественного образования и учительской профессии с 1984 г. 1 сентября было объявлено Всенародным днем знаний. Педагогов стали награждать высшей наградой – орденами трудовой славы [6, С. 5-9].

Важно отметить также тот факт, что некоторые авторы связывают преобразования 1980-х гг. со школьной реформой рубежа 1950-1960-х гг., когда уже была предпринята попытка включения молодежи в посильный общественно полезный труд. Тогда перестройка школы, направленная на соединение общего образования с профессиональной подготовкой учащихся, потерпела неудачу. Причин тому было несколько: обособленность и самостоятельность этих двух направлений образовательной деятельности, социальная невостребованность профессионального обучения и его низкое качество, формализм и отсутствие конструктивной критики, растущее недовольство общества и др. [7, С. 33-34].

Итак, ко времени проведения реформы сложился ряд благоприятных условий, заложенных предыдущими реформами образования. Так, к 1980 г. советская система народного образования подошла к завершению среднего всеобуча. Результатом деятельности школы в Евпатории за годы десятой пятилетки стали достаточно высокие показатели: так, среднее образование получили 6056 юношей и девушек, что на 2104 человека больше, чем в предыдущей; были построены две школы на 2492 места, оборудованные новыми кабинетами. Однако имелся и ряд проблем: учебно-материальная база многих школ не отвечала требованиям. Почти четверть всех учеников занимались во вторую смену, не были созданы спортивные комплексы в школах № 6 и 12, не имелось теплиц, географических площадок, оформление многих школ не отвечало эстетическим нормам [10].

В преддверии новой пятилетки ставились задачи по укреплению учебно-материальной базы школ, к чему планировали привлекать шефов, родителей и общественность. Кроме того, необходимо было повышать качество знаний, поскольку примерно половина учеников имела низкую успеваемость. Ее причины видели в недочетах учителей, миривших с ленью и нежеланием учеников учиться. Обращалось внимание и на низкое качество преподавания.

К тому времени школы города улучшили подготовку учеников к труду и выбору профессии. Была создана база трудового обучения, во всех школах города были оборудованы кабинеты ручного труда для 1-3 классов. На уроках труда в школах удовлетворялись нужды многих подшефных предприятий и организаций. В 1976 г. был открыт межшкольный учебно-производственный комбинат (УПК), где углубленное трудовое обучение учеников 9-10 классов осуществлялось по 8 специальностям [10].

В таких условиях в Евпатории приступили к реализации реформы. В январе 1985 г. было проведено совещание работников народного образования города. Из доклада заведующей отделом пропаганды и агитации горкома Компартии Украины Т.И. Кузьменко стало известно о ходе преобразований. Широко обсуждался вопрос о повышении роли школьных комсомольских и пионерских организаций в коммунистическом воспитании учащихся, поскольку их участие считалось недостаточным. Примерно половина учеников были слабо охвачены общественной работой или же не занимались ею.

Среди итогов первого полугодия отмечены небольшие достижения: улучшение трудового обучения – учащиеся школ № 1, 2, 6 выполняли заказы предприятий города; укрепление связи школы с базовыми предприятиями, хотя и с некоторыми трудностями. Так, коллектив опытного механического завода создал условия для трудового обучения детей школы № 6, однако база предприятия не была способна обеспечить полноценное обучение, в связи появилась мысль о необходимости учебно-производственного участка.

В ряде выступлений на совещании говорилось об инерции мышления, о неумении некоторых педагогов перейти на стиль работы, диктуемый реформой. Имели место и недостоверные данные. Кроме того, представители гороно отметили и рост числа неуспевающих учеников. Для решения этой проблемы требовалось переосмысление учебного процесса, и прежде всего урока как основной формы обучения. Необходимо было расширить разнообразие форм уроков и стимулировать заинтересованность учеников. Реформа школы основную ставку делала на учителей. С трибуны совещания было заявлено, что необходим «исключительно ответственный подход к делу» [2].

Следующая газетная статья описывает ситуацию, сложившуюся к концу 1984-1985 учебного года. Автор отмечал, что реформа потребовала от педагогических коллективов повышения эффективности, качества учебно-воспитательной работы. Важной задачей по-прежнему считалось требование привить ученику осознанную потребность в труде. Итогом работы школ стал ряд проблем. В частности, необходимо было усилить подготовку к «пятой четверти» – лету. Эффективность трудового лета зависела и от базовых предприятий, которые должны были обеспечить старшеклассников рабочими местами, закрепить за ними опытных наставников.

В этом учебном году школу заканчивали около 2000 учеников, что актуализировало вопросы профориентации. Важную роль в этом играл учебно-производственный комбинат. Особо отмечался вклад педагогов средней школы № 2, в механических мастерских которой обучали школьников. Представлялось особенно важным охватить всех выпускников (не поступивших в вузы и техникумы и особенно – решивших «посидеть годик дома») и вовлечь их в трудовую деятельность. Необходимо было убеждать молодежь и родителей, что путь к призванию далеко не всегда начинается со студенческой скамьи, и вести эту разъяснительную работу должны были школы, комсомол и общественность.

Особенно поощрялось обучение выпускников 8 класса в профессионально-технических училищах. Так, Евпаторийское СПТУ-19 принимало 300 выпускников, пожелавших приобрести строительную специальность и одновременно среднее образование. Предполагалось, что около 250 юношей и девушек станут учащимися ПТУ управления торговли.

Школа прилагала много усилий для вовлечения детей в обучение и приобщение к профессиональному труду по рабочим специальностям. Так, в одной из статей описывается распорядок дня средней школы № 13, в частности, деятельность дежурного класса, который следил за порядком и дисциплиной. Ученики и администрация школы прилагали много усилий для получения желаемого результата. Так, штаб порядка выявлял, кто опоздал и не пришел в школу. К таким ученикам приходили домой и выясняли причины пропусков. Нарушители попадали в «молнию», которую ежедневно выпускал дежурный класс. Результативность таких способов борьбы с нарушениями школьной дисциплины была высокой. Так, из 10 учеников 7-Б класса четверо к концу года были сняты с учета инспекции по делам несовершеннолетних, посещаемость выросла, как и активность в общественных делах [1].

Проведение реформы сопровождалось партийной поддержкой с трибун. Отмечалось, что преобразования направлены на улучшение подготовки молодежи к самостоятельной трудовой жизни и осуществлению постепенного перехода ко всеобщему профессиональному образованию. В статье депутата городского совета и учителя средней школы № 7 В. Варфоломеевой отмечалось, что за полтора года реформирования были повышены оклады педагогов, улучшена база школ. За ними были закреплены базовые предприятия, на которых были созданы 64 трудовых объединения. На них около 600 выпускников получили подготовку, 208 учащимся была присвоена квалификация 1-2 разряда, остальным выданы свидетельства.

В декабре 1985 г. на предприятиях города работали 40 выпускников, еще 269 продолжили учебу в техникумах, училищах и вузах. Работая на предприятиях в трудовых объединениях, они заработали 6418 руб., из которых 5000 были перечислены УПК. За счет этих средств победители соцсоревнования поехали на экскурсию в Ленинград. Из 8-классников профессию на базе УПК получали 1614 человек. Задача школы состояла в обеспечении городских предприятий выпускниками рабочих профессий [3].

Система трудового воспитания в большинстве школ требовала совершенствования. Среди основных проблем указаны: низкое качество сотрудничества ряда предприятий со школой (трест «Евпаториястрой», пищевкусовая фабрика, АТО-11663 и АТП-11111); отсутствие круглогодичных трудовых отрядов старшеклассников, которые могли бы работать в больницах, поликлиниках, строительных организациях, отделениях связи, магазинах.

Необходимо было увязывать обучение с проблемами современной жизни. Следовало «шире вовлекать учащихся в проведение акций, которые помогут ребятам лучше понять реакционную сущность империализма, глубже осознать борьбу КП СССР за мир во всем мире» [3].

В беседе с заведующим городским отделом народного образования А.В. Чугаевским в 1986 г. были озвучены цифры, указывавшие на

планы рабочих мест для школьников: 360 мест на базе школьных мастерских и 330 для УПК – 100% от плана. Однако ряд предприятий плохо справлялся со своими задачами: филиал Ялтинского рыбокомбината, объединение санаторных пионерских лагерей «Юный ленинец», швейная фабрика, АТО-11663 и АТП-111111. Они не всегда выполняли требования нормативных документов об обязательной оплате труда учеников, не способствовали его производительности и др. Городской информационно-вычислительный центр не ввел в строй кабинет вычислительной и микропроцессорной техники. В числе добросовестных партнеров назывались УПП УТОС, лечебница «Мойнаки», санаторий «Победа», мясокомбинат, молокозавод, опытный механический завод и др. для решения такой ситуации предполагалось необходимым связывать непосредственно одно крупное предприятие с конкретной школой, что позволило бы добиться более полной согласованности действий обоих руководителей.

В 1986 г. в Евпатории молодежь осваивала профессии младшего продавца, мебельщика и строителя, как наиболее нужные городу. Для их эффективной подготовки необходимо было решить кадровую проблему производственного обучения. В Крыму таковых готовили несколько вузов, и, если теоретическая подготовка у большинства из них была на должном уровне, то вот техническая сильно отставала. Нужно было перенимать опыт учителей по труду, в частности школ № 2, 12, 13 [11].

Очень информативным является интервью с инспектором гороно Л.Л. Никифоровой, датируемое августом 1986 г. На тот момент реформа длилась уже два года, однако значимых результатов достигнуто не было, а сам процесс сопровождался серьезными испытаниями. Так, сложности при реализации были очевидны: только вводились новые стабильные учебные программы, а учебников не было; для прихода в школу шестилетних учеников не хватало помещений: 1 сентября 1986 г. в школу пришло 700 детей, для которых были подготовлены классы в школах № 2, 4,6, 9, 11, 12, 14 и в 15 детских садах; требовалось подготовить воспитателей и учителей. Вызывала опасения торговая сеть, которая могла не справиться со снабжением учащихся школьной формой и канцелярскими принадлежностями. Кроме того, был введен новый предмет – «Основы информатики и вычислительной техники», для реализации которого в большинстве школ пока не было электронно-вычислительной техники, не было ее и в продаже. Болезненным был и кадровый вопрос: потребовалось больше педагогов, которых негде было разместить. Хотя исполком определил предприятия, которые должны предоставить места в общежитиях для учителей, но многие из них не спешили выполнить решение. Только председатель терсовета по управлению курортами профсоюзов С.С. Северинов предоставил 10 мест.

Были также и положительные моменты: повышение роли оценки за поведение и введение оценки за прилежание; введение, наряду с золотой, серебряной медали. Учителям это давало возможность более объективно оценивать многолетний труд школьников. Радикально изменились критерии оценки деятельности учителя. С него спрашивали за конечный результат, что стимулировало учителя к поиску новых форм подачи материала. Кроме того, норма учеников в классах сократилась – с 40 до 30. Выросло число учителей-мужчин – традиционная проблема того времени. Например, в школе № 14 из 51 учителя 15 мужчин, т.е. почти 30% от общего количества педагогов.

Острой проблемой был ремонт школ. Лучше всего было положение в средних школах № 6, 7, 11, 12 и 14, где большую роль сыграли шефские организации и сами ученики. В школах № 5 и 14 требовался минимальный ремонт благодаря воспитанию у учеников бережного отношения к школьному имуществу. Самое сложное – школа № 2, где был нужен серьезный ремонт кровли и кабинетов, однако ответственные за него молокозавод и управление общественного питания не справились [8].

Таким образом, проведение реформы сопровождалось рядом проблем, решение которых направлялось партийными лозунгами и усилиями простых учителей, учеников, родителей и работодателей. Главной целью виделось соединение их деятельности, что позволило решить задачу трудового обучения.

Выводы. Таким образом, система образования в 1980-х гг. нуждалась в реформировании, в связи с чем и была предпринята попытка уравнивания школьного и профессионального обучения. В 1985 г. в связи с началом «перестройки» и изменением приоритетов в области образования произошел пересмотр многих положений реформы. В частности, усиление роли трудового образования приводило к попыткам превратить общеобразовательную школу в профессиональное учебное заведение и снижало ее образовательный уровень.

Но тем не менее, эта реформа была очень продуманной системой преобразования советской школы. В ней имело преимущество организационно-педагогическое, а не идеологическое начало; это была попытка коренной модернизации важнейшей области социальной сферы – области образования. Реформа школы 1984 г. была последней советской реформой и не была завершена. Но при этом многие положения реформы оказались социально востребованными позже.

Литература:

1. Андреева, Л. Штаб порядка действует (школа: шаги реформ) / Л. Андреева // Евпаторийская здравница. – 1985. – 29 мая. – 3 с.
2. Валентинов, В. Экватор учебного года / В. Валентинов // Евпаторийская здравница. – 1985. – 1 с.
3. Варфоломеева, В. Первые шаги реформы школы / В. Варфоломеева // Евпаторийская здравница. – 1985. – 2 с.
4. Куровская, Ю.Г. «Восхождение к качеству»: картина восприятия школьной реформы 1984 года в советской периодике / Ю.Г. Куровская // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – № 1. – С. 150-167
5. Овчинников, А.В. О реформе советской школы 1984 г. / А.В. Овчинников // Пространство и Время. – 2014. – № 4(18). – С. 190-194
6. Овчинников, А.В. Реформа школы 1984 года: предпосылки и ожидания / А.В. Овчинников // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2023. – № 4. – С. 3-11
7. Поздняков, А.Н. Государство и общество в реформировании российского школьного образования: исторический опыт взаимоотношений в конце XIX – начале XXI вв.: автореф. дис. … д-ра ист. наук: 07.00.02 / А.Н. Поздняков. – Саратов, 2005. – 44 с.
8. Теслев, Ю. Время не ждет (школа: шаги реформы) / Ю. Теслев // Евпаторийская здравница. – 1986. – 3 с.
9. Четвертая четверть // Евпаторийская здравница. – 1985. – 1 с.
10. Шевченко, В. От учителя к ученику / В. Шевченко // Евпаторийская здравница. – 1981. – 3 с.
11. Шевченко, Н. Рабочее место школьника / Н. Шевченко // Евпаторийская здравница. – 1986. – 2 с.

УДК 378.244.2

кандидат педагогических, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогического мастерства Игнатова Ольга Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат психологических наук, доцент Бура Людмила Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
аспирант Бура Никита Дмитриевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО ВНУТРЕННЕЙ АВТОНОМИИ: ОБРАЗОВАНИЕ ДОСТОИНСТВА В УСЛОВИЯХ КОГНИТИВНОЙ ТУРБУЛЕНТНОСТИ

Аннотация. В статье осуществлен междисциплинарный анализ критического мышления и образования достоинства как ключевого фактора когнитивной автономии в условиях кризиса смыслов, информационной перенасыщенности и моральной дезориентации. Утверждается, что критическое мышление нельзя сводить к техническому навыку или логическому алгоритму. Вместо этого оно рассматривается как глубоко этический и аффективно чувствительный процесс когнитивного самосовершенствования, который активируется в среде психологической безопасности, доверия и эпистемологической открытости. Культура достоинства в этом контексте предстает не как этическая декларация, а как структурное условие ментальной ориентации в сложном мире. Она служит благоприятной

средой, в которой разворачивается конфигурация внутренней автономии – способности личности мыслить, размышлять и принимать решения в морально неоднозначной социальной сфере. В статье продемонстрировано, что именно критическое мышление выполняет роль когнитивной картографии – ментального инструмента навигации в пространства турбулентной действительности, где сосуществование, смысл и ответственность требуют новой мыслительной парадигмы. В статье предложена модель диалогической автономии, основанная на принципах достоинства, когнитивной открытости, аффективной устойчивости и интерпретативной этики. Используемые понятия – экология мышления, эпистемологическая резильентность – открывают новые горизонты для рефлексии над гуманитарной трансформацией образования в условиях кризисной и посткризисной эпох. Статья апеллирует к необходимости формирования новой парадигмы педагогического действия, способной восстановить человеческую автономию как этический и когнитивный ресурс будущего.

Ключевые слова: критическое мышление, достоинство, диалогическая автономия, гуманистическое образование, посткризисная педагогика, эпистемологическая резильентность.

Annotation. The article provides an interdisciplinary analysis of critical thinking and the cultivation of dignity as a key factor in cognitive autonomy in the context of a crisis of meaning, information overload, and moral disorientation. It argues that critical thinking should not be reduced to a technical skill or a logical algorithm. Instead, it is seen as a deeply ethical and affectively sensitive process of cognitive self-improvement that is activated in an environment of psychological safety, trust, and epistemological openness. In this context, the culture of dignity is not an ethical declaration, but a structural condition for mental orientation in a complex world. It serves as a favorable environment for the development of internal autonomy, the ability of an individual to think, reflect, and make decisions in a morally ambiguous social sphere. The article demonstrates that critical thinking plays the role of cognitive cartography, a mental tool for navigating the turbulent realities of coexistence, meaning, and responsibility. The article proposes a model of dialogical autonomy based on the principles of dignity, cognitive openness, affective resilience, and interpretative ethics. The concepts used, such as the ecology of thinking and epistemological resilience, open up new horizons for reflection on the humanitarian transformation of education in times of crisis and post-crisis periods. The article emphasizes the need for a new paradigm of pedagogical action that can restore human autonomy as an ethical and cognitive resource for the future.

Key words: critical thinking, dignity, dialogical autonomy, humanistic education, post-crisis pedagogy, and epistemological resilience.

Введение. Глобальные события последних лет – военные конфликты, пандемии, культурная поляризация, институциональная эрозия – выявили глубинную уязвимость резинанитарного сознания. Классические образовательные парадигмы оказались неспособными ответить на кризис смыслов, что проявляется как в виде когнитивного истощения, так и в потере ощущения субъектности в мире, который все больше функционирует по логике алгоритмического управления, продуктивности и информационного шума.

В реальности пост-информационного общества информация теряет свою эпистемологическую силу, а знание все чаще используется как инструмент контроля. Так же и критическое мышление сокращается до набора процедур и логических приемов, не интегрируясь с телесным, эмоциональным и онтологическим измерениями опыта. Как следствие, формируется только поверхностная аналитическая активность, неспособная сопротивляться феноменам полуправды, морального отчуждения и информационной поляризации.

Образование не может оставаться инертной институциональной оболочкой, в которой ценности демократичности, достоинства и автономии иногда лишь декларируются. Вместо этого возникает необходимость их интеграции в когнитивную ткань мышления. Будущее образования не должно сводиться к цифровым инноваций, о чем обычно идет речь; важнее восстановить ее онтологическую миссию: способствовать становлению личности, которая самостоятельно мыслит, является этически чувствительной и способной к ответственному суждению.

Современные критические и аналитические исследования демонстрируют важность привлечения внимания к необходимости реформирования образования в духе гуманизации. Джеймс Брайдл [13] обращает внимание на угрозу автоматизированного образования, видя в ней разрушение когнитивной экологии личности. Герт Биста [12] убедительно утверждает, что образование теряет способность формировать автономную личность, когда редуцируется до технократической логики навыков и результатов. Э.В. Барбашина [1] в своем анализе критически раскрывает последствия неолиберальной трансформации образовательного поля: отчуждение от этического мышления, потерю эмпатического сосуществования и сворачивания пространства для критического сопротивления.

В этом контексте критическое мышление предстает не как набор когнитивных инструментов, а как этика интеллектуальной ответственности, способная сопротивляться фрагментации смысла. А.В. Королева [6] предлагает концепт мышления как преобразование сознания, требующее участия аффективной регуляции, саморефлексии и открытости к феноменологическому опыту. Пол и Элдер [16] считают критическое мышление способом существования в сложном мире, требующем работы с собственными когнитивными предубеждениями и мотивационными паттернами. Томас Метцингер [14] подкрепляет это нейро-философским анализом, описывая мышление как метод адаптации между функциями префронтальной коры головного мозга и аффективной интеграцией опыта.

Параллельно формируется новая парадигма интерпретации достоинства как эпистемологической почвы, что обеспечивает рефлексивную открытость, доверие и моральную саморегуляцию. С.В. Иванова [3] интерпретирует достоинство в качестве условия социального резонанса и признания, а Марта Нусбаум [15] – как условие автономии и когнитивной эмпатии в теории возможности (capabilities). Современные гуманитарно-педагогические подходы [1, 7] видят в достоинстве когнитивно-мотивационную основу самостановления в образовательной среде.

Обобщая, можно утверждать, что новейшие исследования демонстрируют сдвиг от инструментальной парадигмы к интегративному видению, где мышление, достоинство и автономия рассматриваются как взаимосвязанные переменные гуманитарной эволюции.

Изложение основного материала статьи. В современной образовательной теории все острее артикулируется кризис гуманистических ориентиров – явление, сочетающее инструментализацию знания, когнитивное истощение участников образовательного процесса и алгоритмизацию учебной среды. После пандемии COVID-19 этот кризис приобрел не только социально-психологические, но и онтологические изменения, свидетельством чего является переориентация образовательных стратегий на выживание вместо развития [2].

На фоне эпохи интеллектуальной разбалансированности, где информационное нашествие сочетается с эмоциональным расколом и потерей доверия как общественного ресурса, классические модели образования теряют свою эвристическую производительность. Учебный процесс, ориентированный преимущественно на репродукцию знаний и навыков, оказывается недостаточным для формирования рефлексивно-этической автономии личности. Следовательно, возникает запрос на мышление, в котором достоинство действует как эпистемическая чувствительность – способности сохранять ориентацию в условиях текучей, многоголосой реальности [4].

Особая роль в обеспечении такой способности принадлежит критическому мышлению. В современном мире критическое мышление все в большей степени теряет статус универсального алгоритма в духе классической рациональности. В свете современной когнитивной науки, нейро-поведенческих исследований и философии сознания, оно предстает как динамическое, контекстно-чувствительное измерение образования, которое формируется в условиях психологической безопасности, аффективной зрелости и социального признания. В условиях эпохи нарушенного баланса – политической фрагментации, нормативного коллапса, информационного перенасыщения – именно критическое мышление встает онтологической опорой, позволяющей личности формировать ядро само-тождественности, адаптационной рефлексии и моральной ориентации.

Стоит обратить внимание на то, что современные интерпретации понятия критического мышления и его роли в образовании придают ему новый смысл. Само по себе, критическое мышление не ограничивается инструментами логического анализа или техническими приемами аргументации. В свете когнитивной науки и философии сознания оно предстает как метанавык высокого порядка – способность осуществлять этическую навигацию в мире сложности и неопределенности [11].

Именно поэтому развитие критического мышления неразрывно связано с достоинством как моральной категорией и нейро-антропологической предпосылкой, активирующей глубинные механизмы самосознания. Достоинство в этом контексте – это не внешняя норма, а психофизиологический и культурный катализатор, который обеспечивает когнитивную открытость, эмоциональную саморегуляцию и интерпретативную гибкость [9]. Оно создает внутренние условия для рефлексивного присутствия в мире, где критическое суждение сочетается с этической ответственностью. Критическое мышление, при таком понимании, активизируется не в изоляции, а в условиях психологической безопасности, аффективной стабильности и социального признания, что превращает его в форму когнитивной резильентности – внутренней способности к адаптационному анализу в ситуациях информационной перегруженности [8].

Переход к такому видению заставляет переосмыслить роль образовательной среды, отойти от понимания образования как нейтрального передатчика содержаний. Значительно более перспективной в этом контексте выступает видение образования как живого культурного пространства, способного поддерживать целостное становление личности.

Именно в этой среде формируется ключевое измерение достоинства. Достоинство не является декоративным оформлением педагогики, оно предстает как фундаментальное нейро-антропологическая условие, которое делает возможным когнитивную открытость и моральную саморефлексию [5]. В этом контексте культура достоинства должна декларироваться и проявляться как смысловое пространство, определяющее качество образовательной среды и степень его этической открытости.

Достоинство в контексте образования проявляется условием уважения и, что кажется более важным, полем рефлексивного доверия, что позволяет человеку ориентироваться в среде сложности и моральной неоднозначности. Это достоинство актуализируется во взаимодействии – через диалог, признание, общее смыслотворение – и именно поэтому является не только этической категорией, но и эпистемологической основой когнитивного роста [10].

Таким образом, культура достоинства предстает как условие, без которого критическое мышление теряет свою трансформационную силу и сводится к процедурному инструментарию. Углубляя концепт достоинства, стоит выйти за пределы традиционного представления об автономии как индивидуалистической самодостаточности. Сегодня все более релевантным является понятие диалогической автономии – то есть способности к этическому взаимодействию без потери идентичности. Это не изоляция, а наоборот – интеграция в пространство морального и когнитивного сосуществования.

Образовательный процесс, ориентирующийся на диалогическую автономию, требует рефлексивного взаимодействия, открытости к многообразию, смысловой пластичности. В этом смысле достоинство не является нормой, которая накладывается снаружи, а внутренним условием нравственного развертывания личности в среде многообразия. Именно здесь критическое мышление и достоинство образуют онтологический тандем – мышление как форма диалога, достоинство как основа для соприсутствия в этом диалоге. Совершая переход от структур к смыслам, стоит обратиться к новейшему концепту – экологии мышления. В XXI веке смысл, так же как воздух или вода, становится ресурсом выживания. Образовательные системы должны осознавать свою ответственность за поддержание когнитивной гигиены, устойчивости к симуляции и фрагментации смысла.

В этом контексте образование превращается в среду гуманитарной безопасности, где личность учится не только знанию, но и способности различать значимое от пустопорожнего, быть ответственно присутствующей в сложном информационном поле. Достоинство в этом контексте предстает как ментальный фильтр и онтологическая опора, позволяющая индивиду сохранять критическую чувствительность и этическую ориентацию. Таким образом, образовательный процесс, наряду с функцией передачи знаний и норм, должен выполнять функцию создания архитектоники личностной автономии. В условиях перманентной неопределенности, где образование перестает быть подготовкой к жизни и становится самой жизнью, культура достоинства способна обеспечить среду, а критическое мышление - способ когнитивного само-развертывания и ориентации в онтологической сложности.

С позиций этой парадигмы, образовательная система будущего – это экосистема размышлений, где критическое мышление не подавляется алгоритмизацией, а поддерживается как форма ментальной устойчивости к фрагментации, симуляции и когнитивного истощения. Достоинство в этой системе становится ценностной гравитацией, удерживающей гуманитарное пространство в состоянии этической ориентации и смысловой целостности.

В логике этого подхода важно понять, как образовательная система должна реагировать на вызовы настоящего. Речь идет о недостаточности точечных реформирований, которые пытаются улучшить отдельные практики. Перед системой стоит задача радикального обновления гуманитарной парадигмы образования – с акцентом на достоинство, автономию и смысловую интеграцию. Прежде всего, это означает смещение фокуса с технократической подготовки к набору «ключевых компетенций» на формирование интегрированного мышления как экзистенциальной ответственности за смысл, действие и взаимодействие в контексте глобальной сложности. В этом смысле критическое мышление должно в первую очередь пониматься как способ этического бытия в мире – взвешенного, чувствительного к контексту и открытого к онтологической неопределенности.

Культура достоинства, согласно этой парадигмы, теряет чисто морально-нормативный статус и приобретает значение философско-педагогической среды, в которой разворачивается рефлексивная автономия. Речь идет о переходе к педагогике достоинства как пространства признания, диалога и нарративной открытости, где образовательное взаимодействие перестает быть транзакционной и приобретает онтологической глубины сосуществования. Образование в этом смысле не столько транслирует содержание, сколько создает этическое атмосферу, в которой личность учится понимать других, не теряя себя.

Выводы. Таким образом, критическое мышление и культура достоинства не могут трактоваться как изолированные педагогические ориентиры. Они предстают как взаимосвязанные составляющие архитектоники гуманитарного сопротивления – той ментальной инфраструктуры, которая позволяет личности сохранять целостность во времена когнитивной нестабильности, морального релятивизма и фрагментации смыслов. Кроме роли инструмента логической сноровки, критическое мышление в этом контексте проявляется формой интеллектуального освобождения – способностью видеть за пределами очевидного, оперировать множественными точками зрения, преодолевать аффективные искажение, интерпретировать реальность в ее глубинной структуре.

Его становление возможно только в тех средах, где достоинство обеспечивает эпистемологическую безопасность, а педагогика, отказовается быть сервисом по передаче информации, становится практикой ценностного присутствия. В свою очередь, достоинство в образовательном процессе перестает быть декларативным этическим принципом, играет роль мета-онтологического условия когнитивной субъектности. Это позволяет человеку развернуть собственную автономию, рефлективность и сенсо-творческий потенциал. Образование, ориентированное на достоинство, является институциональной формой и онтологическим пространством человеческого становления, в котором мышление выступает способом бытия в мире. В этом контексте критически важно переориентировать гуманитарное образование от контроля результатов к поддержанию процессов рефлексии, само-становления и нравственного роста. Речь идет не об отказе от критериев, а об их переоценки в духе гуманистической философии, где интеллектуальная честность, аффективная эмпатия и моральная прозрачность становятся главными образовательными стержнями.

В конечном итоге, перспективы этой трансформации предусматривают углубление междисциплинарных связей между когнитивной наукой, философией сознания, педагогикой и этикой. Такой диалог позволяет осмыслить новые вызовы образовательного процесса, создать действенную модель развития автономной, рефлексивной, достойной личности, способной сложно мыслить, поступать этично и быть свободной даже в условиях кризиса.

Литература:

1. Барбашина, Э.В. Критическое мышление и его необходимость для системы образования / Э.В. Барбашина // Профессиональное образование в современном мире. – 2022. – Т. 12. – № 1. – С. 20-28

2. Гречихин, С.С. Изучение роли педагогического мышления в практическом образовательном процессе / С.С. Гречихин // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 3(32). – С. 63-65

3. Иванова, С.В. Устойчивое развитие в неустойчивом мире / С.В. Иванова, О.Б. Иванов // Ценности и смыслы. – 2021. – № 3(73). – С. 6-26

4. Игнатова, О.И. Педагогическая миссия философии в стратегическом обеспечении развития образовательного процесса / О.И. Игнатова, В.В. Селиванов, Н.Д. Бура // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2024. – № 85(2). – С. 160-162

5. Кисляков, П.А. Общество риска, VUCA-мир и BANI-мир: угрозы психологической безопасности или возможности для развития / П.А. Кисляков, А.Л.С. Меерсон, Е.А. Шмелева // Трансмиссия культурного опыта и социальных практик в эпоху транзитивности. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2022. – С. 181-182

6. Королева, А.В. Осознанность, автономность и критическое мышление как базисы образования современного человека / А.В. Королева // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2023. – Т. 22. – № 3. – С. 17-24

7. Лифанова, Т.Ю. Критическое мышление / Т.Ю. Лифанова. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 178 с.

8. Макарова, Л.Н. Критическое мышление и познавательные стили студентов / Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов, А.В. Королева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 7(147). – С. 13-20

9. Седова, А.С. Развитие критического мышления как одна из основных целей современного образования / А.С. Седова, О.И. Ваганова, М.М. Кутепов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 2. – С. 79-85

10. Хохлова, Л.В. Оценка знаний студентов вуза в контексте критического мышления / Л.В. Хохлова // Философия образования. – 2022. – Т. 22. – № 2. – С. 35-52

11. Щербакова, Р.М. Инновационные педагогические технологии при подготовке специалистов вузами / Р.М. Щербакова // Сибирский

торгово-экономический журнал. – 2021. – № 14. – С. 149-158
12. Biesta, G. World-Centred Education: A View for the Present / G. Biesta. – Routledge, 2022. – 126 p.
13. Bridle, J. Ways of Being: Animals, Plants, Machines: The Search for a Planetary Intelligence / J. Bridle. – Farrar, Straus and Giroux, 2022. – 384 p.
14. Metzinger, T. The Elephant and the Blind: The Psychology of Human Consciousness / T. Metzinger. – The MIT Press, 2024. – 648 p.
15. Nussbaum, M.C. Creating Capabilities: The Human Development Approach / M.C. Nussbaum. – Harvard University Press. Belknap Press, 2011. – 256 p.
16. Paul, R. Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life / R. Paul, L. Elder. – Rowman & Littlefield, 2022. – 642 p.

Педагогика

УДК 373

старший преподаватель кафедры английской филологии и переводоведения Кадырова Карина Камильевна
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА МОТИВАЦИЮ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования мультимедийных технологий в школьном обучении. Раскрыта сущность понятия «мультимедийные технологии», а также рассмотрена мотивация с позиции ключевого фактора успешного изучения английского языка, влияющего на качество и эффективность учебной деятельности. Практический материал исследования сосредоточен на методическом потенциале мультимедийных технологий, способах их использования и влиянии на мотивацию, развитии навыков и умений учащихся в обучении английскому языку в школе. В статье определены педагогические условия по использованию мультимедийных технологий повышения мотивации при изучении английского языка в школе. Представлены результаты экспериментального исследования, а также дан сравнительный анализ полученных данных.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, мотивация, педагогические условия, познавательная активность, педагогический процесс.

Annotation. The article is devoted to the problem of using multimedia technologies in school education. The essence of the concept of "multimedia technologies" is revealed, and motivation is considered from the perspective of a key factor in the successful learning of English, which affects the quality and effectiveness of educational activities. The practical material of the study focuses on the methodological potential of multimedia technologies, their use, and their impact on motivation and the development of students' skills and abilities in learning English at school. The article identifies the pedagogical conditions for using multimedia technologies to enhance motivation in learning English at school. The results of an experimental study are presented, and a comparative analysis of the obtained data is given.

Key words: multimedia technologies, motivation, pedagogical conditions, cognitive activity, and the pedagogical process.

Введение. Проблема использования мультимедийных технологий в изучении английского языка остается актуальной в современном мире. Интерес к мультимедийным технологиям в изучении английского языка в школе обусловлен современными тенденциями к стремлению объединить изучение иностранного языка с освоением информационных технологий, с целью создания уникальной искусственной языковой среды [4, С. 118]. Мультимедийные технологии в настоящее время востребованы, они позволяют формировать навыки речевого взаимодействия в ситуациях, приближенных к реальным, что важно для изучения языка [6, С. 141].

Дети нынешнего поколения намного проще воспринимает информацию, когда она преподносится не через книгу и учителя, а при помощи аудио и видео материалов, через Интернет или другие источники [1, С. 83].

Термин «мультимедийные технологии» вошел в научную литературу впервые в середине 1960-х годов. Понятие «мультимедиа» предложил и применил в 1966 году журналист из журнала Variety Ричард Албарино. В настоящее время исследователи (Г.Ф. Загидуллина, Н.А. Киндря, А.А. Каримова, Н.Г. Кондрахина, С.В. Попова, О.В. Ситосанова, Д.С. Томонов, О.В. Хасанова, И.В. Черняева и др.) активно развивают и апробируют мультимедийные технологии для обучения английскому языку в школе. При этом акцент делается на интеграцию мультимедиа в процесс образования как средство повышения эффективности, формирования медиакомпетентности и мотивации учащихся.

Изложение основного материала статьи. Цель научного исследования – экспериментально определить эффективность использования мультимедийных технологий в школьном обучении для повышения мотивации учащихся к изучению английского языка.

В настоящем научном исследовании мы будем придерживаться следующего рабочего определения: мультимедийные технологии – это совокупность компьютерных и электронных технологий, которые объединяют и используют разные виды информации одновременно: текст, графику, звук, видео, анимацию и другие мультимедийные элементы. Они обеспечивают создание, обработку, хранение, передачу и воспроизведение комплексной информации, воспринимаемой несколькими органами чувств. Кандидат педагогических наук А.А. Каримова констатирует, что эти технологии формируют целостную систему, где каждая медиа-составляющая дополняет другую, создавая более глубокое и наглядное восприятие информации [2, С. 404].

Предмет нашего исследования сосредоточен на методическом потенциале мультимедийных технологий, способах их использования, влиянии на мотивацию, развитии навыков и умений учащихся в обучении английскому языку в школе.

Мотивация – это ключевой фактор успешного изучения английского языка, влияющий на качество и эффективность учебной деятельности. Исследователь в области изучения английского языка, кандидат филологических наук О.В. Ситосанова утверждает, что мотивация очень важна, поскольку она является внутренним побуждением, которое заставляет учащегося стремиться к освоению нового языка и преодолевать трудности в процессе обучения [5, С. 376]. Без мотивации изучение языка превращается в принуждение, что снижает эффективность и желание продолжать обучение. Кандидат филологических наук Н.А. Киндря считает, что мотивация помогает сделать учебный процесс более интересным и продуктивным, повышает уровень познавательного интереса, дает ощущение прогресса и удовлетворения от достигнутых результатов [3, С. 704].

На констатирующем этапе экспериментального исследования для диагностики уровня мотивации при обучении английскому языку нами была составлена и проведена авторская анкета. Выборку составили учащиеся 7 «а» класса (экспериментальная группа) и 7 «б» класса (контрольная группа), в количестве 50 человек. Анкета была направлена на выяснение причин и интересов по изучению английского языка учащихся среднего звена школы. Использовались вопросы, которые охватывают разные аспекты мотивации и предпочтений. Приведем примеры вопросов: Почему ты учишь английский язык? (варианты ответов: для путешествий, для будущей работы, для общения с иностранцами, потому что нравится предмет, по желанию родителей, другая причина). Тебе нравится учить английский язык? (да, нет, иногда). Какие занятия на уроках английского языка тебе больше всего нравятся? (чтение, письмо, слушание, говорение, игры). Что ты хочешь уметь делать на английском языке? (разговаривать, читать книги и смотреть фильмы, писать письма, понимать речь на слух). Занимаешься ли ты английским языком вне школы? (да, нет). Как часто ты рассказываешь родителям или друзьям о своих уроках английского языка? (часто, иногда никогда). Какие трудности у тебя возникают при изучении английского языка? (сложные грамматические правила, запоминание слов, устная речь, другие). Насколько важен английский язык для будущей профессии? (очень важен, важен, не важен). Что можно изменить на уроках, чтобы тебе было интереснее учиться? (использовать компьютер, аудиозаписи, больше игр, больше общения, меньше домашнего задания и т.д.). Как ты относишься к домашним заданиям по английскому языку? (выполняю с удовольствием, выполняю, но не очень нравится, не всегда делаю).

Эти вопросы позволили выявить интересы, мотивацию и причины изучения английского языка у школьников, а также определить, какие методики преподавания будут для них наиболее эффективными и интересными.

На этапе констатирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах были получены примерно одинаковые показатели уровней мотивации при изучении английского языка, отличающиеся между собой не более чем на 1-2%, что свидетельствует о сопоставимости исходных условий в обеих группах.

Результаты представлены на рисунке 1.

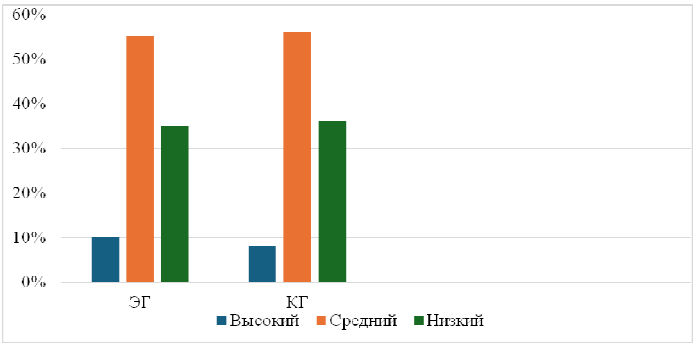


Рисунок 1. Сравнительные результаты уровней мотивации, полученные на констатирующем этапе

Низкий уровень мотивации при обучении английскому языку выявлен у 35-36% учащихся. Есть учащиеся с высоким уровнем мотивации – от 8-10%. Большинство учащихся имеют средний уровень мотивации – 55-56%. Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о недостаточном уровне мотивации при изучении английского языка.

Цель формирующего этапа – поддержать и развить мотивацию через заинтересованность и вовлечённость в учебный процесс, создание ситуаций, имитирующих реальное общение на английском языке, что способствует активному усвоению материала и повышению самооценки учеников.

Формирующий этап в эксперименте по использованию мультимедийных технологий для повышения мотивации в изучении английского языка в экспериментальной группе заключался в реализации специально разработанной методики с применением мультимедийных средств обучения.

На этом этапе ученикам даются задания, направленные на активное формирование мотивации и навыков владения английским языком через создание аутентичной языковой среды с помощью мультимедиа (например, интерактивной доски, электронных учебников, аудиопроигрывателей). Примером мультимедийных заданий на уроках английского языка в седьмом классе для повышения мотивации использовались мультимедийные презентации для знакомства с новой лексикой и закрепления темы. Например, презентации по темам "Animals", "Food", "My family" содержат яркие изображения, звуки и задания, что активизирует внимание и восприятие учеников, помогает улучшить память и мышление. Ученики работали с презентацией на разных этапах урока – для изучения, закрепления и контроля знаний, что делает урок живым и интересным.

Развитию навыков восприятия речи на слух, говорения и грамматического построения предложений способствовали интерактивные упражнения с аудио- и видеоматериалами, включающие прослушивание диалогов или коротких текстов, выполнение заданий на понимание, грамматические упражнения и речевую практику.

Во время формирующей работы использовались проекты с презентацией результатов через мультимедийные средства. Например, учащиеся готовят краткие устные доклады, сопровождая их слайдами с изображениями или видеороликами по темам "My hobbies", "Holidays and traditions". Это развивает творческие способности, умение работать с информацией и самим представлять материал. На уроках использовались варианты заданий, где ученики выбирали правильный ответ из вариантов, аннотировали изображения, работали в парах, сами проверяли работу с помощью презентации на экране, что повышало самостоятельность и заинтересованность. Такой подход обеспечивал активизацию мотивации к изучению английского языка за счет разнообразия заданий, интерактивности и наглядности, что значительно оживляло урок и удерживало внимание учеников.

С учащимися в экспериментальной группе также использовались обучающие видео и видеоуроки с субтитрами, которые помогали развитию аудирования и понимания языка. Например, ресурсы British Council's LearnEnglish Kids, English 4 Kids или сериалы с английскими субтитрами. Сериалы с английскими субтитрами должны содержать доступную лексику и диалоги. Например, сериал "I'm Not Okay with This", "13 Reasons Why", "The End of the F***ing World", "Friends", "The O.C. " и др. С целью развития лексики, грамматики, навыков чтения и письма через геймификацию использовались обучающие игры и тренажеры (Puzzle English, LinguaLeo).

Поурочное планирование с использованием мультимедийных технологий на уроках английского языка в экспериментальной группе включало структурированное по модулям распределение учебного материала с применением компьютерных презентаций, аудиозаписей, видео- и интерактивных заданий для повышения интереса и эффективности усвоения. Планирование учитывало распределение грамматических тем, лексики, развитие навыков аудирования, говорения и чтения с использованием мультимедиа для тренировки правильной произносительной артикуляции и интонации. Основные особенности поурочного планирования это: модульная система тем с 8-10 уроками в каждом, включая грамматику, лексику и культурологические элементы (например, «Образ жизни», «Развлечения», «Экология»); использование мультимедийных средств: компьютер, аудиозаписи, видео, презентации для активизации познавательной деятельности; в уроках предусмотрены этапы аудирования, говорения, чтения с опорой на мультимедийный материал; домашние задания включают письменные упражнения, составляющие предложения с использованием изученных тем и аудиозаписей; оборудование и визуальные пособия (карты, карточки с изображениями, презентации) используются для лучшего усвоения лексики и грамматики. Это способствует более активному вовлечению учащихся в учебный процесс и делает уроки более интересными и разнообразными.

При использовании мультимедийных средств для развития мотивации при изучении английского языка в экспериментальной группе соблюдались определенные педагогические условия:

- ✓ Создание проблемных ситуаций и заданий, которые активизируют учебно-познавательную деятельность учащихся, обеспечение свободы выбора методов и средств достижения учебных целей. Мультимедийные технологии дают возможность индивидуализировать обучение, что способствует развитию самостоятельности и ответственности за результат.
- ✓ Использование мультимедиа для формирования положительной учебной среды, в которой достижения каждого ученика отмечаются и поощряются. Создание ситуаций успеха способствует росту учебной мотивации как индивидуально, так и в группе.
- ✓ Интеграция различных видов информации (видео, аудио, презентации, игры) для создания наглядной, интерактивной образовательной среды, способствующей вовлечению школьников и развитию интереса к языку.
- ✓ Развитие у учеников навыков самообучения с помощью мультимедийных образовательных средств, что обеспечивает переход от пассивного восприятия материала к активному усвоению и применению знаний.
- ✓ Повышение уровня информационной культуры и компьютерной грамотности, как у учителей, так и у учеников, чтобы эффективно использовать современные мультимедийные технологии.
- ✓ Использование мультимедиа для создания языковой среды, в которой учащиеся могут практиковать английскую речь, что уменьшает дистанцию между теоретическими знаниями и реальным общением. Эти условия способствовали развитию мотивации, познавательной активности и успешному обучению английскому языку.

Результаты повторной диагностики уровня мотивации при обучении английскому языку в экспериментальной и контрольной группе после проведения формирующей работы представлены на рисунке 2.

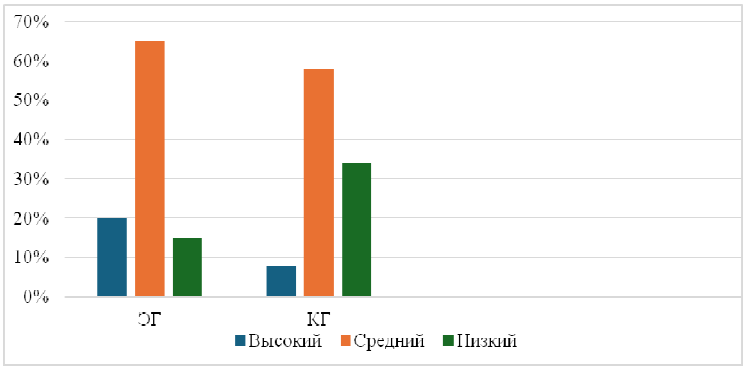


Рисунок 2. Сравнительные результаты диагностики уровня мотивации при обучении английскому языку после формирующей работы

По полученным результатам можно сделать вывод о том, что положительная динамика в показателях отмечена в экспериментальной группе. На 20% понизился показатель низкого уровня мотивации, высокого и среднего уровней увеличился на 10%. В контрольной группе показатели изменились на 2%. Можно сделать вывод о том, что использование мультимедийных технологий способствует повышению мотивации учащихся к изучению английского языка. Активный интерес школьников к информационным технологиям делает мультимедийные средства мощным мотивирующим инструментом. Рост использования мультимедийных технологий обусловлен их эффективностью в создании интерактивной, мотивирующей и действенной образовательной среды при изучении английского языка в школе.

С целью получения обратной связи для корректировки методов преподавания и усиления интерактивности уроков мы составили вопросы для беседы о применении мультимедийных средств, которые были заданы учащимся экспериментальной группы. Приведем примеры вопросов: Как вы думаете, помогают ли вам мультимедийные материалы (видео, презентации, аудио) лучше понимать английский язык? Какие формы мультимедиа вам нравятся больше всего на уроках: видео, аудио, интерактивные задания или презентации, почему? Считаете ли вы, что использование мультимедийных средств делает уроки английского более интересными и мотивационными для вас? Помогают ли мультимедийные средства улучшить ваши навыки говорения, прослушивания, чтения или письма на английском языке? Есть ли у вас предложения, как можно улучшить использование мультимедийных средств на уроках английского? Чувствуете ли вы себя более уверенно, когда учитель использует мультимедиа для объяснения новой темы?

Эти вопросы направлены на выявление степени мотивации, предпочтений и эффективности мультимедийных средств с точки зрения учащихся. Они помогают понять, какие виды мультимедиа наиболее полезны и интересны средним школьникам, а также как технологии влияют на их учебную активность и восприятие материала. Все учащиеся (100%) экспериментальной группы положительно относятся к использованию мультимедийных средств. Они отмечают, что мультимедийные технологии повышают их мотивацию, интерес к урокам английского языка и эффективность усвоения материала. 85% школьников считают, что использование мультимедийных средств делает уроки более интересными и разнообразными. 70% учащихся отмечают, что мультимедиа помогает лучше понять и запомнить изучаемый материал, а также способствует развитию навыков слушания и говорения. 56% опрошенных высказывают мнение, что мультимедиа стимулирует их к самостоятельному обучению и повышает общий интерес к английскому языку. 48% школьников заметили рост мотивации и результативности благодаря внедрению видеороликов, презентаций и интерактивных заданий. При этом часть учеников указывает на недостаток опыта пользования мультимедийными средствами (30%), что влияет на их восприятие и отношение. Таким образом, учащиеся экспериментальной группы демонстрируют позитивное отношение к применению мультимедийных технологий, связывая их с повышением мотивации, интереса и эффективности обучения, что подтверждается результатами беседы.

Выводы. Использование мультимедийных технологий на уроках английского языка играет важную роль в повышении мотивации учеников к его изучению в школе. Мультимедийные технологии являются эффективным инструментом повышения мотивации и качества обучения английскому языку в школе за счёт создания увлекательной, разнообразной и продуктивной учебной среды.

Современные медиатехнологии не только делают уроки английского интерактивными, но и значительно повышают мотивированность обучения, расширяют возможности практического применения языка и развивают у учеников ключевые навыки XXI века.

Литература:

1. Кадырова, К.К. Современные методы преподавания английского языка / К.К. Кадырова, А. Давлетова // В сборнике: Язык, история, общество. Сборник научных тезисов и статей по материалам Международной науч.-практ. очно-заочной конф. – Орехово-Зуево, 2021. – С. 83-85
2. Каримова, А.А. Мультимедийные образовательные программы в процессе обучения английскому языку: опыт внедрения в средней школе / А.А. Каримова, О.В. Хасанова, Г.Ф. Загидуллина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Том 6. – Выпуск 3. – С. 403-410
3. Киндря, Н.А. Использование мультимедийных средств в обучении студентов английскому языку в неязыковом вузе / Н.А. Киндря // Педагогический журнал. – 2022. – Том 12. – № 6А. – Ч. II. – С. 701-708
4. Русанова, П.В. Основы использования мультимедийных технологий на уроках английского языка / П.В. Русанова // Устойчивое развитие России – 2025: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2025. – С. 116-120
5. Ситосанова, О.В. Повышение мотивации на уроках английского языка / О.В. Ситосанова // Вестник ангарского государственного технического университета. – 2023. – № 17. – С. 376-378
6. Черняева, И.В. Мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам / И.В. Черняева // Уникальные исследования XXI века. – 2015. – № 7. – С. 441-456

Педагогика

УДК 37.013.43

аспирант Кайманова Виктория Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный институт культуры»(г. Казань)

НАУЧНЫЙ АСПЕКТ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ НА ОСНОВЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Технология формирования опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ на основе социокультурного подхода имеет дескриптивный характер. Цель исследования – установить взаимосвязь между педагогическими задачами и педагогическими действиями как составляющими технологии формирования опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ на основе социокультурного подхода. Выбор педагогических задач и педагогических действий осуществляется на основе педагогической теории и передовой практики. Научно-педагогические основы формирования опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ в контексте социокультурного подхода составляют: сущность и содержание

творческой деятельности, определения совокупности специальных понятий, научно-педагогическая характеристика социокультурного подхода. Идеи о формировании опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ на основе изучения передовой практики включают формирование творческого мышления, совершенствование творческих способностей, воспитание творческой активности. Формирование творческого мышления результативно при помощи создания и продвижения военно-патриотических медиапродуктов. Совершенствование творческих способностей эффективно посредством организации гражданско-патриотических мероприятий. Воспитание творческой активности действенно с использованием военно-исторической реконструкции. Взаимосвязь педагогических задач и педагогических действий, выбранных для их решения, обусловлена целостностью и единством педагогического процесса. Педагогическая задача выражает системную целостность осмысления педагогической ситуации. Педагогические действия выражают логику педагогической деятельности, отражают единство цели, методов, приемов, средств.

Ключевые слова: формирование опыта творческой деятельности, социокультурный подход, формирование творческого мышления, совершенствование творческих способностей, воспитание творческой активности, военно-патриотические медиапродукты, гражданско-патриотические мероприятия, военно-историческая реконструкция.

Annotation. The technology for developing creative experience in students of Suvorov military schools based on a sociocultural approach is descriptive. The purpose of the study is to establish the relationship between pedagogical objectives and pedagogical actions as components of the technology for developing creative experience in students of Suvorov military schools based on a sociocultural approach. The selection of pedagogical objectives and actions is based on pedagogical theory and best practices. The scientific and pedagogical foundations for developing creative experience in students of Suvorov military schools within the context of a sociocultural approach include: the essence and content of creative activity, definitions of a set of specialized concepts, and the scientific and pedagogical characteristics of the sociocultural approach. Ideas for developing creative experience in students of Suvorov military schools based on the study of best practices include the development of creative thinking, the improvement of creative abilities, and the cultivation of creative activity. The development of creative thinking is effectively achieved through the creation and promotion of military-patriotic media products. Developing creative abilities is effective through organizing civic-patriotic events. Fostering creative activity is effective through the use of military-historical reenactments. The interrelationship between pedagogical objectives and the pedagogical actions chosen to achieve them is determined by the integrity and unity of the pedagogical process. A pedagogical objective expresses the systemic integrity of understanding the pedagogical situation. Pedagogical actions express the logic of pedagogical activity, reflecting the unity of purpose, methods, techniques, and means. Ideas for developing creative experience in students of Suvorov military schools based on the study of best practices include developing creative thinking, enhancing creative abilities, and fostering creative activity. Creative thinking is effectively fostered through the creation and promotion of military-patriotic media products. Improving creative abilities is effective through the organization of civic-patriotic events. Fostering creative activity is effective through the use of military-historical reenactments. The relationship between pedagogical objectives and the pedagogical actions chosen to achieve them is determined by the integrity and unity of the pedagogical process. A pedagogical objective expresses the systemic integrity of understanding a pedagogical situation. Pedagogical actions express the logic of pedagogical activity, reflecting the unity of goals, methods, techniques, and means.

Key words: development of creative experience, sociocultural approach, development of creative thinking, improvement of creative abilities, fostering creative activity, military-patriotic media products, civil-patriotic events, military-historical reconstruction.

Введение. Структура педагогических технологий определяется не однозначно. Варианты структуры педагогических технологий выделены и научно обоснованы в педагогической литературе [9, С. 37-39]. Технология формирования опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ на основе социокультурного подхода имеет научно-дескриптивный характер, который предусматривает схемное отражение педагогических задач и педагогических действий, методов, приемов, средств, диагностических методик, критериев на основе педагогической теории и передовой практики. Цель исследования – установить взаимосвязь между педагогическими задачами и педагогическими действиями как составляющими технологии формирования опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ на основе социокультурного подхода.

Изложение основного материала статьи. Педагогические задачи и педагогические действия, выбранные для их решения, диалектично взаимосвязаны. Выбор педагогических задач и педагогических действий осуществляется на основе педагогической теории и передовой практики.

Научно-педагогические основы формирования опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ в контексте социокультурного подхода составляют:

– сущность и содержание творческой деятельности как процесса освоения субъектом новых способов деятельности для творческого решения конкретной задачи, целостного саморазвития и самосовершенствования, включающего интеллектуально-созидательный, эмоционально-мотивационный, субъектно-ценностный компоненты;

– определения понятий: 1) опыт творческой деятельности (качество личности, обуславливающее развитие готовности к самоорганизации активной деятельности по созданию уникального общественно значимого продукта и (или) само- и жизнетворчеству, эффективному освоению новых способов деятельности); 2) формирование опыта творческой деятельности (специально организованный процесс освоения субъектом новых способов деятельности для развития личностных творческих характеристик); 3) творчества (отношение субъекта к действительности и самому себе, проявляющееся в процессе сознательного качественного преобразования бытия, предметной деятельности по созиданию социально значимого нового и уникального, межсубъектном взаимодействии для развития культурного и социального воспроизводства, само- и жизнетворчества); 4) творческого мышления (процесса, возникающего в результате взаимодействия полушарий мозга и обуславливающий принятие принципиально новых решений, что приводит к новаторским идеям и открытиям); 5) творческих способностей (индивидуально-психологических особенностей человека, способствующих развитию деятельности по инициативе ее субъекта, а также обеспечивающих успешное выполнение конкретного вида творческой деятельности); 6) творческой активности (качества личности, проявляющегося в готовности к самостоятельному определению цели и актуализации знаний, умений, навыков, опыта для ее достижения; осознанной постановке проблемы и поиске новых решений); 7) креативности (сложного психического образования, отражающего субъективную детерминанту творчества, проявляющуюся в преодолении стереотипов и нестандартных действиях); 8) творческой личности (субъекта, характеризующегося устойчивой направленностью на инновационные достижения); 9) критерии творчества (результат/процесс, сопряженный с самостоятельным созданием новых общественно значимых материальных или духовных ценностей); 10) творческой деятельности (процесс самостоятельного создания новых общественно значимых материальных или духовных ценностей, способствующий самореализации, самовыражению личности творца, а также само- и жизнетворчеству); 11) социальной ситуации развития личности (отражает взаимосвязи содержания образования, ресурсов социальной среды и личности, культурно-исторических традиций, общественных ценностей); 12) педагогизации среды (выражает целенаправленный процесс интеграции образования, культуры, социальности и включения личности в многообразные виды жизнедеятельности для самовыражения и самореализации, формирования опыта творческой деятельности); 13) социальных эстафет (форма педагогического взаимодействия, ориентированная на воспитание самостоятельности обучающегося в процессе сохранения социальной памяти, передачи духовно-нравственных ценностей и образцов поведения для развития культурного и социального воспроизводства, формирования опыта творческой деятельности); 14) социокультурных практик (педагогический механизм включения обучающихся в общественно-полезную деятельность и развития творческой активности для формирования навыков самореализации и самоопределения); 15) педагогики творчества (ориентирует на творческое (само)развитие личности и формирование опыта творческой деятельности); 16) социокультурной педагогики (ориентирует на мотивацию социальной активности личности на основе всеобщих ценностей, сотрудничества и гуманных отношений);

– научно-педагогическая характеристика социокультурного подхода, ориентирующего на установление системных взаимосвязей между образованием, культурой, социальностью для формирования упорядоченной и целостной совокупности идей, ценностей, форм, методов, ресурсов и решения педагогических проблем, сопряженных с воспитанием обучаемого, а также получения нового научного знания о социальной ситуации развития его личности.

Идеи о формировании опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ на основе изучения передовой практики включают формирование творческого мышления при помощи создания и продвижения военно-патриотических медиапродуктов; совершенствование творческих способностей посредством организации гражданско-патриотических мероприятий; воспитание творческой активности с использованием военно-исторической реконструкции.

Формирование творческого мышления при помощи создания и продвижения военно-патриотических медиапродуктов обуславливает

развитие творческих способностей, креативности, воображения, инициативности, самоорганизации, медиаграмотности, умений само- и жизнетворчества, содействующих принятию принципиально новых решений, что приводит к новаторским идеям и открытиям. К военно-патриотическим медиапродуктам можно отнести фото- и видеорепортажи, подкасты, лонгриды, видеофильмы, стендовые презентации, компьютерные игры, видеооткрытки, специальные сайты, виртуальные выставки, тематика которых связана с государственными и профессиональными праздниками, днями воинской славы, памятными датами России.

Примером военно-патриотических медиапродуктов может быть специализированный сайт «Медиапобеда». Сайт составляет направление Всероссийского общественного движения «Волонтёры Победы». Сайт наполнен уникальным мультимедийным контентом, включающим статьи, фотографии, видеоролики, репортажи, инфографику. Кадеты принимают активное участие в наполнении сайта, традиционно посещают экспозицию «Поезд Победы» [6]. В рамках конкурса экологических проектов «Экощит Армии», организованного Министерством обороны Российской Федерации, кадеты готовят стендовые презентации, видеооткрытки, виртуальные выставки. В Московском Суворовском военном училище успешно действует виртуальная выставка «Древо жизни» [3]. Другим примером может быть медиапроект «Живая история» по созданию моушн-видео. Проект предусматривает визуальное оживление писем ветеранов Великой Отечественной войны родным с помощью анимационного дизайна. Моушн-видео объединяет ролики, представляющие собой визуализацию писем, и распространяемые в социальных сетях и средствах массовой информации. Представляет интерес проект «Ступени победы», предусматривающий организацию интерактивных площадок «Брестская крепость», «Битва за Севастополь», «Сталинградская битва», «Блокада Ленинграда», «Битва за Берлин», «Победа на Дальнем Востоке». На каждой площадке организованы виртуальные выставки, стендовые презентации, мастер-классы «Санитарный пост» и «Фронтовой письмо», конкурсы песен и стихов о Великой Отечественной войне, викторины, онлайн-тесты [8]. Примерами военно-патриотических медиапродуктов могут быть конкурсы видеороликов о военных профессиях и кадетских учебных учреждениях, а также музыкальные видеоклипы и короткометражные фильмы в рамках ежегодного кинофестиваля любительских короткометражных фильмов и видеоработ «Кадетский взгляд» [3]. В 2025 году в Иркутском суворовском военном училище прошел премьерный показ короткометражных фильмов проекта «Тыловики». Проект объединил три короткометражных фильма: «Подвиг железнодорожников», «Подвиг детей войны», «Подвиг авиастроителей и испытателей».

Изучение передовой практики показало, что формирование творческого мышления при помощи создания и продвижения военно-патриотических медиапродуктов способствует интеллектуальному, культурному, нравственному развитию кадетов; воспитанию чувства патриотизма; осознанию ценности творчества для человека и общества; мотивированности на инновационную деятельность.

Совершенствование творческих способностей посредством организации гражданско-патриотических мероприятий обуславливает развитие творческого мышления, творческой активности, креативности, готовности к выполнению конкретного вида творческой деятельности, устойчивой направленности на инновационные достижения и самореализацию [1, С. 20-23].

Примерами гражданско-патриотических мероприятий могут быть специальные мероприятия в поддержку кадетского образования. Например, в 2015 году к Дню защитника Отечества (23 февраля) в Государственном Кремлевском Дворце был дан театрализованный концерт, посвященный истории российского кадетского образования. «Кадеты всегда были цветом нации и проявляли себя не только в военном искусстве, но и культуре, науке и общественной жизни», отметили организаторы [4]. В 2020 году театрализованный концерт прошел под названием «Честь имею служить Отчизне» [2]. С 2016 года проводится еще одно мероприятие, ставшее традиционным, – Кремлевский кадетский бал. Кремлевский кадетский бал способствует возрождению традиций российских военных учебных заведений, саморазвитию кадетов в соответствии с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями [5]. Перечисленные мероприятия проводится ежегодно с целью поддержки кадетского образования. В мероприятиях принимают участие лучшие воспитанники кадетских учреждений, суворовских и нахимовских училищ, воспитанники общеобразовательных школ с кадетскими классами, члены патриотических военно-спортивных молодежных клубов. В рамках мероприятий подготовлены фоторепортажи и серия подкастов, созданы специальная страница ВКонтакте и специальный сайт. Все эти медиапродукты используются в кадетских учреждениях в образовательном процессе.

Примером гражданско-патриотических мероприятий может быть и организация Национальной Премии Детского Патриотического Творчества, учрежденная в целях содействия духовно-нравственному и гражданско-патриотическому воспитанию, выявления и поддержки талантливой молодежи, развития молодежного патриотического движения в России [7]. С 2017 года Премия проводится ежегодно. Номинации Премии составляют: вокал, хореография, инструментальный жанр, театральное искусство, художественное творчество, оригинальный жанр, изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, мода, спорт, журналистика, современные технологии в творчестве, спорт. Кадеты традиционно принимают активное участие в Премии. В процессе подготовки к участию в Премии, например, в президентских кадетских училищах проводят конкурс «Битва хоров», фестиваль «Юные таланты Отчизны», литературный театрализованный праздник «Это едино и свято: Родина, память, язык», конкурс коллективного и индивидуального творчества «Родную землю славлю» [3]. Воспитанники кадетских корпусов принимают участие в фестивале научно-технического творчества «Робоарт», конкурсе стихов собственного сочинения, проводимом в рамках Всемирного дня поэзии, конкурсе научного творчества «День числа «Пи», фестивале детского и юношеского творчества «Виват, Суворов!» [3]. Кадеты, отличившиеся в проводимых фестивалях и конкурсах, участвуют в Премии.

Изучение передовой практики показало, что совершенствование творческих способностей посредством организации гражданско-патриотических мероприятий способствует развитию организаторских качеств, мотивированности на творчество, готовности к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности.

Воспитание творческой активности с использованием военно-исторической реконструкции способствует развитию творческого мышления, творческих способностей, креативности, а также устойчивой направленности на инновационные достижения, самостоятельное создание субъективно значимых материальных или духовных ценностей, самореализацию, самовыражение.

Например, воспитанники кадетских корпусов участвуют в военно-исторических реконструкциях «Шагнувшие в бессмертие», посвященной годовщине высадки стрельнинского десанта в октябре 1941 года; «Контртеррористическая операция», посвященной бою 23 ноября 2003 года на Северном Кавказе; «Арденнская операция», которая проходила весной 1945 года; «За Ленинград! Январский гром», в честь снятия блокады в 1944 году; «Петергофские гардемарины Петра Великого» и других [3]. Воспитанники президентских кадетских училищ участвуют в интерактивных реконструкциях событий Великой Отечественной войны; военно-исторических реконструкциях «Виллагора. Оборона Петрозаводска», посвященной событиям 1941 года; «Реконструкция исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны на территории Карелии» [3]. Кадеты суворовских военных училищ принимают участие в военно-исторических реконструкциях «Сражение за Москву 1941 года», «Сталинградская битва», «Оборонительные бои на реке Сан 22 июня 1941 года», «Битва за Ленинград», «Курская битва»; «Социалистическая индустриализация», посвященная событиям 1920-х годов [3].

Изучение передовой практики показало, что воспитание творческой активности с использованием военно-исторической реконструкции способствует формированию готовности к защите Отечества, верности воинскому долгу, а также стремлению к овладению профессией офицера и самовоспитанию в соответствии с идеалами гражданского общества. Изучение передовой практики способствовало постановке педагогических задач и выбору педагогических действий в процессе формирования опыта творческой деятельности у кадетов.

Взаимосвязь педагогических задач и педагогических действий, выбранных для их решения, обусловлена целостностью и единством педагогического процесса. Педагогическая задача, как составляющая педагогического процесса, выражает системную целостность осмысления педагогической ситуации; условий, которые влияют на постановку цели для ее преобразования; педагогическую цель реализуемую во взаимодействии педагога и обучающихся. Педагогические действия, как составляющие педагогического процесса, выражают логику педагогической деятельности, отражают единство цели, методов, приемов, средств, необходимых для успешного решения педагогической задачи [10, с. 504-506]. В процессе формирования опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ на основе социокультурного подхода педагогические задачи предусматривают следующие педагогические действия:

1. Педагогическая задача: организация проектной формы обучения. Педагогические действия: 1.1. Определение педагогом цели, задач, тематики.1.2. Обсуждение тематики с кадетами и конкретизация темы. 1.3. Обсуждение с кадетами формата проектной работы (индивидуальный / групповой) и создание микрогрупп. 1.4. Руководство самостоятельной деятельностью кадетов по разработке проектов в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов. 1.5. Руководство самостоятельной деятельностью кадетов по оформлению результатов проектной работы. 1.6. Организация презентации кадетами индивидуальных проектов. 1.7. Организация рефлексии кадетов для самостоятельного оценивания результатов проектной деятельности. 1.8. Оценка проектной деятельности кадетов.

2. Педагогическая задача: развитие у кадетов навыков творческой деятельности и мотивации к саморазвитию и личностному

самоопределению. Педагогические действия: 2.1. Определение педагогом цели, задач, диагностических методик. 2.2. Выявление уровня развития у кадетов навыков творческой деятельности и мотивации к саморазвитию и личностному самоопределению. 2.3. Выявление индивидуальных особенностей и интересов кадетов к творческой деятельности, саморазвитию, личностному самоопределению. 2.4. Выбор методов, приемов, средств развития у кадетов навыков творческой деятельности и мотивации к саморазвитию и личностному самоопределению. 2.5. Создание и реализация условий для развития у кадетов навыков творческой деятельности и мотивации к саморазвитию и личностному самоопределению с учетом индивидуальных особенностей и интересов. 2.6. Организация рефлексии кадетов для самостоятельного оценивания результатов развития навыков творческой деятельности и мотивации к саморазвитию и личностному самоопределению. 2.7. Выявление динамики изменения уровня развития у кадетов навыков творческой деятельности и мотивации к саморазвитию и личностному самоопределению.

3. Педагогическая задача: формирование готовности педагогов к общекультурному, личностному, интеллектуальному, физическому развитию кадетов. Педагогические действия: 3.1. Разработка анкеты и выяснение отношения педагогов к формированию готовности к общекультурному, личностному, интеллектуальному, физическому развитию кадетов. 3.2. Разработка программы подготовки педагогов к общекультурному, личностному, интеллектуальному, физическому развитию кадетов. 3.3. Организация научно-методических мероприятий, обеспечивающих теоретическую и практическую подготовку педагогов к общекультурному, личностному, интеллектуальному, физическому развитию кадетов. 3.4. Руководство самостоятельной подготовкой педагогов к общекультурному, личностному, интеллектуальному, физическому развитию кадетов. 3.5. Организация рефлексии педагогов для самостоятельного оценивания готовности к общекультурному, личностному, интеллектуальному, физическому развитию кадетов. 3.6. Повторный опрос педагогов и выяснение динамики изменения отношения к общекультурному, личностному, интеллектуальному, физическому развитию кадетов.

Выводы. Взаимосвязь педагогических задач и педагогических действий позволяет разработать педагогическую технологию, обеспечивающую устойчивость педагогического процесса, обоснованность его составляющих, реализацию на практике, нацеленность на объективно диагностируемый конечный результат.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

2. В Кремлевском дворце прошло мероприятие в поддержку кадетских классов 19 февраля 2020. – URL: https://www.m24.ru/videos/obshchestvo/19022020/229749?utm_source=CopyBuf (дата обращения: 18.09.2025)

3. Министерство обороны Российской Федерации: Военное образование: сайт. – URL: https://mil.ru/activity/education (дата обращения: 18.09.2025)

4. Концерт в Кремле посвятили истории кадетского образования 18.02.2015. – URL: https://rg.ru/2015/02/18/sobianin-anons.html (дата обращения: 18.09.2025)

5. Международный благотворительный кадетский бал: сайт. – URL: https://mbkb.ru (дата обращения: 18.09.2025)

6. Медиапобеда: сайт. – URL: https://волонтёрыпобеды.рф/directions/media-victory (дата обращения: 18.09.2025)

7. Национальная Премия Детского Патриотического Творчества: сайт. – URL: https://www.xn--80akibtkedgdrd8o.xn--p1ai/ (дата обращения: 18.09.2025)

8. Сборник: Лучшие патриотические практики в сфере патриотического воспитания и сохранения исторической памяти о Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. «Сохранив прошлое – защитим будущее». – Москва, 2022. – URL: https://www.polkrf.ru/storage/news/attaches/5812.pdf (дата обращения: 18.09.2025)

9. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – Москва: Народное образование, 2005. – Т. 1. – 556 с.

10. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

Педагогика

УДК 37.013.43

аспирант Кайманова Виктория Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный институт культуры»(г. Казань)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ НА ОСНОВЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Формирование опыта творческой деятельности – специально организованный процесс освоения субъектом новых способов деятельности. Цель исследования – выявить педагогические инструменты формирования опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ на основе социокультурного подхода. Педагогические инструменты включают методы, приемы, средства формирования опыта творческой деятельности, диагностические методики для оценки результатов. Цель формирования опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ на основе социокультурного подхода предусматривает развитие творческих характеристик личности. Формирование опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ опирается на общие и специальные методы, приемы, средства. Специальные методы объединяют творческие задания, методы творческого самовыражения, методы стимулирования творческой активности, этюдный и нарративный методы, ситуационный метод. К специальным приемам можно отнести: смену ролевых функций, вхождение в образ, участие в различных видах самодеятельного творчества, пластелиновую живопись, чтение вслух, показ, реплики. Специальные средства включают творческую деятельность, цифровые инструменты. Методы, приемы, средства взаимосвязаны и дополняют друг друга. Диагностические методики позволяют получить информацию о развитии творческих характеристик кадетов и осуществлять мониторинг за формированием у них опыта творческой деятельности.

Ключевые слова: формирование опыта творческой деятельности, социокультурный подход, педагогические инструменты, методы творческого самовыражения, методы стимулирования творческой активности, этюдный метод, нарративный метод, ситуационный метод.

Annotation. Developing creative experience is a specially organized process of mastering new methods of activity. The purpose of this study is to identify pedagogical tools for developing creative experience in students of Suvorov military schools using a sociocultural approach. These tools include methods, techniques, and tools for developing creative experience, as well as diagnostic methods for evaluating results. The goal of developing creative experience in students of Suvorov military schools using a sociocultural approach is to develop creative personality traits. Developing creative experience in students of Suvorov military schools relies on general and specific methods, techniques, and tools. These specific methods combine creative assignments, creative self-expression techniques, methods for stimulating creative activity, sketch and narrative methods, and the situational method. Specific techniques include: role reversal, entering into character, participation in various types of amateur art, clay painting, reading aloud, demonstrations, and replicas. Specialized resources include creative activities and digital tools. The methods, techniques, and resources are interconnected and complement each other. Diagnostic methods provide information on the development of cadets' creative characteristics and monitor their development of creative experience.

Key words: development of creative experience, sociocultural approach, pedagogical tools, methods of creative self-expression, methods of stimulating creative activity, etude method, narrative method, situational method.

Введение. Формирование опыта творческой деятельности можно рассматривать как специально организованный процесс освоения субъектом новых способов деятельности. Цель исследования – выявить педагогические инструменты формирования опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ на основе социокультурного подхода.

Изложение основного материала статьи. Педагогические инструменты включают методы, приемы, средства формирования опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ на основе социокультурного подхода, диагностические методики для оценки результатов.

Анализ специальной литературы, изучение передовой практики показали, что формирование опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ на основе социокультурного подхода опирается на общие и специальные методы, приемы, средства [1, С. 174-204; 12, С. 287-315; С. 444-474]. Общие методы включают методы обучения и воспитания и составляют:

– методы формирования сознания, включающие методы убеждения, разъяснения, внушения, метод примера;

– учебно-познавательные методы, объединяющие словесные, наглядные, печатные, практические, логические, проблемно-поисковые, цифровые методы и методы самостоятельной работы;

– интерактивные методы, охватывающие дискуссии, тренинги, игры, соревнования, метод проектов, кейс-метод, метод генерации идей в малых группах;

– методы воспитания качеств личности, включающие целеполагание, планирование, методы организации жизнедеятельности и самовоспитания, событийные методы, экскурсии;

– методы стимулирования и мотивации, объединяющие методы поощрения и наказания, поручения;

– методы контроля и самоконтроля, охватывающие методы наблюдения, опросы, анализ результатов деятельности, требования, собеседования, тестирование, экспертную оценку самооценку.

Специальные методы объединяют творческие задания, методы творческого самовыражения, методы стимулирования творческой активности, этюдный и нарративный (сторителлинг) методы, ситуационный метод.

Метод творческих заданий ориентирован на поиск креативных решений в рамках заданных условий (написание эссе или сочинений, инсценировка или постановка фрагментов литературных произведений, создание презентаций, стихотворений или прозы на заданную тему) [2; 6].

Метод творческого самовыражения предусматривает развитие творческого потенциала личности, мотивации к саморазвитию и личностному самоопределению, активизацию стремления к творческому решению проблем во всех сферах жизни (творческие пробы в конкретных видах творческой деятельности) [3; 14].

Методы стимулирования творческой активности сопряжены с формированием готовности субъекта к осознанной постановке проблемы, самостоятельному определению цели и поиску оригинальных идей для ее достижения, преодолению стереотипов и принятию новаторских решений, сознательному созиданию новых способов деятельности (эвристические методы, методы синектики и аналогий, коллективная творческая деятельность, разработка и реализация индивидуальных проектов, создание программы творческого саморазвития) [8; 10].

Этюдный метод ориентирует на развитие творческих способностей посредством включения обучающихся в такую социальную ситуацию, которая позволяет им изучить конкретный фрагмент социокультурной реальности используя свои анатомо-физиологические особенности, психологические и личностные характеристики (военно-исторические реконструкции) [7; 11].

Нарративный метод (сторителлинг) предусматривает развитие творческого мышления посредством передачи информации в формате интересной истории, вызывающей определенные эмоции, побуждающей к принятию принципиально новых решений (военно-патриотические медиапродукты) [4; 13].

Ситуационный метод, скомбинированный из разных методов (творческих заданий, методов творческого самовыражения и стимулирования творческой активности, этюдного и нарративного методов) и позволяющий достичь цели в конкретных условиях, а также само- и жизнетворчестве (гражданско-патриотические мероприятия, творческие ситуации, социокультурные практики) [5; 15].

Прием, как составляющая метода, состоит из наиболее рациональных взаимосвязанных действий, при помощи которых решается часть педагогической задачи [1, С. 177-178]. Выделенные методы включают общеизвестные и специальные приемы.

Основные общеизвестные приемы объединяют: мотивацию, объяснение, разъяснение, убеждение, напоминание, требование, информирование, аргументацию, использование конкретных примеров, постановку проблемы, сравнение, обобщение, доказательство, повторение, демонстрацию, упражнения, действие по образцу, создание ситуаций успеха, соревнования, педагогический диалог, художественное слово, самовоспитание, самоконтроль, самоубеждение, обращение к государственным и профессиональным праздниками, дням воинской славы, памятным датам [12, С. 287-315; С. 444-474].

К специальным приемам можно отнести: дивергенцию, импровизацию, смену ролевых функций, выбор идеала и сравнение себя с ним, агглютинацию (создание нового образа из нескольких уже существующих), вхождение в образ, вовлеченность в творческую деятельность с учетом склонностей и интересов самой личности, участие в различных видах самодеятельного творчества, буриме (коллективное сочинение), арт-терапию, пластелиновую живопись, чтение вслух, показ, реплики [1, С. 335, С. 367-369, С. 408-414]. Специальные приемы позволяют сформировать устойчивую направленность личности на самопознание, самовоспитание, самоактуализацию, самоутверждение, самосовершенствование, творческое решение проблем, а также приобрести опыт само- и жизнетворчества.

Средства формирования опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ на основе социокультурного подхода также можно разделить на общие и специальные.

Общие средства по составу объектов можно разделить на следующие виды: знаково-символические (вербальные, невербальные); наглядно-иллюстративные (схемы, модели, репродукции, буклеты); информационно-печатные (плакаты, листовки, флаеры, буклеты, книги, брошюры); электронные (обучающие системы, мультимедийные пособия, видеофильмы, цифровые библиотеки, программы-тесты, геймификация, социальные сети); деятельностные (диалог, конкурсы, фестивали, педагогизация среды, игры, тренинги); психодиагностические (наблюдение, опрос, тестирование).

Специальные средства включают: творческую деятельность, цифровые инструменты (программное обеспечение, искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, интерактивные инсталляции, мультимедийные произведения, цифровые коллажи, цифровые галереи) [16].

Цель формирования опыта творческой деятельности у воспитанников суворовских военных училищ на основе социокультурного подхода предусматривает развитие творческих характеристик личности (любознательности, воображения, креативности, гибкости). Анализ специальной литературы позволил выбрать следующие диагностические методики для оценки результатов:

– тест П. Торренса для диагностики творческого потенциала личности, позволяющий выявить склонность к выдвижению большого количества (воображение), разнообразных (гибкость), неординарных (креативность), информативных (любознательность) идей [9, С. 306-319];

– опросник креативности Д. Джонсона, позволяющий оценить творческие проявления, «доступные прямому наблюдению» [9, С. 320-321];

– тест Е. Туник для самооценки творческих способностей [9, С. 350-353].

Предложенные методики позволяют получить информацию о развитии творческих характеристик кадетов и осуществлять мониторинг за формированием у них опыта творческой деятельности.

Выводы. Методы, приемы, средства взаимосвязаны и дополняют друг друга. Методы, приемы, средства выражают педагогические действия и в совокупности обеспечивают решение педагогических задач, отражают конкретную педагогическую ситуацию и профессиональные компетенции педагога [12, С. 287-289]. Совокупность педагогических инструментов (методов, приемов, средств, диагностических методик для оценки результатов), отобранных с учетом нормативных требований к образовательной деятельности в государственных казенных общеобразовательных учреждениях, обеспечивает эффективное решение педагогических задач по развитию творческих характеристик личности кадетов.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.

2. Бабенко, Т.Г. Развитие творческой самостоятельности учащегося с помощью современных педагогических технологий / Т.Г. Бабенко // Педагогический поиск. – 2011. – № 3. – С. 34-38

3. Бекоева, Т.А. Творческое самовыражение как средство самоактуализации личности подростка / Т.А. Бекоева, Э.С. Городецкая // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 18. – С. 78-84

4. Берберян, А.С. Творческое самовыражение личности как средство нравственно-ориентированного развития школьника / А.С. Берберян, Л.С. Акопян // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 3(114). – С. 125-133

5. Богданова, О.Ю. Педагогические принципы воспитания курсантов в условиях регламентированной военной среды / О.Ю. Богданова,

В.Р. Кислов, О.Д. Харченко // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 3(144). – С. 13-15
6. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
7. Бондарева, Н.В. Этюдный метод как средство развития способностей детей младшего школьного возраста / Н.В. Бондарева // Педагогические технологии. – 2023. – № 3. – С. 81-85
8. Горенкин, В.А. Социокультурные практики в контексте современной действительности / В.А. Горенкин, Л.С. Гаспарян, А.В. Швецова // Культурная жизнь Юга России. – 2024. – № 2(93). – С. 21-28
9. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 434 с.
10. Кандаурова, А.В. Социокультурная обусловленность содержания воспитания детей и молодежи / А.В. Кандаурова, Н.Г. Милованова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. – 2023. – № 3(120). – С. 97-105
11. Кузибецкий, А.Н. Социокультурные практики освоения обучающимися традиционных российских духовно-нравственных ценностей как предмет инновационной деятельности / А.Н. Кузибецкий, Л.П. Макарова // Учебный год. – 2025. – № 2(80). – С. 59-64
12. Подласый, И.П. Педагогика: учебник / И.П. Подласый. – Москва: Высшее образование, 2006. – 540 с.
13. Рассолов, М.В. Реализация гуманистических идей в формировании опыта творческой деятельности у подростков / М.В. Рассолов // Журнал педагогических исследований. – 2025. – Т. 10. – № 1. – С. 70-74
14. Сульдикова, И.В. Творческое самовыражение как фактор личностного развития и самореализации подростка / И.В. Сульдикова // Славянский мир: Письменность, культура, история: материалы XXIX Международной научной конференции, Смоленск, 21 мая 2020 года. – Смоленск: Областное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего профессионального образования Смоленский государственный институт искусств, 2020. – С. 141-144
15. Цыганкова, Я.В. Школьный театр как социокультурная практика в контексте социальной и личностной идентификации / Я.В. Цыганкова // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. – 2024. – № 2(35). – С. 48-49
16. Шевченко, А.В. Методы и принципы воспитания в кадетском коллективе / А.В. Шевченко // Наука через призму времени. – 2025. – № 3(96). – С. 20-24

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)

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы организации образовательного процесса, направленного на формирование профессионально-этической позиции будущих юристов. Анализируются ключевые компоненты профессионально-этической позиции, особенности педагогических методов и технологий, способствующих развитию этических компетенций студентов. Особое внимание уделяется роли преподавателя и применению активных форм обучения, включая интерактивные методы и внеклассную деятельность. Также выявляются основные проблемы и перспективы совершенствования образовательного процесса в юридическом вузе. Представленные результаты могут быть использованы для повышения качества подготовки высококвалифицированных и морально ответственных специалистов.
Ключевые слова: профессионально-этическая позиция, юридическое образование, педагогические технологии, этические компетенции, активные методы обучения.
Annotation. The article discusses the theoretical foundations of the organization of the educational process aimed at the formation of a professional and ethical position of future lawyers. The key components of the professional and ethical position, the features of pedagogical methods and technologies that contribute to the development of ethical competencies of students are analyzed. Special attention is paid to the role of the teacher and the use of active forms of learning, including interactive methods and extracurricular activities. The main problems and prospects of improving the educational process at the law school are also identified. The presented results can be used to improve the quality of training of highly qualified and morally responsible specialists.
Key words: professional and ethical position, legal education, pedagogical technologies, ethical competencies, active teaching methods.

Введение. В современных условиях развития правовой системы общества особое внимание уделяется не только качеству профессиональной подготовки юристов, но и формированию их этической позиции, способствующей ответственному и добросовестному исполнению служебных обязанностей. Профессионально-этическая позиция юриста выступает как важный компонент его общей компетентности и определяет уровень доверия к правовой профессии в обществе. В связи с этим актуальность темы формирования профессионально-этической позиции будущих юристов в образовательном процессе является объективной и обусловлена необходимостью повышения эффективности подготовки специалистов, способных адекватно реагировать на сложные морально-правовые вызовы современности.

Анализ педагогической литературы и практики юридического образования показывает, что этический компонент зачастую воспринимается как второстепенный или факультативный, что снижает качество формирования нравственных ориентиров у студентов. Однако современная юридическая деятельность требует от специалистов не только знания законов, но и способности применять этические нормы в различных профессиональных ситуациях, что способствует поддержанию справедливости, уважению прав человека и укреплению правового государства. Таким образом, задача формирования профессионально-этической позиции должна стать приоритетом в организации образовательного процесса в юридических вузах.

Теоретическое исследование, проведенное в статье, направлено на формирование целостного представления о значении профессионально-этической позиции будущих юристов и выработку рекомендаций по организации учебного процесса, обеспечивающего развитие этических компетенций. Это способствует повышению качества подготовки специалистов, готовых к профессиональной деятельности, соответствующей высоким нравственным и правовым стандартам.

Изложение основного материала статьи. Профессионально-этическая позиция юриста является важнейшим компонентом его профессиональной компетентности и играет ключевую роль в обеспечении справедливости и законности в обществе. По мнению Е.Л. Зориной, профессиональная этика представляет собой совокупность норм, правил и принципов, регулирующих поведение юриста в профессиональной деятельности, направленной на защиту прав и законных интересов граждан и организаций [3, С. 45]. Такая позиция формируется не только на базе правовых знаний, но и на основе внутреннего убеждения в необходимости соблюдения этических норм.

Н.В. Анисимова подчеркивает, что формирование профессионально-этической позиции тесно связано с развитием гражданской ответственности и правосознания будущих юристов, что в свою очередь способствует укреплению доверия общества к правовой системе в целом [1, С. 58]. В исследованиях Анисимовой профессионально-этическая позиция рассматривается как интегральное качество личности, включающее в себя этическую сознательность, профессиональную мотивацию и готовность к моральному самоконтролю.

Особое значение в профессиональной этике юриста имеют универсальные принципы, такие как честность, добросовестность, справедливость и уважение к человеческому достоинству. В работах С.А. Белова выделяются ключевые этические нормы, которые являются фундаментом для формирования положительной профессиональной позиции: соблюдение конфиденциальности, объективность в оценке фактов, отказ от коррупционных практик и проявление уважения к коллегам и клиентам [2, С. 22]. Эти нормы создают основу для формирования доверительных отношений в юридической практике и способствуют повышению качества оказываемых юридических услуг.

По мнению А.Н. Мелехиной, этическая составляющая в профессиональной подготовке юристов должна занимать центральное место, поскольку она формирует у студентов не только теоретические знания, но и практические навыки поведения в сложных моральных

ситуациях, которые неизбежны в юридической профессии [6, С. 12]. А.Н. Мелехина отмечает, что именно через воспитание профессионально-этической позиции достигается формирование ответственного и компетентного специалиста, способного адекватно реагировать на этические дилеммы.

Важную роль в формировании профессиональной этики юриста играет педагогический процесс. Т.М. Костина выделяет, что образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы студенты не только усваивали нормы профессиональной этики, но и умели применять их на практике, анализируя конкретные жизненные и профессиональные ситуации [4, С. 31]. Использование интерактивных методов обучения, таких как моделирование этических дилемм и обсуждение кейсов, способствует развитию у студентов критического мышления и способности принимать взвешенные этические решения.

Таким образом, профессионально-этическая позиция юриста представляет собой комплексное образование, формируемое через усвоение этических норм, развитие гражданской ответственности и практическое применение моральных принципов в профессиональной деятельности. Важным аспектом является интеграция теоретических знаний и практических навыков, что требует продуманной организации образовательного процесса и активного участия преподавателей в формировании этических ценностей у будущих специалистов.

Согласно анализу, проведенному В.И. Лебедевым, успешное формирование профессионально-этической позиции возможно только при системном подходе, включающем как педагогические, так и воспитательные мероприятия, направленные на гармонизацию личности студента и его профессиональной идентичности [5, С. 120]. В этом контексте образовательная среда должна создавать условия для формирования устойчивых этических убеждений и готовности к их реализации в профессиональной деятельности.

В заключение можно отметить, что профессионально-этическая позиция юриста является неотъемлемой составляющей его профессиональной подготовки и представляет собой важный фактор повышения качества юридического образования и практики. Формирование этой позиции требует интеграции этических знаний, воспитательной работы и использования активных методов обучения, что в совокупности способствует подготовке квалифицированных, ответственных и морально зрелых специалистов.

Цели и задачи образовательного процесса в юридическом вузе приобретают особое значение в контексте формирования профессионально-этических компетенций у студентов. По мнению Н.В. Анисимовой, образовательный процесс должен не только обеспечивать освоение правовых знаний, но и способствовать развитию у будущих юристов устойчивых этических установок и ценностей, необходимых для ответственного выполнения профессиональных обязанностей [1, С. 60]. Такой подход требует интеграции этического компонента во все образовательные дисциплины и активного использования методов, ориентированных на формирование морального сознания.

В работах С.А. Белова подчеркивается, что эффективная организация образовательного процесса предполагает применение разнообразных форм и методов обучения, способствующих развитию не только теоретических знаний, но и практических навыков этического поведения в профессиональной деятельности [2, С. 20]. К числу таких форм относятся интерактивные лекции, семинары, тренинги и ролевые игры, которые позволяют студентам моделировать реальные профессиональные ситуации и принимать этически обоснованные решения.

Роль преподавателя в формировании профессионально-этической позиции студентов является ключевой. Т.М. Костина отмечает, что педагог должен не только передавать знания, но и выступать в качестве нравственного ориентира, способствующего развитию у студентов критического мышления и рефлексии по вопросам этики [4, С. 32]. Важным аспектом педагогической деятельности становится создание учебной среды, поддерживающей открытость, уважение и диалог между участниками образовательного процесса.

Особое внимание в организации образовательного процесса уделяется средствам обучения, направленным на формирование этической культуры будущих юристов. По мнению Е.Л. Зориной, использование мультимедийных технологий, специализированных образовательных платформ и цифровых ресурсов позволяет повысить мотивацию студентов и сделать процесс усвоения этических норм более эффективным и наглядным [3, С. 48]. Такие средства облегчают интеграцию теории и практики, способствуют формированию устойчивых этических компетенций.

Важным элементом организации образовательного процесса является также система оценки знаний и умений студентов, включающая оценку их способности применять этические нормы в различных профессиональных ситуациях. В исследованиях В.И. Лебедева подчеркивается, что формирующее оценивание, основанное на анализе конкретных кейсов и рефлексивных заданий, способствует развитию у студентов самостоятельности и ответственности за принимаемые решения [5, С. 130]. Это помогает формировать не только интеллектуальные, но и моральные качества будущих юристов.

Таким образом, организация образовательного процесса в юридическом вузе должна строиться на принципах комплексного и системного подхода, учитывающего особенности формирования профессионально-этической позиции. Основное внимание уделяется выбору адекватных форм, методов и средств обучения, созданию благоприятной учебной среды и роли преподавателя как наставника и примера для студентов. Все это в совокупности способствует формированию у будущих юристов не только профессиональных знаний, но и устойчивых этических убеждений, необходимых для успешной и ответственной профессиональной деятельности.

Активные и интерактивные методы обучения играют важную роль в формировании профессионально-этической позиции будущих юристов. По мнению Т.М. Костиной, применение таких методов, как кейс-стади, деловые игры, дискуссии и ролевые модели, способствует развитию у студентов умения анализировать сложные профессиональные ситуации и принимать этически обоснованные решения [4, С. 33]. Эти методы создают условия для глубокого понимания этических норм и стимулируют развитие критического мышления.

В работах С.А. Белова особое внимание уделяется моделированию профессиональных этических дилемм как одному из наиболее эффективных способов обучения. Использование ситуационных задач позволяет студентам погружаться в реальные профессиональные конфликты, что формирует навыки морального выбора и ответственность за свои действия [2, С. 23]. Кроме того, такие упражнения помогают выявить личностные качества, важные для этической позиции юриста, и развить эмоциональную устойчивость.

По мнению Е.Л. Зориной, внеклассная и внеучебная деятельность существенно дополняет учебный процесс, расширяя возможности для воспитания этических ценностей. Организация круглых столов, участие в волонтерских проектах и студенческих юридических клиниках позволяют будущим юристам на практике применять нормы профессиональной этики и укреплять свою нравственную позицию [3, С. 47]. Этот опыт способствует формированию социальной ответственности и гражданской позиции.

А.Н. Мелехина в своих исследованиях подчеркивает важность рефлексивных практик, которые помогают студентам осознавать собственные моральные установки и развивать способность к самоанализу. Внедрение рефлексивных дневников и групповых обсуждений этических вопросов позволяет студентам формировать устойчивые внутренние ориентиры и готовность к профессиональному саморазвитию [6, С. 14]. Такие методы способствуют интеграции теоретических знаний с личным опытом.

Важным аспектом педагогической работы является системное использование педагогических технологий, направленных на развитие профессионально-этических компетенций. В.И. Лебедев отмечает, что сочетание различных форм и методов, включая симуляционные игры, проектную деятельность и проблемное обучение, создает условия для комплексного развития личности студента и формирует умение действовать в соответствии с этическими нормами [5, С. 135]. При этом особое внимание уделяется мотивации и вовлеченности студентов в учебный процесс.

Таким образом, формирование профессионально-этической позиции будущих юристов требует комплексного подхода, включающего активные методы обучения, моделирование профессиональных ситуаций, а также внеклассную и рефлексивную деятельность. Эти педагогические технологии способствуют не только усвоению этических норм, но и развитию личностных качеств, необходимых для ответственной и компетентной юридической практики.

В процессе формирования профессионально-этической позиции будущих юристов возникает ряд проблем и препятствий, которые требуют системного анализа и поиска эффективных решений. По мнению Н.В. Анисимовой, одной из основных трудностей является недостаточная мотивация студентов к освоению этических норм, что связано с преобладанием формального подхода к обучению и недостаточной интеграцией этического компонента в учебные программы [1, С. 61]. Это снижает качество формирования устойчивых этических установок и подрывает значимость профессиональной этики в сознании будущих специалистов.

В работах С.А. Белова выделяются проблемы методического характера, связанные с ограниченным использованием современных педагогических технологий и интерактивных форм обучения, которые могли бы повысить эффективность воспитательной работы [2, С. 24]. Недостаток практико-ориентированных заданий и ситуационных упражнений затрудняет развитие у студентов навыков принятия этически обоснованных решений в сложных профессиональных ситуациях.

Современные тенденции в юридическом образовании направлены на преодоление этих проблем через внедрение инновационных подходов и технологий. Е.Л. Зорина отмечает, что активное использование цифровых образовательных платформ, симуляторов и интерактивных кейсов позволяет повысить уровень вовлеченности студентов и сделать процесс формирования этической позиции более наглядным и практикоориентированным [3, С. 49]. Такие технологии способствуют развитию критического мышления и формируют навыки этического анализа.

Однако, как подчеркивает В.И. Лебедев, инновации в образовательном процессе требуют системной поддержки и изменения подходов к подготовке преподавателей, которые должны стать не только носителями знаний, но и наставниками по этическому воспитанию студентов [5, С. 140]. Проблема дефицита квалифицированных педагогов, способных эффективно работать с этическим компонентом, остаётся одной из ключевых в системе юридического образования.

Перспективы совершенствования образовательного процесса связаны с разработкой комплексных программ, объединяющих теоретическую подготовку, практические тренинги и воспитательную работу, а также активным использованием современных педагогических технологий. А.Н. Мелехина предлагает интегрировать в учебный процесс элементы проектной деятельности, групповых дискуссий и рефлексивных практик, что позволит повысить качество формирования профессионально-этической позиции и адаптировать студентов к вызовам современной юридической практики [6, С. 15].

Таким образом, несмотря на существующие проблемы, перспективы формирования профессионально-этической позиции будущих юристов видятся в активном внедрении инновационных педагогических технологий, усилении мотивационной и воспитательной работы, а также подготовке преподавателей, способных эффективно решать задачи этического воспитания. Комплексный подход к организации образовательного процесса позволит формировать у студентов не только профессиональные знания, но и устойчивые нравственные ориентиры, необходимые для успешной юридической деятельности.

Выводы. Формирование профессионально-этической позиции будущих юристов является важнейшей задачей современного юридического образования, направленной на подготовку компетентных, ответственных и морально зрелых специалистов. Анализ теоретических подходов показывает, что профессионально-этическая позиция включает в себя не только усвоение норм и правил профессиональной этики, но и развитие устойчивых личностных качеств, таких как честность, справедливость, ответственность и уважение к человеческому достоинству.

Организация образовательного процесса для формирования этой позиции требует системного подхода, включающего интеграцию этических знаний во все учебные дисциплины, использование современных педагогических технологий и активных форм обучения. Особое значение при этом приобретает роль преподавателя, который должен выступать не только носителем знаний, но и наставником, способствующим развитию критического мышления и нравственной рефлексии у студентов. Использование интерактивных методов обучения, таких как кейс-стади, ролевые игры, дискуссии и моделирование этических дилемм, способствует развитию у студентов практических навыков принятия обоснованных моральных решений. Внеклассная деятельность, включая юридические клиники и волонтерские проекты, расширяет возможности для закрепления этических норм в реальной профессиональной практике и формирует социальную ответственность. Несмотря на выявленные трудности, связанные с недостаточной мотивацией студентов и ограничениями методического характера, перспективы совершенствования образовательного процесса заключаются во внедрении инновационных цифровых технологий, развитии проектной и рефлексивной деятельности, а также подготовке квалифицированных педагогов, способных эффективно реализовывать задачи этического воспитания.

Таким образом, формирование профессионально-этической позиции будущих юристов является комплексным и многогранным процессом, который требует согласованных усилий образовательных учреждений, преподавателей и самих студентов. Только при условии системного подхода к организации учебного процесса и активного использования современных педагогических методов можно обеспечить подготовку специалистов, обладающих не только профессиональными знаниями, но и высокими нравственными качествами, что является залогом успешной и ответственной юридической деятельности.

Литература:

1. Анисимова, Н.В. Профессиональная этика юриста как компонент формирования гражданской позиции студентов / Н.В. Анисимова // Вестник педагогических наук. – 2020. – № 4. – С. 56-63
2. Белов, С.А. Педагогические технологии в юридическом образовании: этический аспект / С.А. Белов // Современное образование. – 2019. – № 11. – С. 18-25
3. Зорина, Е.Л. Формирование этических компетенций в профессиональной подготовке юристов / Е.Л. Зорина // Юридическая педагогика. – 2022. – № 2. – С. 44-50
4. Костина, Т.М. Интерактивные методы обучения как средство формирования профессионально-этической позиции студентов / Т.М. Костина // Высшее образование в России. – 2018. – № 7. – С. 29-35
5. Лебедев, В.И. Педагогика юридического образования: теория и практика / В.И. Лебедев. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 312 с. – ISBN 978-5-4469-1234-0
6. Мелехина, А.Н. Этика и профессионализм в подготовке юристов: современные подходы / А.Н. Мелехина // Педагогика и право. – 2023. – № 1. – С. 10-16
7. Попова, И.В. Формирование профессиональной этики в юридическом вузе: методы и средства / И.В. Попова // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 12, № 3. – С. 81-87
8. Чернышев, Д.В. Воспитание этической позиции будущих юристов в условиях высшей школы / Д.В. Чернышев // Образование и наука. – 2020. – № 9. – С. 74-81

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Калашникова Светлана Георгиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
доктор филологических наук, доцент Щербакова Наталья Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ТЕКСТ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования регионального текста на уроках русского языка в начальной школе. На основе анализа текстов, созданных авторами Омского Прииртышья, сделаны выводы о их значительном образовательном потенциале. Тексты, написанные омскими журналистами, учеными, поэтами, дают богатый материал для попутного повторения сведений о единицах всех языковых ярусов. Они содержат также речевой материал для повторения и обобщения сведений ортологического характера. Данное обстоятельство даёт возможность использовать их в качестве средства для комплексной подготовки к Всероссийским проверочным работам. Кроме того, региональные тексты обладают несомненным воспитательным потенциалом. Это связано с тем, что они содержат сведения о знакомых школьникам объектах, но позволяют взглянуть на них по-новому. Новым для школьника может стать сообщение неизвестных ему ранее сведений. Кроме того, сам факт описания знакомого места, здания, реки в тексте художественного произведения вызывает у школьника живой интерес. По мнению авторов статьи, грамотный подбор текстов с описанием местных культурных, исторических и языковых особенностей позволяет не только успешно организовать работу по изучению всех ярусов русского языка, но и содействует воспитанию любви к малой родине.

Ключевые слова: русский язык в начальной школе, текст, региональный текст, познавательный интерес, лексические умения, ортологические проблемы, обучение орфографии, межпредметные связи.

Annotation. The article discusses the possibilities of using regional text in Russian language lessons in elementary schools. Based on the analysis of the texts created by the authors of the Omsk Irtysh region, conclusions are drawn about their significant educational potential. The texts

written by Omsk journalists, scientists, and poets provide rich material for the simultaneous repetition of information about units of all linguistic levels. They also contain speech material for repetition and generalization of orthological information. This circumstance makes it possible to use them as a means for comprehensive preparation for the All-Russian verification work. In addition, regional texts have an undeniable educational potential. This is due to the fact that they contain information about objects familiar to schoolchildren, but allow them to look at them in a new way. The message of previously unknown information may become new to the student. In addition, the very fact of describing a familiar place, building, river in the text of a work of art arouses the student's keen interest. According to the authors of the article, a competent selection of texts describing local cultural, historical and linguistic features allows not only to successfully organize work on the study of all levels of the Russian language, but also promotes education.
Key words: Russian language in primary school, text, regional text, cognitive interest, lexical skills, orthological problems, spelling teaching, interdisciplinary connections.

Введение. Преподавание русскому языку в начальной школе предполагает активное использование текста как средства обучения. Одной из задач предметной области «Филология» является воспитание способности понимать и анализировать чужой текст и создавать свой. В связи с этим проблема «включения текста в школьную систему преподавания в качестве основы для разнообразной текстовой деятельности учащихся и соответственно моделирования уроков на основе текста с учетом новых средств и условий, а также среды обучения», безусловно, является актуальной [4, С. 6].

Одна из сложных проблем, связанных с восприятием художественного текста – умение видеть транслируемые в нём ценности, понимать авторскую позицию, которая требует внимания к неявным, а порой и скрытым смыслам. Эта задача в начальной школе, разумеется, не может решаться на уроках в полной мере, но возможности для формирования готовности к решению таких задач в начальной школе всё же существуют. Как представляется, именно региональные тексты дают возможность анализа авторской позиции в связи с тем, что описанный в тексте персонаж, объект, событие хорошо знакомо обучающемуся и вызывает у него определенные эмоции, которые могут совпадать или не совпадать с той оценкой, которую он встречает в тексте, а это содействует воспитанию внимания к деталям, которые транслируют скрытый смысл.

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения отмечает, что одним из направлений духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся является «воспитание гражданственности и патриотизма…», привитие таких ценностей, как «любовь к России, своему народу, своему краю» [8, С. 12]. Одним из действенных средств, содействующих успешной работе в рамках данного направления, безусловно, является привлечение в качестве дополнительного материала на уроках русского языка регионального текста, т.е. текста, посвященного описанию ландшафтных, культурных, исторических особенностей какой-либо территории, созданного, как правило, авторами из этого же региона.

По нашим наблюдениям, включение в уроки русского языка текстов об Омской области, областном центре, его истории, культуре и природных особенностях не только развивает познавательный интерес к русскому языку, но и как раз способствует формированию вышеуказанных ценностей у школьников, обучающихся в г. Омске.

Разумеется, использование текстов требует тщательного отбора, критерии которого неоднократно обсуждались отечественными методистами у учителями-практиками. Например, Т.Н. Сокольницкая указывает на то, что в таких текстах должно наличествовать «соответствие нормам русского литературного языка; соответствие нормам текстообразования; художественная, эстетическая ценность (для художественных текстов)» [10, С. 9].

Общие принципы использования регионального текста в дидактических и воспитательных целях в целом научным сообществом определены, но вместе с тем остаётся актуальной проблема отбора текстов применительно к конкретным регионам. Кроме того, требуются рекомендации по определению их места в учебном процессе.

Изложение основного материала статьи. Применительно к начальной школе очень важным следует признать критерий доступности, понятности текста младшему школьнику, его соответствия уровню развития речевого и жизненного опыта. Отметим, что многие из текстов об Омске доступны для работы с младшими школьники уже с 1 класса.

Так, при изучении темы «Что такое текст?» можно использовать следующий отрывок из текста М.К. Юрасовой, адаптированный для восприятия первоклассников.

Иртыш! Чего только не услышится в живом дыхании реки, в гомоне её волн! И гул былой битвы, и песню «На диком береге Иртыша», и полнозвучные голоса сегодняшнего дня. Когда говорят о Сибири, всегда вспоминают эту реку [11, С. 7].

Задания к данному отрывку могут быть сформулированы следующим образом: *1. Прочитай предложения? Связаны ли они по смыслу? Можно ли сказать, что во всех предложениях говорится об Иртыше? 2. Придумай заголовок.*

При изучении в 1 классе темы «Диалог» в качестве дополнительного материала можно использовать стихотворение омского поэта Тимофея Белозёрова «Новичок»:

Два судна речных
Повстречались в пути
И вежливо дали
Друг другу пройти.
– Давно ли, товарищ,
Покинул причал?
– Недавно, вчера! –
Пароход отвечал [2, С. 85].

Задания к этому тексту могут включать чтение по ролям как финальную часть серии заданий, связанных с предварительным анализом. Помимо указания на то, что часть текста представляет собой диалог и указание на знаки, подтверждающие это, следует обратить внимание на необычность этого диалога: его ведут не люди, а речные суда, причем ритмический рисунок этой вопросно-ответной формы явно соотносится со звуковой спецификой сигналов речных судов.

Тексты стихотворений для детей, написанные Т. Белозёровым, дают богатый материал и для знакомства с темой «Что могут называть слова» (1 класс). После работы со схемой в учебнике [5, С. 21], можно предложить отрывок из стихотворения, в котором нужно найти названия предметов, их признаков и действий.

Был я в Глуховке и в Таре,
Видел клюкву на базаре,
На весах возле саней
Глыбы щук и окуней.
Видел свет звезды падучей,
Между пряслами ботву,
Снег да серенькие тучи –
Что люблю
И чем живу [2, С. 158].

Текст интересен также тем, что позволяет поработать над отдельными лексическими единицами (*прясло*, *падучий*), а также увидеть слова-названия (*Глуховка* и *Тара*), с одним из которых можно провести работу по осуществлению межпредметных связей, задав вопросы*: что вы знаете о городе Тара и почему он так называется.*

Осуществление межпредметных связей с использованием текстов разных стилей и жанров предоставляет также широкие возможности для обучения орфографии. Рассмотрим это на примере текста научного стиля, который можно использовать в 1 классе при ознакомлении с темой «Как обозначить безударный гласный звук буквой».

Прочитайте текст о беркуте, ответьте на вопросы.

Беркут занесён в «Красную книгу Омской области». Это крупная птица, которая предпочитает жить в лесу, но охотится на открытых пространствах. Гнездо устраивает на деревьях. Молодые птицы отличаются светлым основанием хвоста и размытыми светлыми пятнами в середине нижней стороны крыльев [7, С. 103-104].

Вопросы, предлагаемые к данному тексту, можно разделить на 2 группы: часть из них связана с содержанием текста, часть – с его

лингвистическими особенностями.

К первой группе относятся следующие: *1) что вы узнали о беркуте? 2) почему он занесён в «Красную книгу»?* В данном случае из двух предложенных школьникам вопросов один связан с непосредственным содержанием текста, а другой требует соотнесения текста и названия источника, из которого он взят. В тексте нет сведений о том, что беркутов в природе осталось мало, но понимание того, что такое «Красная книга», должно привести к приращению смысла, необходимому для правильного ответа на вопрос. Это соотношение устанавливается под руководством учителя, который обращает внимание на важность для понимания текста такого компонента, как заголовок. Такая работа готовит школьника к пониманию того, что в тексте может содержаться неявно выраженная, скрытая информация, которая важна для понимания смысла целого текста.

Вторая группа вопросов связана с указанной выше орфографической темой: текст предоставляет возможности наблюдения за обозначением безударной главной в корне на примере словоформ *(в) лесу, (на) дереве, хвоста, сторона* и др. Работу можно организовать, последовательно отвечая на вопросы: *1) произнеси безударный гласный звук в первом слоге слова «деревьях» ([и]); 2) какой буквой он обозначен на письме? (буквой «е»); 3) а теперь измени слово «деревьях» так, чтобы оно обозначало один предмет (дерево); 4) запиши это слово и подчеркни букву, которой обозначен ударный гласный звук; 5) обрати внимание, что при изменении слова ударный и безударный гласные звуки в одной и той же части слова обозначены одинаковой буквой «е»; 6) сделай вывод: какое слово может быть проверочным для слова «деревьях»?*

После этого можно предложить учащимся прочитать правило проверки безударного гласного ударным на С. 65 учебника [6, С. 65].

Региональный текст обладает также серьёзным потенциалом для организации работы по теме «Слово и его лексическое значение» во 2 классе.

На ветке сосновой ужасный нарост:
Торчит у нароста обрубленный хвост,
Вот лапа, вот с кисточкой ухо, вот глаз…
Постой, а чего он так смотрит на нас?! [1, С. 50]

Началом анализа лексических особенностей может традиционно быть вопрос о том, лексическое значение каких слов непонятно школьникам, хотя в данном случае трудных для восприятия единиц не наблюдается, и в этом бесспорное достоинство текста.

Однако этот небольшой текст содержит несомненную загадку: не сразу можно догадаться, что речь идёт о рыси, и учитель может направить поиск обучающихся, указав на слово *кисточка* и обратившись к его значениям:

К какому словарю мы обращаемся, чтобы узнать о значении слова и *есть ли указанное слово в толковом словаре учебника?*

Поскольку указанное слово в толковом словаре учебника отсутствует, дальнейшую работу можно организовать с привлечением данных «Большой толковый словарь русского языка», предложив школьникам словарную статью на слово *кисть*, от основы которого образовано существительное *кисточка* [3]. В ходе поиска ответа на вопрос, становится очевидным, что речь идёт не о малярной или художественной кисти, а о напоминающих по их по внешнему виду кисти пучки волос на ушах животных. После этого можно обратиться к схеме рассуждения о лексическом значении слова на с. 65 учебника [6, С. 65], чтобы уточнить, в прямом или переносном значении употреблено слово *кисточка* в предложенном тексте и формулировке доказательства его переносного значения (оно переносит частичку прямого значения на другой предмет по сходству: волоски на кончиках ушей похожи на кисточки, которые используются для рисования).

Региональный текст всегда предлагает также богатый грамматический материал, который может быть использован практически при изучении любой темы. Так, в 3 классе при изучении темы «Род глаголов в прошедшем времени» можно использовать отрывок из стихотворения Т. Белозёрова «Лесной плакунчик»:

Шла по лесу Лена,
Споткнулась,
Упала,
И к деду Плакунчику
В гости
Попала.
Приветливо дверью
Скрипела избушка,
В углу на ушате
Дремала лягушка.
Струился за печкою
Голос сверчка
Из щёлки сухого полена.
На лавке
Седого как лунь старичка
Сквозь слёзы увидела Лена [9, С. 29].

Наблюдение над родом глаголов в форме прошедшего времени, наблюдающихся в этом тексте, обобщается при помощи вопроса *Как определить род глагола прошедшего времени единственного числа в предложении?*

Отметим, что предложенный текст представляет интерес и в плане совершенствования некоторых лексических умений младших школьников. Например, умение школьников определять прямое и переносное значение слов можно выявить, работая над лексическим значением слова *струиться* (*струился голос*).

В 3-м и 4-м классах при изучении грамматических или орфографических тем можно предлагать комплексные задания с использованием регионального текста. Так, работая над следующим текстом, можно организовать анализ единиц всех языковых ярусов, а также текста в целом.

За мостом тихая, будто уснувшая Омь вырывается на большой Иртышский простор. Город выходит к Иртышу кварталами многоэтажных домов в створе Лермонтовской улицы, аллеями Врубелевского бульвара. В летнюю пору живой, струящийся поток рек как бы опоясывает, пронизывает эту часть города. И потому здесь особенно много света и все краски кажутся ярче. Когда стоишь у моста, возникает ощущение, будто ты в приморском южном городе [11, С. 238].

Работу над восприятием информации, содержащейся в данном тексте, следует с определения его темы. Что касается прагматических маркеров, то они могут быть установлены в процессе поиска ответа на вопрос *Почему возникает сравнение Омска с приморским городом?* Завершить работу над явными и неявными смыслами текста следует поисками наиболее адекватного заголовка.

Предложенный текст позволяет увидеть авторское мастерство, проявляющееся в отборе лексических средств. Например, можно предложить заменить глагол *опоясывать* синонимом (например, *окружать*) и затем попросить школьников дать ответ на вопрос *Какое слово более точно передает основную мысль?*

Работа над анализом единиц языковых ярусов, отраженных в данном тексте, может включать морфемный и словообразовательный анализ: подберите к слову *опоясывать* однокоренные слова (*пояс*, *поясок*); разберите по составу слово *приморский*, объясните лексическое значение этого слова (находящийся около моря); подберите еще слова со значением «находящийся вблизи или около чего-либо» (*прибрежный*, *пригородный*, *пришкольный*).

Подобные задания способствуют развитию у школьника таких понятий, как внутренняя форма слова, лексическое и грамматическое значение. Они формируются и развиваются практически, т.е. без использования теории и терминологии, однако наблюдения за повторяющимися системными языковыми явлениями содействует развитию у школьника языкового чутья.

Данный текст содержит также немало возможностей для работы над ортологическими проблемами курса. Целесообразно уточнить, в каком значении в тексте употребляется слово *квартал* (часть улицы) и, уточнив ещё одно значение этого слова (часть года), обратить внимание на то, что оба слова произносятся одинаково, с ударением на втором слоге.

В тексте содержатся имена собственные, которые также представляют собой ортологически важный объект наблюдения. Для закрепления работы над особенностями правописания имен собственных можно предложить задание: *запишите еще два известных вам названия улиц города Омска*.

В завершение работы можно обратиться и к проблемам правописания: *подчеркните орфограммы во втором предложении*.

Тексты об Омске можно использовать и при подготовке к ВПР. Покажем это на примере.

Прочитай текст и выполни задания.

1. У места слияния Оми и Иртыша, на месте первой Омской крепости, в самом центре города взметнулась ввысь гостиница «Турист».

2. Она составила основу туристского комплекса.

3. В архитектуре задания есть своя отличительная деталь, так сказать, метка оригинальности, неповторимости.

4. Её замечают особенно те, кто становится гостем этого великолепного современного сооружения, кому посчастливилось найти приют под его приветливым кровом.

5. Эта архитектурная «выдумка» условно названа «улитка». 6.Но, право же, условного здесь мало. 7.Зданию придано именно очертание улитки, точно обозначенное рисунком линий крыши, венчающей одно из ответвления комплекса, отведенного под ресторан.

8. В холле вы сможете рассмотреть творения местных художников, украсивших своими работами вход в гостиницу (текст составлен авторами статьи).

– определи и запиши основную мысль текста;

– составь план текста из трех пунктов;

– как ты понимаешь значение слова *«комплекс»* (2-е предложение);

– подбери синоним к слову *«гостиница»;*

– во 2-м предложении найди слово, соответствующее схеме: *корень, суффикс, окончание*;

– из 7-го предложения выпиши все имена существительные в той форме, в которой они употреблены; укажи род, склонение, число, падеж одной из форм имени существительного (на выбор);

– из 4-го предложения выпиши формы имен прилагательных вместе с именами существительными, к которым они относятся; укажи род, число, падеж одной из форм имени прилагательного (на выбор).

Выводы. Таким образом, региональный текст даёт богатые возможности для работы по всем темам, которые изучаются в начальной школе. Как всякий текст, он содержит серьёзный лингвистический потенциал, позволяющий организовать попутное повторение единиц всех языковых ярусов, всех видов разбора. Кроме того, тот факт, что такие тексты содержат описания хорошо знакомых объектов, вызывают у школьников неподдельный живой интерес, а следовательно, позволяют не только формировать языковые и речевые понятия, но и прививать такие ценности, как любовь к своей малой родине. Однако работа с региональным текстом требует ответственного отношения к отбору текста и его предварительному анализу. Помимо тематического содержания текста, основными критериями его отбора для работы с младшими школьниками должны быть безупречный языковой вкус автора текста, а также соответствие речевого оформления уровню языкового развития младшего школьника.

Литература:

1. Белозёров, Т.М. Журавкин праздник / Т.М. Белозёров // Стихи. – Москва: Детская литература, 1980. – 206 с.

2. Белозёров, Т.М. Лебёдушка // Стихи и сказки / Т.М. Белозёров. – Омск: Омское кн. изд-во, 1986. – 240 с.

3. Большой толковый словарь русского языка / общ. ред. С.А. Кузнецова // Справочно-информационный портал Грамота. Ру. – URL: https://gramota.ru/poisk?query=%D0%BA%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%87%D0%BA% D0%B0&mode=slovari&dicts[]=42 (дата обращения: 28.02.2025)

4. Дейкина, А.Д. Текст единица языка, речи и культуры в стратегии инновационного содержания школьного курса русского языка / А.Д. Дейкина // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 2. – С. 5-11

5. Канакина, В.П. Русский язык. 1 класс: учеб. для общеобразоват. организаций с приложением на электронном носителе / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – Москва: Просвещение, 2023. – 143 с.

6. Канакина, В.П. Русский язык. 2 класс: учеб. для общеобразоват. организаций с приложением на электронном носителе / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – Москва: Просвещение, 2023. – Ч. 1. – 143 с.

7. Красная книга Омской области / отв. ред. Г.Н. Сидоров, В.Н. Русаков. – Правительство Омской области, Омский государственный педагогический университет. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – 460 с.

8. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. – Москва: Просвещение, 2011. – 204 с.

9. Сказки для детей в рисунках В. Сутеева. – Москва: Издательство АСТ, 2024. – 144 с.

10. Сокольницкая, Т.Н. Региональный текст как средство обучения на современном уроке русского языка / Т.Н. Сокольницкая // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 1. – С. 48-52

11. Юрасова, М.К. Омск. Очерки истории города / М.К. Юрасова. – Омск: Омское книжное изд-во, 1983. – 256 с.

Педагогика

УДК 378.147

студент Карпенко Алёна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доцент Порфирьева Анастасия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат искусствоведения, доцент Карнаухова Вероника Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОТОГРАФИЯ КАК ФЕНОМЕН ИСКУССТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ГРАФИЧЕСКИХ ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы обучения в Вузе графических дизайнеров. Авторы обращаются к фотографии, как важному инструменту в работе дизайнера. Фотография рассматривается и как компонент обучения, профессионального становления графических дизайнеров, и как феномен современного искусства. Подчеркивается связь фотографии с фотографикой, которая в настоящее время является одной из ключевых дисциплин в образовании дизайнера. Цель статьи, таким образом, формулируется как анализ фотографии в качкстве феномена искусства и её влияния на формирование профессиональных навыков графических дизайнеров. В статье выделяется два важных аспекта использования фотографии в процессе обучения дизайнеров. Первый обусловлен применением фотографии в процессе изучения такой дисциплины как «Фотографика». Второй – формированием необходимой для дизайнера художественной эрудиции в рамках дисциплины «История искусств». Основы фотографии в контексте концептуального искусства, как наиболее полно раскрывающей творческое воображение дизайнеров, одинаково актуальны для изучения «Фотографики» и «Истории искусств». Яркими представителями концептуальной фотографии являются отечественные мастера фотографии Борис Михайлов и Владимир Куприянов. Их вывод о том, что концептуальная фотография открывает простор для различных экспериментов с новейшими технологиями, является ценным приобретением для процесса подготовки дизайнера. Она дает волю фантазии, способствует развитию креативности, но, вместе с тем, имеет ряд отрицательных моментов. Наиболее существенным из них является недостаточное внимание к воплощению ясного образа, в то время как именно создание узнаваемого и запоминающегося образа является приоритетной целью дизайнера.

Ключевые слова: графический дизайн, фотография, фотографика, концептуальное искусство, креативность, образование, технология, творчество.

Annotation. The article discusses the problems of studying graphic designers at a university. The authors turn to such a phenomenon as photography, which is an important tool in the work of a designer. Photography is seen both as a component of training, the professional formation of graphic designers, and as a phenomenon of contemporary art. The connection between photography and photography is emphasized. The latter is one

of the key disciplines in designer education. The purpose of the article is thus formulated as an analysis of photography as a phenomenon of art and its influence on the formation of professional skills of graphic designers. The article draws attention to two important aspects of the use of photography in the process of training designers. The first is due to the use of photography during the sketching process. The second is the formation of the artistic erudition necessary for the designer. The first is manifested in the process of studying different disciplines, in solving practical problems. The second is mainly related to the study of such a discipline as "History of the Arts." In relation to the second, the tactics of mastering photography in the context of conceptual art are chosen, as the most fully revealing the creative imagination of designers. As samples that can be used as the main material, the works of domestic masters Boris Mikhailov and Vladimir Kupriyanov are proposed. In conclusion, the authors conclude that conceptual photography opens up scope for various experiments with the latest technologies, and this is also a valuable acquisition for the designer's practice. However, you should not concentrate only on conceptual photography: although it gives free rein to imagination, developing creativity, it also carries a number of negative points, one of which is a disregard for form. However, it is the creation of the form that is the priority goal of the designer.
Key words: graphic design, photography, photography, conceptual art, creativity, education, technology, creativity.

Введение. Обращение к заявленной теме обусловлено спецификой учебного плана графических дизайнеров в Вузе. Графический дизайн – одно из самых востребованных на сегодняшний день направлений обучения. Это объясняется потребностями социальной среды, в которой, по мнению А.А. Коновалова, «становится все более заметным процесс создания творческого продукта в области цифрового и прикладного искусства» [5].

Программа обучения графическому дизайну вбирает в себя различные дисциплины и практики – от освоения теории и истории изобразительного искусства до овладения современными графическими редакторами, специальными программами, позволяющими создавать логотипы, заниматься брендингом, рекламой, созданием фирменного стиля, технологическим дизайном, дизайном упаковки и др. Таким образом, программу подготовки графических дизайнеров можно назвать мультидисциплинарной, охватывающей и академические основы искусства (цветоведение, рисунок, живопись, композиция, скульптура и др.) и современные компьютерные технологии и дисциплины, направленные на освоение специальных технических средств. Для графического дизайнера важно владеть обеими сферами – и технической и художественной. Так, А.Ю. Пронина, анализируя художественно-технологические аспекты фотографики утверждает, что: «Для человека искусства – технология это только инструмент, для человека науки красота и гармония – подтверждение правильности научного решения» [7, С. 86].

«Фотографика» включена в план подготовки графических дизайнеров как учебная дисциплина на старших курсах. Её изучение подготовлено дисциплиной «История искусств», в рамках освоения которой студенты постигают базовые понятия – такие, как техника, эпоха, стиль, жанр и др. Эти дисциплины находятся в тесной взаимосвязи и преемственности друг с другом. Специфику термина «фотографика» М.Е. Карагодина определяет следующим образом: «Фотографика базируется на синтезе фотографии, текста и рисунка. К ней можно отнести любое произведение графического дизайна, если ведущую роль в его создании играет изображение, полученное фотографическим путем» [4]. Нет сомнения в том, что владение искусством создания качественного снимка чрезвычайно важно для дизайнера. В процессе создания рекламного продукта целесообразно учитывать, что изображение воспринимается человеком гораздо быстрее, чем текст, в который нужно вчитываться, осознавая смысл послания. Карагодина отмечает также, «что фотографии в большинстве случаев скорее поверят, чем нарисованной картинке». По мнению автора, фотография является мощным оружием в руках дизайнера рекламы» [4].

В.Ф. Ерошкин утверждает, что «…фотографика является одной из производных фотографии» и указывает на то, что: «Фотографика – понятие многозначное, им определяется и область творчества, и отдельное произведение, и соответствующее художественное средство» [3, С. 258-259]. Размышляя о месте фотографики в профессиональной деятельности графического дизайнера, автор отмечает, что «наряду с графикой и типографикой она принадлежит к числу трёх основных художественных средств, используемых в творчестве дизайнера-графика» [3, С. 258].

Все вышеизложенное доказывает, что изучение фотографии как феномена искусства для студента, обучающегося по направлению «Графический дизайн», обладает профессиональной ценностью, и объясняет необходимость изучения и применения фотографий разных авторов, стилей и жанров в процесс обучения графических дизайнеров.

Цель статьи – анализ фотографии как феномена искусства и её влияния на формирование профессиональных навыков графических дизайнеров.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, обратим внимание на два важных аспекта использования фотографии в процессе обучения дизайнеров. Первый связан с опорой на фотографию как инструмент создания собственных проектов, эскизов и рабочих материалов. Второй опирается на усвоенные в рамках дисциплины «История искусств» знания и творческие подходы, решения.

Так, для точной визуализации будущего продукта графического дизайна, требуется сфотографировать какой-либо объект именно с той точки и ракурса, который необходим для воплощения авторской идеи. Например, для создания наружной рекламы при разработке дизайн-проекта визуальной айдентики требуется отснять реальные рекламные конструкции. Позднее в эти конструкции могут быть вписаны собственные разработанные продукты графического дизайна, созданные при помощи графических редакторов – авторские афиши, плакаты. В этом случае речь идет о применении такого инструмента, как мокап (англ. *Mockup* – «макет»). Фотография здесь используется как один из способов или инструментов создания мокапов. Мокап – не конечный продукт, а промежуточный этап в работе графического дизайнера, а вот уже с помощью фотографии создается необходимый объем, на который впоследствии накладываются графика, шрифты, может быть также наложена еще одна или несколько фотографий.

Подобным образом фотография используется и для других направлений подготовки, например, «Дизайн среды», где студенты изучают дисциплину «Дизайн и монументально-декоративное искусство в формировании среды». Итоговой работой здесь является создание эскиза мозаики, росписи или другого произведения монументального искусства, предназначенного для интерьера или экстерьера конкретного здания. Для того, чтобы вписать эту работу в определенное пространство, студенты используют фотографию.

Выше говорилось о втором аспекте применения фотографии, основы для которого закладываются на дисциплине «Истории искусств». Этот аспект связан с применением в творчестве художественной эрудиции, тех знаний, которые позволяют студенту чувствовать себя свободно в своём профессиональном поле, опираясь на разнообразие вариантов при выборе того или иного художественного решения. В этом смысле особенно полезным становится изучение истории фотографии, созданной в рамках концептуального искусства, поскольку такая фотография способствует творческому раскрепощению, развитию творческого мышления, воображения и иных качеств, без которых деятельность дизайнера-графика не представляется возможной. Почему так важно изучение фотографии именно в контексте концептуального искусства?

Подобная фотография как вид творчества основывается на *концепции* точно также, как и дизайн-проект. По сути, фотография подчиняется замыслу дизайн-проекта, что позволяет ей быть его компонентом. Концептуальное искусство, зародившееся в середине XX века, поставило под сомнение традиционные представления о живописи и скульптуре, акцентировав внимание на идеях, а не на визуальной привлекательности произведения. В этом контексте фотография становится не просто способом запечатления действительности, но и транслятором философских размышлений.

Опираясь на концептуальное искусство, концептуальная фотография позволяет отобрать наиболее ценный материал, который может быть заимствован из наследия как зарубежных, так и отечественных авторов, о некоторых из которых и пойдет речь ниже.

Начиная свой анализ концептуальной фотографии, педагог должен рассмотреть такой классический его принцип, как работа Джозефа Кошута «Один и три стула», вобравшую изображения трех объектов – реального, сфотографированного и текстового.

В числе зарубежных фотографов, которые обращаются к принципу трех объектов, заслуживают внимания такие авторы, как художник-концептуалист и теоретик искусства англичанин Виктор Бёрджин («Сегодня – это завтра, которое ты обещал вчера»), американец Эд Руша («26 заправочных станций»), а также индустриально-документальные работы Бернда и Хиллы Бехер, к которым примыкает более поздняя серия «Машины» Томаса Руффа (2003 г.) [1].

В нашей стране расцвет концептуальной фотографии пришелся на последние десятилетия XX века. В отечественном искусстве возникают и утверждаются две главные фигуры таких мастеров: Борис Михайлов и Владимир Куприянов.

Борис Михайлов (р. 1938 г.) – один из корифеев концептуальной фотографии. В основу его метода положено создание контекста и смысла с помощью подкрашивания снимков и соединения изображений с текстом. Цвет становится для этого автора доминирующим средством, движущим стимулом его работ. Об этом пишет Владимир Дудченко: «По сути, Михайлов идет категорически поперёк всей

фотографической традиции, приспосабливает медиум под свои нужды – и выходит в поле современного искусства. Так, он делает своим героем цвет наглядной пропаганды и массовых шествий» [2]. По-видимому, цвет не сразу стал играть подобную роль в работах автора, но стал весьма заметен в более зрелых фотографиях. Если в серии «Лурики» (1971-1985) Михайлов опирался на технику ретуширования и раскрашивания [1], то в «Красной серии» (1968-1975) он отталкивался от символической трактовки красного – тона советской официальной идеологии, с одной стороны, и цвета, вызывающего целый пласт художественно-эстетических ассоциаций, апеллирующих к «памяти культуры», с другой. Это – «кричащий» цвет пламени, крови, тревоги. Очевидно, что автор не просто применяет его как некий символ, но пытается спровоцировать размышления зрителя на тему красного в жизни людей нашей страны (стяги, транспоранты, трамваи, составляющие композиционную основу фотографий), и в искусстве.

Одной из самых заметных и известных работ Михайлова исследователи называют серию «Вчерашний бутерброд» (конец 1960-х – 1970-е). Открытием автора здесь является метод наложений, заключавшихся в соединении двух случайно совмещенных слайдов. Применение этого метода позволило создать ряд метафорических образов, обеспечило свободу творческого выбора и способствовало особому, иронично-парадоксальному взгляду, ставшему приметой стиля Михайлова, как, впрочем, и его современников, художников-концептуалистов Дмитрия Пригова, Ильи Кабакова и др.

Еще одним мастером концептуальной фотографии стал Владимир Куприянов (1954-2011), работы которого также базируются на синтезе документалистики с текстом. Однако, самое главное в творчестве Куприянова заключается в обращении к универсальным, всечеловеческим темам и смыслам. Анна Толстова пишет: «Фотограф-концептуалист, Куприянов показывает, что смысл фотографии не в том, чтобы ловить уникальное и неповторимое, а в том, чтобы фиксировать повторяющееся, типическое, всеобщее, всечеловеческое…» [8].

Одна из самых известных работ Куприянова – «Не отвержи мене от лица Твоего» (1990). В описании, представленном в одной из публикаций о наследии Куприянова, говорится: «Героев фото «Не отвержи мене от лица Твоего» Владимир Куприянов снимал на одном из столичных заводов. Изначально он усмотрел библейские мотивы в этих лицах, а потом доработал фото» [6]. Взгляду зрителя представлен монументальный групповой портрет, соединяющей лица и фигуры рабочих людей и текст молитвы, вечное, вневременное и повседневное, сиюминутное. Удивительно, что в этом снимке звучат и переклички с русским сакральным искусством (отсылка к хоровому концерту М.С. Березовского «Не отвержи мене во время старости» – не единственная корреляция с музыкой в творчестве Куприянова, если вспомнить серию «Шостакович»). Так, своеобразно исконно русская соборность у Куприянова трансформируется в советский коллективизм.

Среди других ценных серий мастера вспоминаются работы «Памяти Пушкина» (1979) и «Родионовы» (1992) – фотолетописи культуры и истории родной страны.

Сегодня фотографии Куприянова находятся в крупных музейных собраниях. После смерти художника в 2011 году интерес к его наследию возрос еще сильнее.

В наши дни синтез технологий и творчества открыл новые горизонты для развития концептуальной фотографии, что продолжает привносить свежие идеи в художественный процесс, вдохновляя уже новое поколение творцов.

Следует добавить, что, помимо отдельных художников, в нашей стране возникали различные группы и движения, которые играли важную роль в развитии концептуальной фотографии. Важным аспектом работы этих групп стало исследование роли художника и его связи с обществом. Отечественные концептуальные фотографы часто обращались к темам, связанным с социальными изменениями. Их проекты вбирают такие средства, как: символизм и метафора (художники использовали фотографию для создания многослойных визуальных образов, которые передавали глубокие идеи порой критического толка); ирония и протест (они позволяли художникам открывать дискуссии по острым социальным вопросам); персональные и коллективные нарративы (использование личных историй и коллективных опытов для исследования сложных, философских тем – таких, как память, культура, идентичность и др.).

Выводы. Подводя итоги изложенному выше, отметим, что продуктом графического дизайна, в основе которого лежит фотография, является фотографикой, которая в настоящее время с успехом применяется в дизайнерской деятельности.

Знание истории искусства позволяет изучить и впоследствии применить в деятельности дизайнера, наряду с другими видами фотографии концептуальную фотографию, поскольку она выходит за пределы фиксации реальности, это – тот продукт, в котором есть сюжет, идея, точно также, как она есть в любом дизайнерском результате – это то, что спроектировано. Концептуальная фотография открывает простор для различных экспериментов с новейшими технологиями, что является ценным приобретением для практики дизайнера. Вместе с тем, концентрироваться только на концептуальной фотографии не достаточно. Безусловно, она дает волю фантазии, развивает креативность, воображение, но и несет в себе ряд отрицательных моментов, один из которых заключается в том, что на первый план выходит идея, концепция, форма же, определенный, узнаваемый образ становится не столь важен, его создание заслоняется иными задачами. В то время как дизайнеру-графику для разработки дизайн-проекта требуется именно четкость в создании образа. Фотография, как техническое средство и инструмент, обладает широкими возможностями не только на первоначальной стадии разработки дизайн-проекта, но и на всех последующих этапах творческого процесса. Это дает право рассматривать фотографию в качестве феномена искусства в образовательной программе графических дизайнеров.

Литература:

1. Безукладников, А.Ю. Концептуальная фотография: Путешествие сквозь идеи. От Джона Балдессари до Джеффа Уолла – как концептуальные фотографы изменили наше восприятие реальности / А.Ю. Безукладников // Photographer.ru: сайт. – 2025. – URL: https://www.photographer.ru/cult/theory/9271.htm (дата обращения: 19.10.2025)

2. Дудченко, В.А. От банального к великому / В.А. Дудченко // Theartnewspaper.ru: сайт. – 2025. – URL: https://www.theartnewspaper.ru/posts/20220907-kyra/ (дата обращения: 20.10.2025)

3. Ерошкин, В.Ф. Фотографика в контексте современной визуальной культуры / В.Ф. Ерошкин // Омский научный вестник. – 2014. – № 2. – С. 258-260

4. Карагодина, М.Е. Значение дисциплины «Фотографика» в дизайне рекламы / М.Е. Карагодина // Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире: сборник научных трудов по итогам международной науч.-практ. конф. – Воронеж: Инновационный центр развития образования и науки, 2015. – № 2. – С. 115-117

5. Коновалов, А.А. Педагогика креативных индустрий: модель профессиональной подготовки / А.А. Коновалов // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4. – 2 с. – DOI 10/26795/2307-1281-2024-12-4-2

6. Москаленко, О.В. Московском музее современного искусства открылась фотовыставка «Владимир. Куприянов. Возвращение времени» / О.В. Москаленко // Metro. Москва: сайт. – 2025. – URL: https://www.gazetametro.ru/articles/v-moskovskom-muzee-sovremennogo-iskusstva-otkrylas-fotovystavka-vladimir-kuprijanov-vozvraschenie-vremeni-06-10-2024 (дата обращения: 19.10.2025)

7. Пронина, А.Ю. Художественно-технологический аспекты фотографики / А.Ю. Пронина // Фотоника. – 2012. – № 2.

8. Толстова, А.Т. Тиражное, ставшее индивидуальным / А.Т. Толстова // Коммерсантъ. – 2024. – URL: https://www.kommersant.ru/doc/7232491 (дата обращения: 20.10.2025)

УДК 378.147:37.091.33

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 3-го курса направления подготовки 44.03.01
Педагогическое образование 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 БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье исследуется феномен языковой личности как системообразующего компонента профессиональной компетентности будущего учителя-филолога. Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации системы педагогического образования в соответствии с вызовами современной информационно-коммуникационной среды и потребностью формирования педагога, способного быть речевым образцом и медиатором культурных ценностей. Цель работы – разработка комплексной модели формирования языковой личности будущего учителя-филолога и выявление педагогических условий её эффективной реализации в образовательном процессе вуза. Методологическую основу исследования составили системный, аксиологический и компетентностный подходы. Использовались методы теоретического анализа (изучение и синтез философской, психолого-педагогической и лингвистической литературы), моделирование, анкетирование и обобщение педагогического опыта. В результате исследования разработана трехуровневая модель языковой личности педагога-филолога, выделены критерии и показатели её сформированности, обоснована необходимость интеграции когнитивного, коммуникативного и культурологического подходов в процессе профессиональной подготовки. Формирование языковой личности будущего учителя-филолога является сложным процессом, требующим создания комплекса специальных педагогических условий. На основе проведенного анализа авторами выделены определенные условия. Особое внимание в статье уделяется роли дискурсивных практик, лингвокраеведческой работы и рефлексивной деятельности в становлении профессиональной идентичности студента. Выводы статьи могут быть использованы при проектировании основных профессиональных образовательных программ, создании учебно-методических пособий и курсов по выбору для педагогических направлений подготовки.

Ключевые слова: языковая личность, учитель-филолог, профессиональная подготовка, педагогическое образование, речевая культура, коммуникативная компетентность, дискурс, модель формирования.

Annotation. The article examines the phenomenon of the linguistic personality as a system-forming component of the professional competence of the future philology teacher. The relevance of the study is due to the need to modernize the system of pedagogical education in accordance with the challenges of the modern information and communication environment and the need in forming a teacher capable of being a speech model and a mediator of cultural values. The purpose of the work is to develop a comprehensive model for the formation of the linguistic personality of the future philology teacher and to identify the pedagogical conditions for its effective implementation in the educational process of the university. The methodological basis of the research consisted in systematic, axiological and competence-based approaches. Methods of theoretical analysis (study and synthesis of philosophical, psychological-pedagogical and linguistic literature), modeling, questioning and generalization of pedagogical experience were used. As a result of the study, a three-level model of the linguistic personality of a philology teacher was developed, criteria and indicators of its formation were identified, and the need for integration of cognitive, communicative and culturological approaches in the process of professional training was substantiated. The formation of the linguistic personality of a future philologist teacher is a complex process that requires the creation of a set of special pedagogical conditions. Based on the analysis, the authors have identified certain conditions. Special attention is paid to the role of discursive practices, linguistic local history work and reflective activity in the formation of the student's professional identity. The conclusions of the article can be used in the design of basic professional educational programs, the creation of educational and methodological manuals and elective courses for pedagogical areas of training.

Key words: linguistic personality, philology teacher, professional training, pedagogical education, speech culture, communicative competence, discourse, formation model.

Введение. Современная образовательная парадигма, ориентированная на ценности гуманизации и культуросообразности, предъявляет качественно новые требования к подготовке учителя-филолога. В условиях трансформации коммуникативных практик, расширения цифрового образовательного пространства и роста вариативности языковых норм педагог становится ключевой фигурой в процессе сохранения языковой культуры и формирования речевого поведения подрастающего поколения. В данной связи центральное место в структуре его профессиональной компетентности занимает сформированная языковая личность – комплексное интегративное образование, характеризующееся единством ценностных, когнитивных и коммуникативных характеристик [2, С. 45].

Однако анализ образовательной практики в педагогических вузах выявляет ряд существенных противоречий: между признанием важности феномена языковой личности и недостаточной разработанностью дидактических и методических основ её целенаправленного формирования в рамках существующих учебных планов; между потребностью общества в учителе-филологе как эталоне речевой культуры и преобладанием в подготовке знаниево-ориентированного подхода в ущерб развитию мотивационно-ценностной и практико-деятельностной составляющих; между потенциальными возможностями гуманитарных дисциплин в становлении языковой личности и их разрозненностью, отсутствием интегративных связей.

Разрешение данных противоречий определяет актуальность нашего исследования и необходимость разработки целостной модели формирования языковой личности будущего специалиста.

Цель статьи – теоретически обосновать и разработать структурно-функциональную модель языковой личности будущего учителя-филолога, а также выявить и экспериментально проверить комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность её реализации в образовательном процессе педагогического вуза.

Изложение основного материала статьи. Теоретической основой исследования послужили фундаментальные труды в области теории языковой личности (Ю.Н. Караулов, Г.И. Богин, В.И. Карасик), профессионально-педагогической коммуникации (В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев), лингводидактики (А.Н. Шамов, Н.К. Гарбовский) и теории речевой культуры (Б.Н. Головин, Л.А. Введенская).

Понятие «языковая личность», введенное в научный оборот В.В. Виноградовым и детализированное в трудах Ю.Н. Караулова, интерпретируется нами как совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие речевых произведений, которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности и определенной целевой направленностью [3, С. 48]. Применительно к педагогической деятельности данное понятие приобретает ярко выраженный профессионально-обусловленный характер.

На основе анализа психолого-педагогической и лингвистической литературы нами была разработана трехуровневая структурная модель языковой личности будущего учителя-филолога, где каждый уровень соответствует определенному этапу профессионального становления:

1. Вербально-семантический (номинативный) уровень является базовым и предполагает владение нормами современного русского литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими, стилистическими), обладание богатым словарным запасом, умение адекватно использовать языковые единицы в различных ситуациях общения. Для филолога этот уровень является фундаментальным, но не исчерпывающим его профессиональной компетенции.

2. Лингвокогнитивный (тезаурусный) уровень включает систему знаний о мире, зафиксированную в concepts, дискурсивных formations, профессиональных картинах мира. На этом уровне формируется профессиональная картина мира будущего педагога, включающая:

– фундаментальные лингвистические и литературоведческие знания;
– владение терминологическим аппаратом филологических наук;
– способность к интерпретации и анализу текстов разных типов, стилей и жанров;
– понимание закономерностей речевого общения и структуры дискурса [5, С. 112].

Формирование данного уровня обеспечивается прежде всего содержанием таких дисциплин, как «Введение в языкознание», «Теория языка», «История языка», «Теория литературы», «История русской литературы».

3. Мотивационно-прагматический (высший, деятельностный) уровень encompasses систему ценностей, целей, мотивов и интенций, определяющих речевое поведение и стратегии профессионального общения. Именно на этом уровне формируется профессиональная языковая личность, для которой характерны:
– устойчивая мотивация к профессиональному речевому самосовершенствованию;
– развитое чувство языковой ответственности и лингвоэкологической культуры;
– осознание социальной роли учителя-словесника как хранителя языковых традиций;
– способность к эффективному проектированию и реализации различных типов профессионального дискурса (учебного, научного, метапредметного);
– владение навыками рефлексии собственной речевой деятельности [7, С. 87].

Становление данного уровня является стратегической целью профессиональной подготовки [1].

Для диагностики уровней сформированности языковой личности нами были выделены следующие критерии и показатели: мотивационно-ценностный (осознание ценности языка, стремление к речевому самосовершенствованию), когнитивный (объем и системность филологических знаний), деятельностно-практический (умение создавать и интерпретировать профессионально значимые тексты, владение коммуникативными стратегиями) и рефлексивный (способность к анализу и коррекции собственной речевой деятельности).

По мнению Ю.К. Картавой, «основным источником для анализа языковой личности учителя является педагогический дискурс, то есть языковые произведения, являющиеся результатом дискурсивной деятельности языковой личности учителя» [4, С. 128]. Формирование языковой личности будущего учителя-филолога – сложный, многоплановый процесс, требующий создания комплекса специальных педагогических условий. На основе проведенного анализа мы выделяем следующие условия:

Содержательно-целевые условия: интеграция содержания дисциплин гуманитарного, психолого-педагогического и предметного циклов вокруг сквозной идеи формирования языковой личности; включение в учебные планы спецкурсов и факультативов («Основы риторики», «Педагогическая лингвокультурология», «Язык СМИ»); усиление культурологического и аксиологического компонентов в традиционных лингвистических и литературоведческих курсах.

Технологические условия: активное использование интерактивных и дискурсивных практик, погружающих студента в профессиональный контекст: образовательные дискуссии, педагогические мастерские, риторические тренинги, кейс-технологии, анализ и создание профессионально-ориентированных текстов (сценарий урока, педагогическое эссе, научная статья, рецензия). Технология «портфолио» позволяет фиксировать динамику развития речевых умений и навыков.

Организационно-деятельностные условия: включение студентов в проектную и исследовательскую деятельность лингвокраеведческой и лингвокультурологической направленности (например, «Языковой портрет региона», «Диалектная лексика в художественной литературе», «Язык современной рекламы»), что способствует осознанию живой связи языка и культуры, формированию исследовательских компетенций. Важную роль играет практика в школах и лицеях, где студент апробирует полученные знания в реальной профессиональной ситуации.

Личностно-рефлексивные условия: целенаправленное развитие рефлексивной позиции студента по отношению к собственной речевой деятельности через ведение речевых дневников, запись и анализ своих учебных выступлений и пробных уроков, участие в peer-to-peer оценке. Культивирование среды, в которой ценятся точность, выразительность и чистота речи.

Особую роль в данном процессе играет личность преподавателя вуза, который сам должен являться безусловным эталоном речевой культуры и носителем высокой языковой нормы, демонстрируя тем самым модель профессионального поведения. Контроль за течением коммуникации происходит с помощью двух коммуникативных стратегий: стратегии коррекции речевого поведения и стратегии групповой идентичности. Стратегия коррекции речевого поведения реализуется с помощью тактики предупреждения участника и тактики размыкания контакта. Стратегия групповой идентичности реализуется через тактику обсуждения общих тем, тактику употребления группового сленга. Таким образом, преподаватель-филолог является доминирующей языковой личностью, обладающей определенными полномочиями, позволяющими управлять коммуникацией. Поскольку учитель-филолог – центральная фигура коммуникативной модели как лицо, которое руководит коммуникацией и общается со всеми без исключения участниками коммуникативного акта, то его образ вызывает положительные коннотации у учеников и коллег. Большинство участников общения с уважением относятся к педагогам как к авторитетным личностям. Учитель-филолог выполняет не только функцию наблюдателя в сообществе, в классе: он может активно участвовать в процессе коммуникации с целью побуждения участников к активной интеракции, т.е., также выступает в роли полноценного партнера по коммуникации, а не надзирателя или наблюдателя [10].

Выводы. Таким образом, языковая личность является системообразующим, интегративным компонентом профессиональной компетентности современного учителя-филолога, определяющим его способность к эффективной коммуникации, трансляции культурных ценностей и формированию языковой картины мира учащихся. Разработанная трехуровневая модель (вербально-семантический, лингвокогнитивный, мотивационно-прагматический) отражает структурно-содержательную специфику языковой личности педагога-филолога и может служить основой для диагностики и целенаправленного формирования данного качества у студентов. Эффективное становление языковой личности в условиях вуза требует реализации комплекса взаимосвязанных педагогических условий, направленных на интеграцию знаний, погружение в профессиональный дискурс, практику рефлексии и реализацию личностно-деятельностного подхода.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в разработке диагностического инструментария для оценки уровней сформированности языковой личности, а также в апробации и внедрении конкретных методик её развития в образовательный процесс педагогических вузов.

Литература:

1. Анисимова, Е.М. Воспитание личности будущего педагога в контексте языкового образования / Е.М. Анисимова // Теория и практика современного воспитания и обучения: материалы международной научно-практической конференции. – Воронеж, 2023. – С. 403-408. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54022260 (дата обращения: 19.10.2025)

2. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: дис. … д-ра филол. наук: 10.02.19 / Г.И. Богин. – Ленинград, 1984. – 354 с.

3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Москва: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.

4. Картавая, Ю.К. Языковая личность учителя в виртуальном пространстве / Ю.К. Картавая, А.С. Семченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-1. – С. 126-129

5. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – Москва: Знание, 1979. – 168 с.

6. Марусевич, О.Ю. Педагогический дискурс в лингвориторической парадигме: К.Д. Ушинский как профессиональная языковая личность педагога-основоположника / О.Ю. Марусевич // Трибуна ученого. – 2022. – № 10. – С. 83-86. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49908704 (дата обращения: 19.10.2025)

7. Суханова, Н.В. Формирование профессиональной языковой личности учителя-словесника в системе университетского образования: монография / Н.В. Суханова. – Москва: Флинта; Наука, 2015. – 200 с.

8. Хроленко, А.Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие / А.Т. Хроленко. – Москва: Флинта; Наука, 2009. – 184 с.

9. Шамов, А.Н. Когнитивный подход в обучении языку: теория и практика / А.Н. Шамов // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – № 4. – С. 132-145

10. Щемерова, Н.Н. Формирование профессиональной языковой личности будущего педагога в процессе изучения дисциплины «Речевые практики» / Н.Н. Щемерова // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2021. – № 26-1. – С. 246-248. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47574477

УДК 371
Ректор Качалов Роман Николаевич
ФГБОУ ВО «Донецкая государственная музыкальная академия имени С.С. Прокофьева» (г. Донецк)

ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные показатели сформированности профессионально-ценностных ориентаций студентов музыкальных специальностей в процессе профессиональной подготовки. Анализируются теоретические подходы к структуре ценностных ориентиров, выделяются когнитивные, эмоционально-волевые, деятельностные и социально-педагогические компоненты. Особое внимание уделено влиянию педагогических технологий, практической музыкальной деятельности и личностных характеристик студентов на развитие профессионально-ценностных ориентиров. Обоснована необходимость комплексного подхода к формированию ценностных установок для успешной профессиональной самореализации и интеграции студентов в профессиональное сообщество. Результаты исследования могут быть использованы в практике музыкального образования для совершенствования педагогических стратегий.
Ключевые слова: профессионально-ценностные ориентации, студенты, музыкальные специальности, педагогические технологии, профессиональная подготовка.
Annotation. The article examines the main indicators of the formation of professional and value orientations of students of musical specialties in the process of professional training. Theoretical approaches to the structure of value orientations are analyzed, cognitive, emotional-volitional, activity and socio-pedagogical components are highlighted. Special attention is paid to the influence of pedagogical technologies, practical musical activities and personal characteristics of students on the development of professional and value orientations. The necessity of an integrated approach to the formation of value orientations for successful professional self-realization and integration of students into the professional community is substantiated. The results of the research can be used in the practice of music education to improve pedagogical strategies.
Key words: professional and value orientations, students, musical specialties, pedagogical technologies, professional training.

Введение. Формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов музыкальных специальностей является одной из ключевых задач современного музыкального образования. В условиях постоянно меняющейся культурной и образовательной среды, высокой конкуренции в профессиональной сфере и возрастающих требований к компетенциям будущих музыкантов, особое значение приобретает не только овладение техническими и художественными навыками, но и формирование устойчивых ценностных ориентиров, определяющих отношение студента к своей профессии. Актуальность изучения данной проблемы обусловлена тем, что профессионально-ценностные ориентации оказывают непосредственное влияние на мотивацию к обучению, творческую активность и успешность профессиональной реализации, а также формируют внутренние критерии оценки собственной деятельности и этические стандарты поведения в профессиональной среде.

В педагогической и музыкально-педагогической литературе данная тема исследуется достаточно широко, однако большинство работ сосредоточено на отдельных аспектах формирования профессиональных ценностей – когнитивных, эмоциональных или деятельностных. В исследованиях Асатряна О.Ф. и Ивахненко А.А. подчеркивается, что профессионально-ценностные ориентации представляют собой сложную систему, включающую мотивационные, личностные и социальные компоненты, взаимодействие которых определяет качество профессионального становления студента [1, С. 17; 2, С. 47]. Лабунец В.Н., Матюшкова Т.М. и Прокофьев Д.В. обращают внимание на влияние педагогических технологий, практической музыкальной деятельности и рефлексивной работы на формирование ценностных ориентиров, отмечая необходимость системного подхода и интеграции различных образовательных средств [3, С. 115; 4, С. 815; 5, С. 18]. Яшина И. А. выделяет социально-культурные условия как фактор, обеспечивающий устойчивость ценностных ориентиров и интеграцию студента в профессиональное сообщество [6, С. 33].

Актуальность темы также определяется потребностью в разработке педагогических стратегий, направленных на развитие устойчивых профессионально-ценностных ориентиров, которые обеспечивают не только усвоение профессиональных знаний и навыков, но и формирование внутренней мотивации, творческого потенциала и профессиональной ответственности у студентов музыкальных специальностей.

Изложение основного материала статьи. Формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов музыкальных специальностей является важным аспектом профессиональной подготовки, который оказывает непосредственное влияние на дальнейшую деятельность будущих музыкантов и педагогов музыки. В педагогической литературе профессионально-ценностные ориентации рассматриваются как система устойчивых убеждений, мотивов и ценностных установок, определяющих отношение личности к профессиональной деятельности и формирующих смысл ее профессиональной самореализации. По мнению Асатряна О.Ф., профессионально-ценностные ориентации включают когнитивные, эмоционально-волевые и деятельностные компоненты, которые взаимодействуют между собой и обеспечивают целостное восприятие профессиональной деятельности студентом [1, С. 17]. Это подчеркивает необходимость комплексного подхода к их формированию, учитывающего не только образовательные, но и культурные, социальные и личностные факторы.

В исследованиях Ивахненко А.А. выделяются ценностные ориентиры музыкального образования как интегральный показатель развития профессиональной идентичности студента. По мнению исследователя, формирование ценностных ориентиров способствует осознанию значимости профессии музыканта, формирует внутреннюю мотивацию к обучению и творческому самовыражению, а также влияет на эмоциональное отношение к учебной и концертной деятельности [2, С. 47]. Это позволяет утверждать, что ценностные ориентации выступают связующим звеном между образовательным процессом и профессиональной деятельностью, обеспечивая устойчивость мотивации и вовлеченности студента.

Лабунец В.Н. в своих работах отмечает, что педагогические технологии, направленные на активное вовлечение студентов в музыкальную практику, способствуют формированию у них профессионально-ценностных установок. Он указывает, что систематическая инструментальная практика, участие в ансамблевой и оркестровой деятельности, а также обсуждение художественных и этических аспектов музыки позволяют студентам вырабатывать собственное профессиональное мнение и критическую оценку профессиональных ценностей [3, С. 115]. Это подтверждает, что профессионально-ценностные ориентации формируются не только через усвоение знаний, но и через активное переживание и осмысление профессионального опыта.

Матюшкова Т.М. подчеркивает, что профессионально-ценностные ориентации тесно связаны с личностными характеристиками студента, его самосознанием и готовностью к профессиональному самосовершенствованию [4, С. 816]. В частности, уровень сформированности ценностных ориентиров зависит от осознанного выбора профессиональной деятельности, способности к рефлексии и оценки собственных достижений, а также от способности к самоорганизации и планированию профессионального роста. Эти аспекты свидетельствуют о том, что формирование профессионально-ценностных ориентаций является динамическим процессом, требующим педагогического сопровождения и системной работы в ходе обучения.

Прокофьев Д.В. в диссертационном исследовании отмечает, что музыкально-ценностные ориентации проявляются в способности студентов к творческому подходу, пониманию художественной значимости музыкальных произведений и стремлении к эстетическому совершенству [5, С. 18]. Акцент на творческом самовыражении и эстетическом восприятии музыки позволяет студентам осознать ценность своей профессии и мотивирует их к постоянному профессиональному росту. Это указывает на необходимость включения в образовательный процесс таких элементов, которые стимулируют самостоятельное осмысление профессиональных ценностей и активное применение знаний на практике.

Яшина И.А. в своих исследованиях отмечает, что педагогический потенциал музыкального искусства заключается в возможности формирования у студентов устойчивых ценностных ориентиров через освоение репертуара, интерпретацию произведений и участие в коллективных формах музыкальной деятельности [6, С. 36]. По ее мнению, системная интеграция теоретических и практических аспектов музыкального образования способствует развитию у студентов ответственности за профессиональные решения и критического осмысления собственных достижений. Это свидетельствует о том, что процесс формирования профессионально-ценностных ориентаций требует комплексного сочетания теоретических знаний, практических навыков и воспитательных воздействий.

Таким образом, профессионально-ценностные ориентации студентов музыкальных специальностей формируются под влиянием сочетания педагогических методов, музыкальной практики, личностных особенностей и социально-культурной среды. Систематическое включение студентов в творческую и коллективную деятельность, обсуждение художественных и профессиональных ценностей, рефлексивная работа над собственными достижениями и планирование профессионального развития создают условия для формирования целостной профессиональной идентичности. В результате студенты не только усваивают знания и навыки, но и вырабатывают устойчивые ценностные установки, которые определяют их отношение к профессии, мотивацию и готовность к профессиональной самореализации. Понимание этих механизмов позволяет педагогам целенаправленно формировать у студентов профессионально-ценностные ориентации, обеспечивая их успешную интеграцию в профессиональное сообщество и эффективную реализацию профессиональных задач.

Показатели сформированности профессионально-ценностных ориентаций студентов музыкальных специальностей представляют собой совокупность характеристик, отражающих уровень развития у обучающихся устойчивых профессиональных установок, мотивации, отношения к профессии и понимания ценности музыкальной деятельности. По мнению Асатряна О.Ф., выделение когнитивного, эмоционально-волевого и деятельностного компонентов позволяет комплексно оценивать степень формирования профессионально-ценностных ориентаций, поскольку каждый из них отражает разные аспекты профессионального становления личности [1, С. 18]. Такой подход позволяет рассматривать ценностные ориентации не как единый абстрактный феномен, а как структурированную систему взаимосвязанных элементов, что важно для выработки критериев их оценки и последующего анализа педагогического процесса.

Ивахненко А.А. подчеркивает, что ценностные ориентиры проявляются через устойчивую мотивацию к обучению, стремление к самосовершенствованию и осознанный выбор профессиональных задач [2, С. 48]. Это свидетельствует о том, что показатель сформированности профессионально-ценностных ориентаций может оцениваться не только по знаниям и умениям, но и по внутренней мотивации, самооценке и готовности к активному участию в профессиональной деятельности. Системный анализ этих показателей позволяет выявлять сильные стороны и потенциальные зоны развития студентов, что имеет практическое значение для педагогов при планировании образовательного процесса.

Лабунец В.Н. в своих исследованиях выделяет когнитивный компонент как способность студента к осмыслению профессиональных ценностей, пониманию этических и эстетических норм музыкальной деятельности, а также к критическому анализу собственных и чужих профессиональных действий [3, С. 116]. Эмоционально-волевой компонент, по его мнению, проявляется в устойчивости интереса к музыкальной профессии, способности к преодолению трудностей и поддержанию положительной мотивации, а деятельностный – через активное участие в учебно-творческих и концертных мероприятиях. Этот системный подход позволяет рассматривать формирование профессионально-ценностных ориентаций как процесс, в котором студенты не только осваивают знания, но и активно реализуют их через практическую деятельность, что способствует закреплению ценностных установок.

Матюшкова Т.М. отмечает, что показатель сформированности ценностных ориентаций напрямую зависит от уровня самооценки, способности к рефлексии и личностной зрелости студента [4, С. 817]. На основе этого можно утверждать, что формирование ценностных ориентиров невозможно без включения элементов саморегуляции и рефлексивной практики в образовательный процесс. У студентов, активно осознающих свои достижения и недостатки, наблюдается более высокий уровень профессиональной мотивации и ответственности за результаты своей деятельности, что подтверждает значимость индивидуального подхода в педагогической работе.

Прокофьев Д.В. выделяет конкретные поведенческие и деятельностные показатели, проявляющиеся в способности к творческому самовыражению, инициативе при освоении новых музыкальных форм и профессиональных задач, а также в умении применять полученные знания на практике [5, С. 20]. Эти показатели демонстрируют, что сформированность профессионально-ценностных ориентаций можно оценивать через активность студента в учебно-профессиональной среде, готовность к эксперименту и способность к критическому осмыслению музыкальной деятельности. Таким образом, формирование ценностных ориентаций тесно связано с практической деятельностью, а их проявление напрямую влияет на профессиональную компетентность студента.

Яшина И.А. в своих исследованиях выделяет социально-педагогический компонент, отражающий взаимодействие студентов в коллективной музыкальной деятельности, способность к сотрудничеству и соблюдению этических норм профессионального сообщества [6, С. 37]. Это позволяет рассматривать показатели сформированности профессионально-ценностных ориентаций как совокупность индивидуальных и социальных проявлений, которые обеспечивают интеграцию личности в профессиональную среду. Участие в ансамблях, оркестрах и конкурсах способствует формированию ответственности, самоконтроля и этических норм, что является неотъемлемой частью профессиональной подготовки.

В результате системного анализа литературы и обобщения практических данных становится очевидным, что показатели сформированности профессионально-ценностных ориентаций должны оцениваться комплексно, с учетом когнитивных, эмоционально-волевых, деятельностных и социальных компонентов. Такой подход позволяет выявлять не только уровень профессиональной подготовки, но и качество внутренней мотивации студента, его готовность к творческому самовыражению, взаимодействию с коллективом и профессиональному росту. Это подтверждает необходимость внедрения целенаправленных педагогических стратегий, направленных на развитие каждого из этих компонентов, что создаёт условия для формирования полноценной профессиональной идентичности студентов музыкальных специальностей.

Формирование профессионально-ценностных ориентаций у студентов музыкальных специальностей тесно связано с влиянием разнообразных факторов, которые определяют эффективность профессиональной подготовки и глубину усвоения ценностных установок. По словам Асатряна О.Ф., педагогические методы и технологии, направленные на активное вовлечение студентов в учебно-творческую деятельность, оказывают значительное влияние на становление профессиональных ценностных ориентиров [1, С. 19]. Включение интерактивных методов обучения, индивидуальных и групповых проектов, а также дискуссий по этическим и эстетическим вопросам позволяет студентам осознавать значимость профессиональных норм и ценностей, что способствует формированию устойчивой мотивации и ответственности за результаты своей деятельности.

Ивахненко А.А. отмечает, что личностные особенности студентов, такие как уровень мотивации, интерес к профессии и способность к самоорганизации, играют ключевую роль в развитии ценностных ориентиров [2, С. 49]. Это подчеркивает необходимость учитывать индивидуальные характеристики каждого студента при проектировании образовательного процесса, создавая условия для максимального раскрытия его профессионального потенциала. У студентов с высокой внутренней мотивацией формирование ценностных ориентиров проходит более осознанно и глубоко, что положительно сказывается на их творческой активности и готовности к профессиональной самореализации.

Лабунец В.Н. в своих исследованиях акцентирует внимание на значении практической музыкальной деятельности, участия в коллективных формах исполнения и творческих проектах как условий формирования профессионально-ценностных ориентаций [3, С. 117]. Опыт совместной работы в ансамбле или оркестре способствует развитию коммуникативных и этических навыков, формированию ответственности за общий результат, а также укрепляет эмоционально-волевой компонент ценностных ориентиров. Это указывает на необходимость системного включения студентов в разнообразные практические формы обучения, которые обеспечивают непосредственное применение знаний и навыков в профессиональной среде.

Матюшкова Т.М. подчеркивает, что рефлексивная практика и критическое осмысление собственных достижений являются важными факторами, влияющими на уровень сформированности ценностных ориентиров [4, С. 817]. Студенты, которые регулярно анализируют свои успехи и ошибки, лучше осознают ценность профессиональной деятельности, формируют адекватную самооценку и развивают способность к планированию профессионального роста. Это свидетельствует о том, что педагогическая поддержка в виде обратной связи, наставничества и организационной помощи является неотъемлемой частью процесса формирования профессионально-ценностных ориентаций.

Прокофьев Д.В. отмечает, что активное включение студентов в творческую практику, исследовательскую деятельность и участие в конкурсах, концертах и мастер-классах способствует развитию профессионально-ценностных ориентиров через практическую реализацию знаний и навыков [5, С. 22]. Такой опыт позволяет студентам осознать значимость своей профессии, развить инициативу и способность к самостоятельному принятию профессиональных решений. Включение практических форм обучения в образовательный процесс создает условия для интеграции теоретических знаний с профессиональной деятельностью, что усиливает устойчивость ценностных установок.

Яшина И.А. подчеркивает социально-культурные условия формирования ценностных ориентиров, включая участие в коллективной музыкальной деятельности, взаимодействие с преподавателями и сверстниками, а также знакомство с культурным наследием и профессиональными стандартами [6, С. 38]. Социальная среда выступает как фактор, формирующий этические, коммуникативные и

профессиональные нормы поведения, что подтверждает необходимость создания образовательной среды, стимулирующей не только академическое, но и личностное развитие студентов. Взаимодействие с профессиональным сообществом формирует чувство ответственности, укрепляет социальные компетенции и способствует интеграции студентов в профессиональную сферу.

Таким образом, формирование профессионально-ценностных ориентаций у студентов музыкальных специальностей зависит от комплекса взаимосвязанных факторов: педагогических технологий, индивидуальных личностных особенностей, практической музыкальной деятельности и социально-культурной среды. Интеграция теоретической подготовки, практического опыта и рефлексивной работы создает условия для формирования целостной профессиональной идентичности, устойчивых мотиваций и ценностных установок. В результате студенты развивают способность к творческому самовыражению, критическому осмыслению профессиональной деятельности, социальной адаптации и ответственному принятию профессиональных решений. Системный учет этих факторов позволяет педагогам выстраивать образовательный процесс таким образом, чтобы обеспечить гармоничное развитие каждого компонента профессионально-ценностной ориентации, что обеспечивает готовность студентов к успешной интеграции в профессиональное сообщество и долгосрочной профессиональной самореализации.

Выводы. В результате проведенного теоретического анализа можно констатировать, что профессионально-ценностные ориентации студентов музыкальных специальностей представляют собой комплексный и многокомпонентный феномен, включающий когнитивные, эмоционально-волевые, деятельностные и социально-педагогические элементы, которые взаимосвязаны и влияют на формирование профессиональной идентичности обучающегося. Исследования показывают, что ценностные ориентиры определяют внутреннюю мотивацию, устойчивость интереса к музыкальной деятельности, способность к саморефлексии и критической оценке собственного профессионального опыта, что напрямую связано с успешностью освоения профессиональных компетенций и творческого самовыражения [1-6]. Анализ научной литературы свидетельствует о значимости интегративного подхода к формированию профессионально-ценностных ориентаций, сочетающего теоретическую подготовку, практическую деятельность и педагогическое сопровождение. Включение студентов в коллективные формы музыкальной деятельности, творческие проекты, участие в конкурсах и концертах обеспечивает активное применение знаний на практике, формирует чувство ответственности, социальные и этические компетенции, что способствует устойчивости ценностных установок и профессиональной мотивации [3, 5, 6].

Систематизация показателей сформированности профессионально-ценностных ориентаций позволяет выделить ключевые критерии оценки: уровень осознания профессиональных ценностей и норм, эмоционально-мотивационную устойчивость, активность в учебно-творческой и концертной деятельности, а также способность к социальной адаптации в профессиональной среде. Такой комплексный подход дает возможность выявлять зоны развития и корректировать образовательный процесс в соответствии с индивидуальными особенностями студентов [1-4].

На основании анализа факторов формирования ценностных ориентиров можно сделать вывод, что эффективность их развития во многом зависит от педагогических методов, включающих рефлексивную практику, наставничество и индивидуальную поддержку, а также от личностных характеристик студента – мотивации, интереса к профессии и способности к самоорганизации. Практическая музыкальная деятельность и социально-культурная среда выступают важными компонентами, которые усиливают формирование устойчивых профессионально-ценностных ориентаций и интеграцию студентов в профессиональное сообщество [2, 3, 6].

Таким образом, формирование профессионально-ценностных ориентаций у студентов музыкальных специальностей является многогранным процессом, требующим системного сочетания педагогических технологий, практической деятельности и поддержки личностного развития. Обеспечение условий для активного вовлечения студентов в учебно-творческую деятельность, критического осмысления профессиональных норм и самостоятельного принятия профессиональных решений позволяет вырабатывать устойчивые ценностные установки, формировать внутреннюю мотивацию и готовность к профессиональной самореализации. Эти результаты подтверждают, что целенаправленная работа по развитию профессионально-ценностных ориентиров является необходимым условием успешной подготовки высококомпетентных и социально адаптированных специалистов музыкальной сферы.

Литература:

1. Асатрян, О.Ф. Теоретико-методологические основы сущностной природы социально-ценностных профессиональных ориентаций учителя музыки XXI века / О.Ф. Асатрян // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2015. – № 1. – С. 15-19
2. Ивахненко, А.А. Ценностные ориентиры российского музыкального образования в XXI веке: эпоха межцивилизационного противостояния / А.А. Ивахненко // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2022. – № 3. – С. 45-50
3. Лабунец, В.Н. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей средствами современной инструментальной музыки / В.Н. Лабунец // Вестник Южного федерального университета. Серия: Педагогические науки. – 2013. – № 2. – С. 112-118
4. Матюшкова, Т.М. Профессионально-ценностные ориентации как условие профессиональной самореализации будущих учителей музыки / Т.М. Матюшкова // Молодой ученый. – 2016. – № 2 (106). – С. 815-817
5. Прокофьев, Д.В. Формирование музыкально-ценностных ориентаций учащихся при обучении игре на синтезаторе / Д.В. Прокофьев // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2014. – 24 с.
6. Яшина, И.А. Педагогический потенциал музыкального искусства в формировании профессионально-ценностных ориентаций будущего педагога музыки / И.А. Яшина // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Музыкальное образование. – 2020. – № 1. – С. 33-39

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Квасюк Елена Николаевна
ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);
кандидат педагогических наук, доцент Путистина Ольга Владимировна
ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);
кандидат педагогических наук, доцент Лисицына Татьяна Николаевна
ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНОГО КУРСА «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ»

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования инклюзивной компетенции у магистрантов педагогических направлений подготовки. В условиях современной образовательной парадигмы, ориентированной на создание инклюзивной среды, возникает необходимость целенаправленной подготовки педагогов, способных эффективно работать с контингентом обучающихся с ОВЗ. На материале учебного курса «Инклюзивное обучение иностранным языкам» авторы раскрывают цели, задачи, содержание и методическое обеспечение дисциплины, направленной на развитие соответствующих профессиональных компетенций. В статье подробно анализируется структура курса, включающая лекционный и практический блоки, описываются принципы обучения и виды учебной деятельности. Особое внимание уделяется формированию у магистрантов навыков проектирования адаптированных образовательных программ, диагностики особых образовательных потребностей, а также использования конкретных технологий и методов обучения иностранному языку с учетом различных нозологий. Делается вывод о том, что реализация данного курса способствует системному формированию инклюзивной компетенции как ключевого компонента профессионального мастерства современного педагога.

Ключевые слова: инклюзивная компетенция, магистранты, инклюзивное образование, обучение иностранным языкам, особые образовательные потребности (ОВЗ), адаптация образовательного процесса, профессиональные компетенции педагога, инклюзивная образовательная среда.

Annotation. This article addresses the pressing issue of developing inclusive competence in master's degree students majoring in pedagogy. In the context of the modern educational paradigm, focused on creating an inclusive environment, there is a need for targeted training of teachers capable of working effectively with students with disabilities. Using the course «Inclusive Teaching of Foreign Languages», the authors explore the

goals, objectives, content, and methodological support of this discipline, aimed at developing relevant professional competencies. The article provides a detailed analysis of the course structure, including lecture and practical sections, and describes the teaching principles and types of learning activities. Particular attention is paid to developing master's degree students' skills in designing adapted educational programs, diagnosing special educational needs, and using specific technologies and methods of teaching foreign languages, taking into account various nosologies. It is concluded that the implementation of this course contributes to the systematic development of inclusive competence as a key component of the professional excellence of a modern teacher.

Key words: inclusive competence, master's students, inclusive education, teaching foreign languages, special educational needs (SEN), adaptation of the educational process, professional competencies of a teacher, inclusive educational environment.

Введение. Актуальные вызовы времени обуславливают потребность в обеспечении равных образовательных возможностей для всех категорий студентов, что становится одной из центральных проблем всех ступеней образования: от начальной до высшей школы. Данная ситуация требует пересмотра и совершенствования методологии подготовки педагогических кадров. В научном сообществе преобладает точка зрения, согласно которой современный педагог, вне зависимости от преподаваемого предмета, должен обладать мультикомпетентностью и гибкостью, чтобы отвечать разнообразным запросам обучающихся. По мнению С.Н. Костроминой, это предполагает «готовность к проектированию и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, владение технологиями психолого-педагогического сопровождения и уметь создавать инклюзивную образовательную среду» [2, С. 45].

Под инклюзивным образованием понимается система, обеспечивающая равный доступ к обучению с учетом индивидуальных особенностей и особых потребностей каждого. Его концептуальная основа – интеграция всех учащихся, вне зависимости от их физических, интеллектуальных, этнических и иных различий, в единое образовательное пространство. Будучи компонентом образовательной политики многих государств-членов ЮНЕСКО, инклюзия трактуется как развивающийся подход, где человеческое разнообразие воспринимается позитивно, а индивидуальные особенности служат стимулом для обогащения познавательной деятельности. Как отмечается в международной практике, важнейшим императивом инклюзии является обеспечение высоких образовательных стандартов для всех [1, С. 12].

Для детей с ограниченными возможностями здоровья инклюзивное обучение, не будучи обязательным, открывает возможность оставаться в привычной социальной среде, что критически важно для их социализации, личностного становления и адаптации. Такой подход должен осуществляться на всех без исключения предметах школьного цикла, а для этой цели все учителя должны быть подготовлены к работе в данном направлении.

Значение инклюзии выходит за рамки образовательного процесса: она повышает общественный статус ребенка с особыми потребностями и его семьи, а также способствует гуманизации общества, развивая в нем толерантность и идеи социального равенства. Следовательно, задача инклюзивного образования – комплексное улучшение качества обучения и социализации для каждого ребенка.

Анализ научных публикаций демонстрирует многообразие трактовок инклюзивной компетенции, таких как: личностно-ориентированная, деятельностно-практическая, комплексно-интегративная, социально-взаимодейственческая трактовка. На практике эти трактовки не исключают, а дополняют друг друга, формируя многомерное и комплексное понимание этого профессионального качества современного педагога. Объединяющим положением является ее определение как «интегративного личностного образования, включающего систему знаний об особенностях лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, умений проектировать и реализовывать адаптированные образовательные программы, а также личностные установки на толерантность и эмпатию» [5, С. 18].

Что касается нормативной базы, то ФГОС ВО по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры) в пунктах 3.1. – 3.4. фиксирует перечень универсальных и общепрофессиональных компетенций. При этом формирование профессиональных компетенций отнесено к компетенции вуза, который осуществляет их разработку «самостоятельно на основе профессиональных стандартов...» [4].

Изложение основного материала статьи. Учебная дисциплина «Инклюзивное обучение иностранным языкам» предлагается для изучения магистрантам 1 курса, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Лингвистика и иноязычное образование». Курс рассчитан на один учебный семестр, общее количество часов составляет 108. Этот предмет относится к вариативной части образовательной программы по данному направлению подготовки.

Согласно Рабочей программе учебной дисциплины «Инклюзивное обучение иностранным языкам», цель освоения данного курса заключается в формировании у магистрантов готовности к проектированию и реализации инклюзивной образовательной среды в процессе обучения иностранным языкам. В соответствии с этой целью и на основании Профессионального стандарта «Педагог» были обозначены такие профессиональные компетенции, как [3; 4]:

– способность проектировать адаптированные образовательные программы и индивидуальные учебные планы для обучающихся с ОВЗ (ПК-5);

– владение технологиями психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательном процессе (ПК-11);

– готовность к созданию инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей качественное образование для всех обучающихся (ПК-13);

– способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ (ПК-15);

– владение методами и средствами организации коррекционно-развивающей деятельности (ПК-18) [3].

В основу обучения положен системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы, которые предполагают, что в ходе формирования инклюзивной компетенции магистрант научается «анализировать образовательные барьеры, проектировать пути их преодоления и осознанно выбирать стратегии обучения, сообразуясь с индивидуальными особенностями каждого обучающегося» [5, С. 58].

Как следствие, образовательный процесс и методика обучения, реализуемые в рамках дисциплины «Инклюзивное обучение иностранным языкам», направлены на овладение магистрантами навыками диагностики особых образовательных потребностей, стратегиями адаптации учебных материалов и методов обучения, а также технологиями создания психологически комфортной среды. Теоретической основой служат знания, полученные магистрантами ранее в ходе изучения таких учебных курсов, как «Педагогическая психология» и «Современные технологии в образовании».

Следовательно, инклюзивная компетенция подразумевает под собой умение планировать и осуществлять педагогическую деятельность с учетом нозологий обучающихся, выбирать алгоритм оптимальных действий и способность их выполнять. Технологический компонент обучения основывается на освоении приемов адаптации текстов, разработки дифференцированных заданий, использования ассистивных технологий и правил организации доступной образовательной среды. Кроме того, дисциплина «Инклюзивное обучение иностранным языкам» имеет тесные междисциплинарные связи с такими учебными курсами, как «Специальная педагогика», «Психология развития», «Методика преподавания иностранных языков».

Процесс преподавания строится на принципах, выдвинутых ведущими специалистами в области инклюзивного образования: 1) обучать с опорой на сильные стороны ребенка, 2) разграничивать трудности, вызванные нарушением, и педагогическую запущенность, 3) учитывать, что «инклюзия – это не только создание технических условий, но, в первую очередь, изменение философии отношения к разнообразию» [2, С. 63].

Образовательный процесс направлен в первую очередь на обучение проектированию инклюзивного урока иностранного языка, в частности, таким его компонентам, как анализ потенциальных барьеров, адаптация целей и содержания обучения, подбор методов и средств, организация взаимодействия в разнородной группе. В содержании дисциплины выделяются лекционный блок и блок практических занятий.

В ходе лекций освещаются основные, наиболее сложные понятия и темы. Так, первая вводная лекция традиционно посвящена определению понятий «инклюзия», «особые образовательные потребности», нормативно-правовым основам инклюзивного образования, роли педагога в инклюзивном процессе. В рамках остальных лекционных часов рассматриваются следующие темы: психолого-педагогические характеристики различных нозологических групп (с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, РАС), универсальный дизайн в обучении.

На практических занятиях магистранты на реальных и смоделированных кейсах закрепляют знания, полученные в ходе лекций, развивают проектировочные умения, формируют навыки, соответствующие заявленным профессиональным компетенциям. В ходе практических занятий обсуждаются и прорабатываются такие темы, как:

Алгоритм проведения диагностики образовательных потребностей обучающегося с ОВЗ на уроках английского языка.

Адаптация лексических и грамматических упражнений для разных нозологических групп.

Использование визуальных средств поддержки (PECS, коммуникативные доски) на уроке иностранного языка.

Специфика обучения иностранному языку детей с дислексией и дисграфией, с нарушениями речи и зрения, с признаками РАС и др.

Технологии формирования инклюзивной культуры в ученическом коллективе.

Магистранты учатся выстраивать стратегию своей деятельности на любом этапе педагогического процесса: диагностическом (анализ потребностей и ресурсов), проектировочном (разработка адаптированных материалов) и реализационном (проведение фрагментов уроков с элементами инклюзии).

На этапе проектировочного анализа после ознакомления с индивидуальной картой развития студента магистрантам предлагается обсудить в группе такие аспекты, как: сильные стороны обучающегося, потенциальные барьеры в освоении языка, необходимые адаптации содержания и форм контроля. Ознакомление со специальной литературой и методическими рекомендациями для работы с конкретной нозологией является неотъемлемым этапом подготовки к инклюзивному уроку.

Разработка фрагмента урока или адаптация учебного задания магистранты обычно выполняют в малых группах, используя, в том числе, и цифровые образовательные ресурсы.

Рефлексия и оценка разработанных материалов осуществляется магистрантами сначала в рамках малой группы, а затем в форме общего обсуждения. Проекты проверяются с позиций педагогической целесообразности, соответствия принципам универсального дизайна, технологичности и практической применимости.

Контроль уровня подготовленности магистрантов по дисциплине осуществляется на основе системы «непрерывного оценивания». Итоговой формой контроля является зачет, в рамках которого магистранты представляют портфолио, включающее разработанный конспект инклюзивного урока иностранного языка.

Выводы. Таким образом, учебный курс «Инклюзивное обучение иностранным языкам» нацелен на обучение стратегиям педагогического проектирования и технологиям создания доступной образовательной среды. В результате подобной подготовки будущего магистра-педагога формируется инклюзивная компетенция, один из важнейших компонентов профессионального мастерства современного учителя, отвечающего вызовам гуманистической и социально ориентированной образовательной системы.

Курс «Инклюзивное обучение иностранным языкам» способен повысить качество подготовки магистров за счёт интенсификации практической составляющей образовательного процесса. Освоение технологий обучения английскому языку учащихся с ОВЗ способствует развитию инклюзивной компетенции будущих учителей английского языка, а также развитию методического мышления педагогов. Решение профессиональных кейсов, моделирование фрагментов уроков и использование ролевых игр в ходе обучения на курсе нацелено на развитие как профессиональных, так и универсальных компетенций, а также мягких умений магистрантов, на формирование умения оперативно и эффективно реагировать на меняющиеся обстоятельства в ходе учебно-воспитательного процесса на уроке средствами английского языка. Считаем заявленные задачи курса актуальными для подготовки учителей иностранного языка в современном мире.

Литература:

1. Квасюк, Е.Н. Инклюзивный английский. Методические рекомендации по организации обучения английскому языку одарённых детей и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Е.Н. Квасюк. – Мурманск, 2021. – 110 с.

2. Костромина, С.Н. Инклюзивная компетентность педагога: структура и содержание / С.Н. Костромина // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 2. – С. 44-56

3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утв. приказом Минтруда России от 18.10.2021 № 744н.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование: утв. приказом Минобрнауки России от 22.02.2022 № 123.

5. Яковлева, И.М. Формирование инклюзивной готовности будущих учителей в системе высшего образования: монография / И.М. Яковлева. – Москва: Прометей, 2019. – 210 с.

УДК 37.013

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 4 Кириллова Ирина Игоревна
Институт филологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);
старший преподаватель кафедры иностранных языков № 4 Сирица Екатерина Александровна
Институт филологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены современные подходы к изучению английского языка в системе высшем образовании России. Основным материалом исследования является оценка и описание образовательных методик, практик в изучении английского языка. Представленные методики способствуют повышению эффективности обучения английского языка в российских вузах. Определение сложностей в изучении английского языка способствуют необходимости в составлении рекомендаций для дальнейшего развития образования. Для решения выявленных проблем предложен системный подход, который рассматривается как внедрение интегрированных дисциплин. Использование современных образовательных технологий является основой для развития системы образования в целом. Разработана программа для определения уровня знаний и выявления необходимых образовательных подходов для усвоения материала. В рамках изучения английского языка обучающимися не гуманитарных специальностей разработан комплекс работ и подходов. Предложен алгоритм реализации современных подходов для эффективного изучения английского языка. Данные исследования могут быть применимы в подготовке лекционных и практических занятий для изучения английского языка.

Ключевые слова: современные подходы, методы обучения, современные практики, профессиональная компетенция, компетентность выпускников, профессиональное образование.

Annotation. This article examines modern approaches to English language learning in the Russian higher education system. The primary research focus is on evaluating and describing educational methods and practices in English language learning. The presented methods contribute to improving the effectiveness of English language teaching in Russian universities. Identifying challenges in learning English necessitates developing recommendations for further development of education. To address these challenges, a systematic approach is proposed, which is considered the implementation of integrated disciplines. The use of modern educational technologies is the foundation for the development of the education system as a whole. A program has been developed to assess knowledge levels and identify the necessary educational approaches for mastering the material. A set of activities and approaches has been developed for studying English for students in non-humanities majors. An algorithm for implementing modern approaches for effective English language learning is proposed. These findings can be applied in preparing lectures and practical classes for learning English.

Key words: modern approaches, teaching methods, modern practices, professional competence, graduate competence, professional education.

Введение. Глобализация, международная академическая мобильность и требования к коммуникационной компетентности выпускников делают владение английским языком критически важным. Российские вузы сталкиваются с необходимостью интеграции языковой подготовки в профессиональное образование и повышения качества преподавания при ограниченных ресурсах.

Российские вузы сегодня сталкиваются с возрастающей необходимостью интеграции языковой подготовки в систему профессионального образования, что обусловлено глобализацией, расширением международного сотрудничества и необходимостью выпускников владеть иностранными языками на высоком уровне. Такая интеграция позволяет студентам не только овладевать профессиональными компетенциями, но и свободно коммуницировать в международной среде, что существенно повышает их конкурентоспособность на рынке труда.

Однако развитие языкового образования сопряжено с рядом вызовов, особенно на фоне ограниченности ресурсов. Это касается как финансовых, так и кадровых ограничений, недостатка современного методического обеспечения, нехватки квалифицированных педагогов, способных вести обучение с учетом специфики профессиональной направленности. Кроме того, вузы вынуждены балансировать между сохранением качества основной профессиональной подготовки и полноценным развитием языковых навыков.

Для решения этих проблем требуется системный подход – это внедрение интегрированных дисциплин, использование современных образовательных технологий (например, мультимедийных курсов, онлайн-платформ), повышение квалификации преподавателей иностранного языка, а также развитие междисциплинарного сотрудничества внутри вузов. При этом важно учитывать специфику каждого направления подготовки, чтобы язык преподавался не абстрактно, а в контексте профессиональной деятельности.

Таким образом, российские вузы находятся в состоянии активного поиска и адаптации эффективных моделей языкового обучения, направленных на повышение качества, при одновременном использовании ограниченных ресурсов. Успешное решение этой задачи критично для формирования квалифицированных специалистов, способных работать в международной профессиональной среде.

Изложение основного материала статьи. Изучение английского языка является актуальной и востребованной задачей в условиях глобализации и международного общения. Современные подходы в обучении английскому направлены на развитие не только знаний языка, но и практических коммуникативных навыков, необходимых в различных сферах жизни и профессиональной деятельности.

Актуальность исследования современных подходов в изучении английского языка в вузе обусловлено тем, что, непосредственно, английский язык в эпоху глобализации стал ключевым инструментом академической, профессиональной и научной коммуникации. Необходимо отметить, что в российских университетах растет потребность в выпускниках с высокой коммуникативной и академической грамотностью на английском языке. Изучение английского языка также определяется требованиями рынка труда, международной академической мобильности и интеграции в международное научное пространство.

В системе образования для реализации педагогических задач применяют разные подходы, которые могут способствовать изучению английского языка для обучающихся не гуманитарного цикла. Рассмотрим современные подходы, применяемые в системе образования:

1. Коммуникативный подход. Этот подход фокусируется на активном использовании языка в реальных коммуникативных ситуациях. Главная цель – научить учащихся эффективно обмениваться информацией, понимать и передавать смысл, а не просто заучивать грамматические правила. В основе лежит развитие всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма.

2. Контекстуальный подход. Изучение языка происходит через погружение в конкретные ситуации и тематики, что способствует более глубокому пониманию и усвоению материала. Знания подаются в связном контексте, что облегчает запоминание и применение.

3. Интегративный подход. Объединяет языковые навыки с другими дисциплинами, например, с профессиональными или гуманитарными знаниями. Это особенно важно для узкоспециализированного изучения английского, где язык изучается через призму профильной лексики и задач.

4. Проектный и деятельностный подходы. Студенты выполняют реальные или приближенные к реальности проекты, что способствует развитию исследовательских и творческих способностей, а также умений применять язык на практике.

5. Использование современных технологий. Мультимедийные ресурсы, онлайн-платформы и мобильные приложения делают изучение языка более интерактивным и доступным, позволяют вести обучение в любом месте и в удобное время.

Следовательно, выбор и сочетание современных подходов позволяет сделать обучение английскому языку эффективным, развивать языковую компетентность комплексно, адаптируя процесс под конкретные цели и потребности учащихся. Это обеспечивает более высокий уровень владения языком, необходимый в современном мире.

Таким образом, ключевые подходы способствуют формированию языковой компетенции у обучающихся не гуманитарного цикла. Применение данных подходов дает возможность педагогу, в рамках читаемых дисциплин применять разговорные практики, дискуссии, ролевые игры, задача-ориентированные задания. Осуществляется интеграция изучения дисциплин через язык, что развивает предметно-языковую компетенцию. Выполнение междисциплинарных проектов на английском – развитие навыков исследовательской и профессиональной коммуникации. Использование LMS, платформ для самостоятельной практики, интерактивных материалов и дистанционных курсов. Адаптация содержания и темпа к уровню студентов, формирование учебных траекторий. Следовательно, необходимо регулярное продиагностическое оценивание, портфолио, самооценка и оперативные корректировки обучения. Данные аспекты смогут повысить коммуникативную компетенцию при интеграции коммуникативных и проектных методик. Улучшить владения профессиональной лексикой через CLIL и предметные курсы. Увеличиться мотивация и вовлечённости студентов при практико-ориентированных заданиях.

Однако, стоит отметить, что существует ряд проблем и ограничений. Нехватка часов в учебных планах для полноценной языковой подготовки. Разная квалификация преподавателей и дефицит методической подготовки по CLIL и цифровым инструментам. Ограниченный доступ к качественным ресурсам и технической поддержке в ряде вузов. Трудности в объективной оценке интегрированных результатов (язык + предмет).

В связи с этим необходимо разработать системные программы подготовки преподавателей и методическую поддержку. Пересмотреть учебные планы с выделением часов на интегрированные курсы и англоязычные модули. Инвестировать в ИКТ-инфраструктуру и лицензированные обучающие платформы. Внедрять формативную оценку и стандартизированные инструменты мониторинга прогресса. Поощрять международное сотрудничество, стажировки и проектную деятельность на английском языке.

Таким образом, современные подходы, основанные на коммуникативной парадигме, интеграции предмета и языка (CLIL), проектной работе и цифровых технологиях, демонстрируют высокий потенциал для повышения качества преподавания английского в российских вузах. Для стабильного и масштабируемого эффекта необходимы системная подготовка преподавателей, реформирование учебных планов и инвестиции в ресурсы и оценочные практики.

Разработка рекомендаций по модернизации учебных программ, систем подготовки преподавателей и оценивания, направленны на повышение конкурентоспособности выпускников негуманитарного цикла.

Цель программы – развернуто описать ключевые аспекты исследования по повышению эффективности обучения английскому языку в российских вузах. Изложение охватывает теоретические основы, методологию, эмпирическую часть, анализ результатов и выводы.

1. Теоретические основы (исследование современных подходов к обучению языка, определение подхода). Например, коммуникативный подход способствует развитию речевой деятельности. Проектный и проблемно-ориентированный подходы характеризует обучение через выполнение профессионально значимых задач. CLIL (Content and Language Integrated Learning): интеграция изучения предметного содержания и языка. Интерактивные и цифровые методики: использование онлайн-платформ, мультимедиа и адаптивных систем обучения.

2. Методологическая часть (комбинирование качественных и количественных методов: анкетирование студентов и преподавателей, тестирование языковой компетенции, наблюдение уроков, анализ учебных материалов). Экспериментальная и контрольная группы для оценивания эффективности внедряемых методик.

3. Выборка и инструменты (представительная выборка студентов разных факультетов для учёта профильных различий, стандартные языковые тесты (CEFR-ориентированные), рубрики для оценивания проектной работы, опросники мотивации и самооценки).

4. Эмпирическая часть (проведение эксперимента).

Введение интегрированных модулей (CLIL, проектные задания, использование ИКТ) в экспериментальные группы на один семестр.

Обучение преподавателей методам интеграции содержания и языка и работе с цифровыми инструментами.

5. Сбор данных (пред- и посттесты по языковой компетенции, оценка качества выполненных проектов и устных презентаций, анкетирование о восприятии методик студентами и преподавателями).

6. Анализ результатов (когнитивные и поведенческие изменения, рост результативности по показателям академической речи, восприятия устной научной речи и навыков письма в формате научных абзацев, увеличение мотивации и вовлечённости студентов, отмеченное в анкетах и наблюдениях).

7. Сравнительная оценка.

Экспериментальные группы продемонстрировали значимое улучшение по сравнению с контрольными в показателях реального использования языка в профессионально ориентированных задачах.

Показатели (например, точность грамматики в письменной речи) требовали более длительной работы и дополнительных орфограмматических упражнений.

Выводы. Комбинированный подход, включающий коммуникативные упражнения и целенаправленную грамматико-лексическую работу, даёт наилучшие результаты. Интеграция CLIL, проектной деятельности и цифровых инструментов способствует более успешному формированию академической и профессиональной языковой компетенции.

Таким образом, сформированы практические рекомендации:

1. Включить модульные интегрированные программы в учебные планы с учётом часов коррекции.
2. Организовать системную подготовку преподавателей: курсы повышения квалификации и методические семинары.
3. Внедрять формативную оценку и рубрики, ориентированные на реальное применение языка.
4. Обеспечить доступ к цифровым ресурсам и платформам, а также техническую поддержку.

Стоит отметить, что недостаток часов в учебном плане, разный уровень подготовки преподавателей и технические барьеры снижают эффективность внедрения новых подходов. Необходимы подготовка преподавателей и методическая поддержка. Системные курсы повышения квалификации и методические семинары критичны для успешной реализации реформ. Формативная оценка повышает качество обучения. Следовательно, краткосрочный эксперимент показывает положительную динамику, но для подтверждения устойчивого эффекта нужны продолжительные исследования и расширенные выборки.

Литература:

1. Година, Д.Х. Интерактивные технологии обучения иностранному языку в электронной дидактической среде экономического вуза / Д.Х. Година // Среднее профессиональное образование. – 2020. – № 6(298). – С. 53-55

2. Левченко, В.В. Методика развития конкурентоспособности и практикоориентированности студентов вуза в процессе освоения гуманитарных дисциплин / В.В. Левченко, И.И. Пеньковская, Е.В. Ушакова, Н.А. Чистякова // Вопросы истории. – 2023. – № 4-2. – С. 262-273

3. Обухова, Л.Ю. Трудности преподавания английского языка в неязыковом вузе / Л.Ю. Обухова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6(91). – С. 221-224

4. Павлюк, Е.С. Тенденции в преподавании и изучении английского языка в неязыковых вузах / Е.С. Павлюк // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. – 2020. – № 11. – С. 283-286

5. Покровская, Н.В. Методические и дидактические аспекты преподавания делового английского языка в вузе / Н.В. Покровская. – 2021. – № 8. – С. 82-87

6. Юкляева, Е.А. Использование особенностей перевода новейших английских финансовых терминов при обучении иностранному языку в финансово-экономическом вузе / Е.А. Юкляева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 2(835). – С. 103-117

Педагогика

УДК 796

преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Киселев Руслан Александрович
Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования
«Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);
начальник кафедры огневой и тактико-специальной подготовки Редько Сергей Станиславович
Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего
образования «Воронежский институт министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск);
кандидат юридических наук Хамгоков Мурадин Мухамедович
Северо-кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал)
федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования
«Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нальчик)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РАБОТЫ С ПИСТОЛЕТОМ ПО ПРИНЯТИЮ ПОЛОЖЕНИЙ ДЛЯ СТРЕЛЬБЫ ИЗ-ЗА УКРЫТИЙ

Аннотация. В статье рассмотрен ряд подготовительных упражнений, входящих в учебный одиночный тактический комплекс упражнений с пистолетом (не исключающий использования иных видов штатного вооружения), связанный с принятием положений для стрельбы из-за укрытий, а также направленный на тренировку и закрепление мышечной памяти, координации и гибкости, с целью возможного внедрения в программу обучения сотрудников полиции. Также, нами будет рассмотрен ряд основных понятий, не являющихся официальными, характеризующих то или иное действие с пистолетом, использующихся на протяжении всего обучения, способствующих лучшему пониманию и упрощению восприятия обучающимися изучаемого материала.

Ключевые слова: МВД, обучающийся, образовательная организация министерства внутренних дел Российской Федерации, огнестрельное оружие, тактика, упражнение, алгоритм, оперативно-служебная задача.

Annotation. The article discusses a number of preparatory exercises included in the training single tactical set of exercises with a pistol (not excluding the use of other types of standard weapons), related to the adoption of positions for shooting from behind shelters, as well as aimed at training and strengthening muscle memory, coordination and flexibility, with a view to possible implementation in the training program for police officers. Also, we will consider a number of basic concepts that are not official, characterizing a particular action with a pistol, used throughout the training, contributing to a better understanding and simplification of students' perception of the material being studied.

Key words: Ministry of Internal Affairs, student, educational organization of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, firearms, tactics, exercise, algorithm, operational task.

Введение. Отдельное место в обучении сотрудников правоохранительных органов тактическим действиям в особых условиях, связанных с применением огнестрельного оружия, занимают холостые тренировки с принятием положений для стрельбы из-за укрытий, так как, с одной стороны, наличие укрытий обеспечивает сотруднику полиции дополнительную защиту его жизни и здоровья, но, с другой стороны, необходимость ведения огня из-за укрытия может поставить неподготовленного правоохранителя в тупик, само наличие укрытия может быть воспринято, как помеха для качественных профессиональных действий [2, С. 237].

Предлагаемый нами комплекс рекомендован для профессорско-преподавательского состава, курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России, сотрудников территориальных органов МВД России. Включает упражнения, которые могут применяться при обучении личного состава действиям в особых условиях, а также блоки вопросов, касающихся обучения сотрудников полиции одиночным действиям при принятии положений для стрельбы из пистолета из неудобных положений, в т.ч., из-за укрытия, а также с целью тренажа и закрепления мышечной памяти. Носит обучающий характер, направлен на выработку и совершенствование необходимых навыков и умений сотрудников при работе с пистолетом, призванных обеспечить личную безопасность сотрудника правоохранительных органов в экстремальной ситуации и способствующих профессиональному и быстрому выполнению поставленных задач. В то же время применим в условиях реальной обстановки, как при действиях в помещении, так и на местности [1, С. 240].

Изложение основного материала статьи. Предлагаемый нами комплекс представляет собой ряд взаимосвязанных и последовательно занимаемых стрелком положений, имитирующих стрельбу из-за укрытий различного вида и характера, а также некоторых перемещений, необходимых для принятия таких положений.

Кроме того, включенные в комплекс упражнения являются одновременно *и* элементами функциональной подготовки стрелка, и тренажом закрепления мышечной памяти, выносливости, гибкости и координации [3, С. 234]. Выполнение элементов возможно при

наличии тактической экипировки.

Названия, применяемые к данным положениям для стрельбы, и используются, скорее для удобства в обучении и усвоении.

Перед изучением предлагаемых нами упражнений обучающемуся необходимо усвоить ряд основных понятий, не являющихся официальными, характеризующих то или иное действие с пистолетом, использующихся на протяжении всего обучения, способствующих лучшему пониманию и упрощению восприятия обучающимися изучаемого материала и порядка его практической реализации.

1) Сильная рука – ведущая рука стреляющего (правая или левая), которая является для стреляющего естественной при удержании оружия и производстве выстрела.

2) Слабая рука – рука стреляющего (правая или левая), выполняющего вспомогательные функции при выполнении каких-либо манипуляций с оружием.

Как правило, при описании упражнений, будет подразумеваться правая рука обучающегося.

3) Стреляющая рука – рука, которой обучающийся производит выстрел на определенном этапе выполнения упражнения (например, при перекладке пистолета из одной руки в другую, смене положений для стрельбы и т.д.). Стреляющей рукой может выступать как сильная рука (для правши - правая, для левши – левая), так и слабая (для правши – левая, для левши – правая), исходя из условий упражнения.

4) Сильная нога – нога обучающегося, одноименная относительно его *сильной руке* (для правши – правая, для левши – левая).

5) Слабая нога – нога обучающегося, одноименная относительно его *слабой руке* (для правши – левая, для левши – правая).

6) Передняя нога – нога обучающегося, которая на определенном этапе выполнения упражнения, согласно условий, при принятии боевой стойки выставляется им вперед относительно положения тела (для правши – левая, для левши – правая).

7) Задняя нога – нога обучающегося, которая на определенном этапе выполнения упражнения, согласно условий, при принятии боевой стойки выставляется им назад относительно положения тела (для правши - правая, для левши – левая).

8) «Полглаза» – термин, обозначающий положение обучающегося при стрельбе из-за укрытия, при котором практически все тело стреляющего находится за укрытием, выступающими остаются лишь ¼ лица и ствол оружия, что позволяет обеспечить максимальную защиту и возможность вести прицельную стрельбу в обозначенных условиях.

9) Стойка – Фронтальная стойка («патруль»): ноги на ширине плеч, стопы направлены прямо, колени слегка согнуты, корпус наклонен вперед, пистолет удерживается сильной рукой на уровне середины груди перед собой под углом 20-30° вниз, указательный палец сильной руки находится на затворе по направлению ствола, а большой палец сильной руки – на предохранителе, слабая рука сформирована в положение «вилка» (большой палец отведен в сторону, остальные четыре пальца прижаты друг к другу, кисть жесткая), фиксирует ствол оружия в горизонтальной плоскости на сгибе большого и указательного пальцев (Рисунок 1).

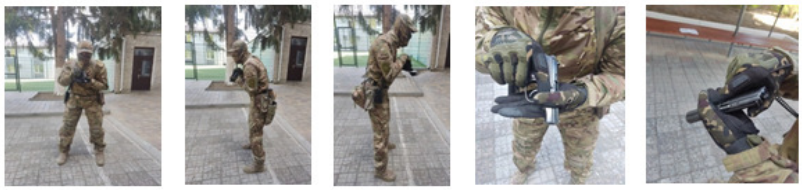


Рис. 1. Фронтальная стойка *(«Патруль»)*

– *Боевая стойка* (корпус расположен фронтально относительно противника, при этом сильная нога опорная, слабая выдвинута вперед, расстояние между ступнями – ширина плеч или чуть шире, колени полусогнуты, центр тяжести понижен, вес распределен примерно 60% на сильной ноге, 40% на слабой), для правши – правосторонняя, для левши – левосторонняя [1, С. 241]. Пистолет удерживается сильной рукой на уровне середины груди перед собой под углом 20-30 вниз, указательный палец сильной руки находится на затворе по направлению ствола, а большой палец сильной руки – на предохранителе, слабая рука сформирована в положение «вилка» (большой палец отведен в сторону, остальные четыре пальца прижаты друг к другу, кисть жесткая), фиксирует ствол оружия в горизонтальной плоскости на сгибе большого и указательного пальцев (Рисунок 2).



Рис. 2. Боевая стойка

Общие условия выполнения:

– при отработке упражнений холостой тренировки с пистолетом необходимо помнить, что стреляющий должен расположиться за укрытием таким образом, чтобы быть максимально защищенным, незащищенными могут оставаться примерно «полглаза» со стреляющей стороны и сам ствол оружия, при этом не должно быть помех для прицеливания и ведения огня. Все остальные части тела должны быть надежно укрыты;

– при стрельбе из-за укрытия стоя и с колена, вперед ставится нога, являющаяся одноименной с направлением, в котором ведется огонь (например, при стрельбе из-за угла справа вперед выставляется правая нога, слева-соответственно, левая, независимо от того, какую руку для стрельбы избрал стрелок. Аналогичного положения ног следует придерживаться при стрельбе с колена). При этом носок находящейся впереди ноги должен быть направлен изнутри в угол укрытия, что позволит контролировать невозможность выхода или вываливания стрелка на линию огня противника при ранении или случайной потере равновесия;

– при смене направления стрельбы, одновременно с перекладкой или переносом оружия соответствующим образом меняется положение ног;

– при выносе оружия из-за укрытия, необходимо следить за тем, чтобы край ствола пистолета не выходил дальше поверхности укрытия, был вровень с ней, так как несоблюдение данного аспекта может привести к отъему оружия и усиливает вероятность его повреждения в связи с поражением боеприпасами противника;

– перенос ствола пистолета по направлениям осуществляется путем опускания его перед собой под углом 10-15 вниз либо под углом 45-50 вверх; если укрытие не ограничивает маневры, при переносе оружия целесообразно сделать шаг назад, осуществить смену ног и

одновременно с этим перенести ствол пистолета в необходимом направлении.

В силу значительного количества положений для стрельбы, входящих в комплекс, для упрощения процесса запоминания, его изучение целесообразно осуществлять поэтапно, разделив на уровни (верхний, средний, нижний):

– на I этапе изучаются положения 1-3 верхнего уровня («верхняя боевая стойка», «нижняя боевая стойка», «обезьяний шаг»);

– на II этапе изучаются положения 4-7 среднего уровня («низкое колено», «высокое колено», «скручивание («креветка», «улитка», «сидящий человек»);

– на III этапе изучаются положения 8-11 нижнего уровня («кувырок назад через правое (левое) плечо», «перекаты», «разворот на спину лицом к противнику», «эмбрион»).

Напоминаем, что данный комплекс выполняется последовательно от положения к положению.

Следовательно, в силу возрастающей относительной сложности описываемых положений для стрельбы, целесообразно на каждом этапе начинать их изучение в отдельности и в совокупности (исходя из этапа), добиваясь правильности выполнения обучающимися, в медленном и плавном темпе, после чего, по мере освоения и приобретения необходимых навыков, увеличивать темп выполнения, акцентируя внимание на последовательности, «перетекании» из позиции в позицию, а далее – от этапа к этапу.

Впоследствии, когда обучающийся освоит комплекс, допускается изменение порядка принятия положений.

Касательно определения *количества повторений* при изучении каждого положения в отдельности и поэтапно, а также комплекса в целом, необходимо учитывать уровень индивидуальной физической подготовленности обучающихся, однако, для приобретения устойчивых умений и навыков наиболее оптимальным является выполнение не менее 10 повторений для каждого положения, этапа и полного комплекса.

Следует акцентировать внимание на том, что каждое начальное и следующее положение принимается по команде инструктора «ЦЕЛЬ!», при принятии стреляющим каждого положения, производится от одного до трех выстрелов. Учитывая, что боекомплект сотрудника полиции ограничен, чтобы приблизить условную обстановку к реальной, можно разнообразить выполнение комплекса постановкой задачи по смене магазина после каждых 8 выстрелов.

Переходим к изучению непосредственно самого комплекса.

Исходное положение:

– *фронтальная стойка («патруль»)*: ноги на ширине плеч, стопы направлены прямо, колени слегка согнуты, корпус наклонен вперед, пистолет удерживается сильной рукой на уровне середины груди перед собой под углом 20-30° вниз, указательный палец сильной руки находится на затворе по направлению ствола, а большой палец сильной руки – на предохранителе, слабая рука сформирована в положение «вилка» (большой палец отведен в сторону, остальные четыре пальца прижаты друг к другу, кисть жесткая), фиксирует ствол оружия в горизонтальной плоскости на сгибе большого и указательного пальцев. Предохранитель включен.

Порядок выполнения:

1) Верхняя боевая стойка.

По команде инструктора «ЦЕЛЬ!», обучающийся:

– делает шаг вперед слабой ногой, принимает боевую стойку для стрельбы из положения стоя (корпус расположен фронтально относительно противника, при этом сильная нога опорная, слабая выдвинута вперед, расстояние между ступнями – ширина плеч или чуть шире, колени полусогнуты, центр тяжести понижен, вес распределен примерно 60% на сильной ноге, 40% на слабой), для правши – правосторонняя, для левши – левосторонняя. пистолет удерживается сильной рукой на уровне середины груди перед собой под углом 20-30 вниз, указательный палец сильной руки находится на затворе по направлению ствола, а большой палец сильной руки – на предохранителе, слабая рука сформирована в положение «вилка» (большой палец отведен в сторону, остальные четыре пальца прижаты друг к другу, кисть жесткая), фиксирует ствол оружия в горизонтальной плоскости на сгибе большого и указательного пальцев [1, С. 242]. Предохранитель включен;

– одновременно с постановкой слабой ноги, большим пальцем сильной руки выключает предохранитель и, зажав ствол пистолета в «вилке», толчком руки вперед досылает воображаемый патрон из магазина в патронник;

– формирует хват пистолета двумя руками, выводит ствол пистолета на линию прицеливания. В процессе вывода пистолета на линию прицеливания следует резкий выдох в конечной точке движения [2, С. 240];

– помещает указательный палец сильной руки на спусковой крючок и производит 1-3 выстрела в точку прицеливания;

– помещает указательный палец сильной руки на затвор в направлении ствола. Предохранитель не включается. Положение рук с выведенным в сторону цели пистолетом сохраняется (Рисунок 3).

2) Нижняя боевая стойка (имитация ухода в средний уровень за укрытие, находящееся на некотором расстоянии).

По команде инструктора «ЦЕЛЬ!», обучающийся:

– сохраняя положение ног, характерное для боевой стойки, сгибает ноги в коленях и принимает положение полу приседа;

– пистолет продолжает фиксироваться в точке прицеливания;

– помещает указательный палец сильной руки на спусковой крючок и производит 1-3 выстрела в точку прицеливания;

– помещает указательный палец сильной руки на затвор в направлении ствола. Предохранитель не включается. Положение рук с выведенным в сторону цели пистолетом сохраняется (Рисунок 4).



Рис. 3. Верхняя боевая стойка

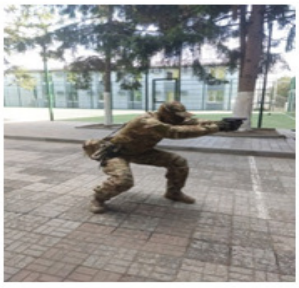


Рис. 4. Нижняя боевая стойка

3) «Обезьяний» шаг (имитация продвижения в среднем уровне за укрытие, обозначенное при описании предыдущей позиции).

По команде инструктора «ЦЕЛЬ!», обучающийся:

– сохраняя положение «НИЖНЯЯ БОЕВАЯ СТОЙКА», сильной рукой удерживает пистолет на линии прицеливания, ладонью слабой руки упирается в поверхность между ступней;

– пистолет продолжает фиксироваться в точке прицеливания;



Рис. 5. «ОБЕЗЬЯНИЙ» ШАГ

– оттолкнувшись от поверхности слабой рукой, делает шаг вперед сильной ногой, затем слабой ногой, в конечной точке движения положение стоп остается прежним;

– помещает указательный палец сильной руки на спусковой крючок и производит 1-3 выстрела в точку прицеливания;

– помещает указательный палец сильной руки на затвор в направлении ствола. Предохранитель не включается. Положение рук с выведенным в сторону цели пистолетом сохраняется (Рисунок 5).

Выводы. Рассмотренные нами подготовительные упражнения к комплексу холостой тренировки с пистолетом и опорные понятия, помогут усвоить и закрепить на высоком уровне упражнения, включенные в указанный комплекс. Также, рассмотренные упражнения позволят сформировать навыки и умения по работе с короткоствольным огнестрельным оружием в экстремальных ситуациях служебной деятельности.

Литература:

1. Киселев, Р.А. Комплекс одиночных подготовительных упражнений, направленных на формирование навыков работы с автоматом у обучающихся образовательных организаций МВД России / Р.А. Киселев, С.С. Редько, М.М. Хамгоков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-2. – С. 240-242

2. Киселев, Р.А. Развитие координации и силовой выносливости при работе с автоматом стоя у обучающихся образовательных организаций МВД России / Р.А. Киселев, А.А. Жамборов, Ю.С. Боброва // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-2. – С. 237-240

3. Киселев, Р.А. Формирование навыков работы с автоматом у обучающихся образовательных организаций МВД России на первоначальном этапе обучения / Р.А. Киселев, Е.Е. Витютнев, С.С. Редько // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-2. – С. 234-237

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук Клюева Марина Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (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 Кузьмин Роберт Алексеевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова» (г. Москва)

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Целью статьи «Методика использования средств театральной педагогики для совершенствования умений диалогической речи на уроках иностранного языка в начальной школе» является изучение сущности применения методов театральной педагогики для совершенствования умений диалогической речи на уроках иностранного языка в начальной школе. В статье обосновывается значимость применения элементов театрализованной педагогики на уроках английского языка в начальной школе, что повышает мотивацию учащихся к изучению учебного предмета «Иностранный язык» (английский) и способствует развитию у обучающихся коммуникативных умений в диалогической речи. Для обоснования потребности реализации использования театральных техник совершенствовании умений диалогической речи на уроках иностранного языка в работе были проанализированы основные методологические аспекты театральных техник для развития диалогической речи школьников как основного способа реализации коммуникативной компетенции обучающегося. Необходимо отметить, что проблема анализа педагогических исследований последних лет позволяет обосновать высокий интерес ученых к проблемам развития диалогической речи на уроках иностранного языка младших школьников для решения коммуникативных задач. Разработка данной проблематики в педагогической науке вызвана осознанием важности работы над развитием диалогических умений, которые являются одним из ведущих способов обучения говорению в младших классах. Авторы в статье выделяют театральную педагогику как одно из наиболее перспективных творческих направлений в обучении диалоговой речи. Включение элементов театрального искусства в учебный процесс позволяет существенно повысить мотивацию младших школьников, активизировать их познавательную и речевую деятельность, развивать коммуникативные навыки в непринужденной игровой форме. Таким образом, в выводах, авторы указывают, что применение театральных приемов, позволяет создать максимально приближенные к реальности ситуации общения, стимулирует познавательную активность и творческое самовыражение обучающихся. Включение инсценировок, ролевых игр, импровизаций и других театральных форм работы в учебный процесс способствует не только совершенствованию диалогических умений, но и всестороннему развитию личности ребенка. Театральная педагогика является перспективным направлением в методике преподавания иностранных языков в начальной школе. Использование элементов театрального искусства на уроках иностранного языка позволяет создать условия для творческой самореализации учащихся, повысить их мотивацию и стимулировать познавательную активность.

Ключевые слова: Театральная педагогика, драматическая педагогика, диалогическая речь, коммуникативные компетенции, инсценировка, импровизация, самооценка, диалог-образец, ролевая игра, сюжетные диалоги.

Annotation. The purpose of article «Technique of Use of Means of Theatrical Pedagogics for Improvement of Abilities of the Dialogical Speech at Lessons of a Foreign Language at Elementary School» is studying essence of application of methods of theatrical pedagogics for improvement of abilities of the dialogical speech at lessons of a foreign language at elementary school. In article the importance of application of elements of the dramatized pedagogics at English lessons is proved in elementary school that increases motivation of pupils to studying the subject «Foreign language» (English) and contributes to the development in the studying communicative abilities in the dialogical speech. For justification of requirement of implementation of use theatrical, the technician improvement of abilities of the dialogical speech at lessons of a foreign language in work the main methodological aspects theatrical the technician for development of the dialogical speech of school students as main way of

implementation of communicative competence of the student were analyzed. It should be noted that the problem of the analysis of pedagogical researches of the last years allows to prove the high interest of scientists in problems of development of the dialogical speech at lessons of a foreign language of younger school students for the solution of communicative tasks. Development of this perspective in pedagogical science is caused by awareness of importance of working on by development of dialogical abilities which are one of the leading ways of training in speaking in elementary grades. Authors in article allocate theatrical pedagogics as one of the most perspective creative directions in training of the dialogue speech. Inclusion of elements of theater in educational process allows to increase significantly motivation of younger school students, to stir up their cognitive and speech activity, to develop communicative skills in easy playful way. Thus, in conclusions, authors specify that application of theatrical receptions, allows to create communication situations, as close as possible to reality, stimulates informative activity and creative self-expression of students. Inclusion of performances, role-playing games, improvisations and other theatrical forms of work in educational process promotes not only improvement of dialogical abilities, but also all-round development of the identity of the child. The theatrical pedagogics is the perspective direction in a technique of teaching foreign languages at elementary school. Use of elements of theater at lessons of a foreign language allows to create conditions for creative self-realization of pupils, to increase their motivation and to stimulate informative activity.

Key words: Theatrical pedagogics, drama pedagogics, dialogical speech, communicative competences, performance, improvisation, self-assessment, dialogue sample, role-playing game, subject dialogues.

Введение. Настоящая статья посвящена изучению использования средств театральной педагогики с целью развития диалогической речи на уроках английского языка в начальной школе.

Методика обучения иностранным языкам – постоянно развивающаяся наука, но главным фокусом внимания методистов всегда является развитие коммуникативных компетенций обучающихся. Говорение, как ведущий навык в освоении английского языка, формируется с начала обучения иностранному языку, уже с обучения в начальной школе. Диалогическая речь является основным умением, которое учитель должен формировать и развивать у обучающихся иностранному языку. Современные тенденции образования стремятся к использованию интерактивных методов обучения и развитию творческого потенциала детей. Высоких результатов в такой концепции процесса обучения можно получить путем использования элементов театральной педагогики на уроках иностранного языка. В работах методистов таких, как: Е.Н. Нельзина, А.Н. Шамов и других, можно найти описания примеров использования элементов театральной педагогики на уроках обучения иностранному языку. Методисты выделяют театральные техники, такие, как: игра-моделирование, ролевая игра, импровизация, игра с предметом, театрализация ситуации. Театрализация представлена, как эффективный способ обучения английскому языку в начальной школе, так как она включает в себя взаимосвязь изучаемого языка, психоэмоционального интеллекта и творческих способностей. Все вышеуказанные факты указывают на то, что в обучении современных младших школьников элементы театральной педагогики можно рассматривать как наиболее актуальные.

Изложение основного материала статьи. Театральная педагогика является перспективным направлением в методике преподавания иностранных языков в начальной школе. Использование элементов театрального искусства на уроках иностранного языка позволяет создать условия для творческой самореализации учащихся, повысить их мотивацию и стимулировать познавательную активность. Применение театральной педагогики на уроках английского языка открывает перспективы для дальнейшего развития и распространения данного подхода в практике преподавания иностранных языков в начальной школе, в том числе для развития у обучающихся умений диалогической речи.

Федеральный государственный образовательный стандарт в части обучения иностранному языку устанавливает четкие требования в отношении овладения диалогической речью. Так, согласно ФГОС НОО, предметные результаты должны включать в себя приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей [4]. Развитие требуемых программой умений обеспечивает постепенное формирование у обучающихся возможностей к ведению спонтанного, естественного общения в диалогической форме выражения. Процесс овладения умениями необходимыми для ведения коммуникации осуществляется параллельно с усвоением необходимого языкового материала (лексики, грамматики) и предполагает широкое использование различных методических приемов, имитативных упражнений, ролевых игр и других активных форм работы.

Коммуникативный подход является основой обучения иностранному языку, поэтому с первых уроков педагоги вводят упражнения на говорение и общение посредством диалогической речи. Детей просят отвечать на вопросы, требующие простейшего ответа «Yes/No», сказать своё имя и возраст. Несмотря на примитивность таких упражнений с точки зрения навыка говорения, посредством стабильной практики развивается способность понимать информацию и формулировать ответ на английском языке.

Учащиеся в диалогической форме речи учатся вести диалог-расспрос, диалог этикетного характера, диалог – обмен мнениями. Предполагаемый объём диалогического высказывания – 3-4 реплики с каждой стороны, правильно оформленные в языковом отношении и отвечающие поставленной коммуникативной задаче. Но в то же время в рамках развития умений диалогической речи на этапе начального общего образования существует ряд существенных трудностей, на которые необходимо обращать особое внимание.

Одной из наиболее распространенных трудностей, по мнению исследователей, является недостаточный объем практики в рамках обучения по действующим учебно-методическим комплексам [1]. Большая часть предлагаемых упражнений не в полной мере сфокусирована на формировании именно диалогических умений обучающихся. Названный факт затрудняет развитие у них навыков спонтанного речевого взаимодействия. Необходимо отметить тенденцию завышенной самооценки среди обучающихся младших классов такое явление нередко приводит к конфликтам и противоречиям между их собственным восприятием уровня владения языком и результатами тестирований, разрабатываемых федеральными регуляторами в сфере начального образования.

Таким образом для объективной оценки соответствия достигнутых учащимися результатов требованиям образовательной программы могут применяться следующие контрольные задания:

1. Воспроизведение диалога-образца с различными модификациями. Данный прием позволяет проверить, насколько обучающиеся усвоили структуру и особенности построения диалогического взаимодействия на примере заданной модели.
2. Составление диалогов разных функциональных типов. Данное задание демонстрирует умение учащихся самостоятельно порождать связные диалогические высказывания, используя разнообразные речевые модели (вопрос-ответ, запрос-предоставление информации, выражение согласия / несогласия и т.д.).
3. Проведение ролевой игры. Прием контроля позволяет оценить гибкость речевого поведения обучающихся, их способность адаптировать свои реплики к коммуникативной ситуации и выбранной роли.
4. Восстановление диалога путем заполнения пропусков. Задание направлено на проверку умения учащихся логично и грамотно встраивать свои реплики в заданную диалогическую структуру.

Диалогическая речь как форма непосредственного речевого (вербального) взаимодействия напрямую связана с реализацией коммуникативных намерений человека. Умение вести диалог, выражать свои мысли и понимать собеседника является неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции.

Одним из наиболее перспективных творческих направлений в обучении диалогической речи является театральная педагогика. Включение элементов театрального искусства в учебный процесс позволяет существенно повысить мотивацию младших школьников, активизировать их познавательную и речевую деятельность, развивать коммуникативные навыки в непринужденной игровой форме. По мнению профессора А.Н. Шамова: театральная педагогика способствует не только совершенствованию навыков устной коммуникации, но и всестороннему развитию личности ребенка. Учащиеся учатся свободно выражать свои мысли и чувства, управлять своим поведением и эмоциями, работать в команде, преодолевать стеснительность [6].

Применение театральных приемов, позволяет создать максимально приближенные к реальности ситуации общения, стимулирует познавательную активность и творческое самовыражение обучающихся. Включение инсценировок, ролевых игр, импровизаций и других театральных форм работы в учебный процесс способствует не только совершенствованию диалогических умений, но и всестороннему развитию личности ребенка.

Согласно исследованиям Э. Фергайнера и С.В. Кузнецовой, к ключевым формам применения театральной педагогики в процессе обучения иностранному языку на начальном этапе относится интеграция театральных методик непосредственно в урочную деятельность [2; 5]. Речь идет о таких вещах, как: чтение диалогов по ролям, инсценировка коротких диалогических сценок, драматизация текстов и мини-спектаклей. Включение данных театральных техник в структуру уроков иностранного языка позволяет создать на занятиях

максимально приближенные к реальному общению условия, стимулирует познавательную активность и творческое самовыражение младших школьников. Учащиеся учатся свободно выражать свои мысли и чувства, управлять своим поведением и эмоциями, работать в команде, преодолевать стеснительность.

Другой формой интеграции театральной педагогики в образовательный процесс на начальном этапе обучения иностранному языку являются уроки-спектакли. Данный формат предполагает подготовку и публичное представление целостного театрального действа учащимися. Уроки-постановки не только способствуют совершенствованию диалогических умений обучающихся, но и оказывают комплексное воздействие на их личностное развитие.

Кроме того, Э. Фергайнер и С.В. Кузнецова отмечают важную роль внеурочной деятельности в реализации театральной педагогики в начальной школе. К указанным формам относятся театральные кружки, студии, в рамках которых дети имеют возможность глубже погрузиться в мир театрального искусства, оттачивать свое мастерство и демонстрировать результаты на различных школьных конкурсах и фестивалях [2; 5]. Применение театральных приемов, позволяет создать максимально приближенные к реальности ситуации общения, стимулирует познавательную активность и творческое самовыражение обучающихся. Включение инсценировок, ролевых игр, импровизаций и других театральных форм работы в учебный процесс способствует не только совершенствованию диалогических умений, но и всестороннему развитию личности ребенка.

Согласно исследованиям кандидатов педагогических наук Е.Н. Нельзиной, театральная педагогика как направление в методике преподавания иностранных языков развивается параллельно с драматической педагогикой, но имеет от нее ряд существенных отличий [3]. Драматическая педагогика предполагает следующее: обучающийся должен полностью вжиться в роль и исполнить ее в режиме импровизации, без предварительной подготовки и репетиций. Театральная же педагогика в большей степени опирается на некое драматургическое произведение или сценарий, на основе чего осуществляется тщательная работа над ролью.

Кроме того, Е.Н. Нельзина и Е.Ю. Панина отмечают: в театральной педагогике присутствуют не только исполнители ролей, но и роли публики, зрителей, они периодически участвуют в развитии действия или наблюдают за ним со стороны [3]. Рассмотрим отличия между упомянутыми смежными методическими концепциями более подробно в Таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная картина драматической и театральной педагогики

Характеристика	Театральная педагогика	Драматическая педагогика
Основа	Драматургическое произведение, сценарий	Импровизация, отсутствие предварительной подготовки
Подход к ролям	Тщательная, предварительная работа над ролями	Полное вхождение в роль без репетиций
Роли участников	Исполнители ролей, роли публики, зрителей	Только исполнители ролей
Условия выполнения	Подготовленное, организованное действие	Спонтанное, импровизированное действие

Подводя итог, можно отметить, что театральная педагогика предполагает большую степень организованности и предварительной подготовки, наличие сценария и распределенных ролей, в том числе и для зрительской аудитории.

В современной методике преподавания иностранных языков в начальной школе одним из перспективных направлений, связанных с использованием элементов театральной педагогики, выделяют несколько основных концепций и форм реализации: интеграция в урок непосредственно театральных методов и приемов; проведение уроков-спектаклей; организация театральной внеурочной деятельности.

Включение данных театральных техник в структуру уроков иностранного языка позволяет создать на занятиях максимально приближенные к реальному общению условия, стимулирует познавательную активность и творческое самовыражение младших школьников. Учащиеся учатся свободно выражать свои мысли и чувства, управлять своим поведением и эмоциями, работать в команде, преодолевать стеснительность.

Другой формой интеграции театральной педагогики в образовательный процесс на начальном этапе обучения иностранному языку являются уроки-спектакли. Данный формат предполагает подготовку и публичное представление целостного театрального действа учащимися. Уроки-постановки не только способствуют совершенствованию диалогических умений обучающихся, но и оказывают комплексное воздействие на их личностное развитие.

Упомянутые теоретические положения и примеры позволяют сделать вывод о высокой роли театральной педагогике в формировании умений диалогической речи обучающихся. Одним из ключевых компонентов обучения говорению, в том числе диалогической речи на иностранном языке, является использование различных видов опор. Опора представляет собой «модель программы высказывания», в которой заложены возможности для вариативного использования языковых средств на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания. Другими словами, опоры выступают в качестве своеобразных ориентиров, помогающих обучающимся планировать и реализовывать свои устные высказывания в ходе диалогического взаимодействия.

В рамках театральной педагогики могут использоваться следующие виды опор: вербальные опоры – начало диалога, произносимые наборы фраз, речевые клише и штампы, визуальные опоры – иллюстрации, предметы, муляжи, видеоматериалы, позволяющие наглядно представить ситуацию общения, текстовые опоры – сценарии, диалоги, монологи, реплики персонажей, сюжетно-ролевые опоры – готовые сценарии для ролевых игр, описание ролей и характеров персонажей, организационно-методические опоры – инструкции, алгоритмы, памятки, регламентирующие ход театральной постановки или игры.

Важность использования указанных видов опор дает возможность учащимся не только лучше усвоить языковой материал, но и приобрести необходимый опыт ведения диалога в условиях, максимально приближенных к реальному общению, способствующему повышению мотивации, уверенности и творческой активности обучающихся в процессе овладения иноязычной диалогической речью.

Таким образом применение театрализованных ролевых игр на уроках английского языка в начальной школе повышает мотивацию учащихся к изучению учебного предмета «Иностранный язык» (английский) и способствует развитию у обучающихся коммуникативных умений в диалогической речи.

Выводы. Проведенный теоретический анализ проблемы использования средств театральной педагогики с целью совершенствования диалогической речи на уроках английского языка в начальной школе позволяет сформулировать ряд важных выводов.

Театральная педагогика является перспективным направлением в методике преподавания иностранных языков в начальной школе. Использование элементов театрального искусства на уроках иностранного языка позволяет создать условия для творческой самореализации учащихся, повысить их мотивацию и стимулировать познавательную активность. Театральная педагогика имеет ряд существенных отличий от драматической педагогики. Театральная педагогика предполагает большую степень организованности и предварительной подготовки, наличие сценария и распределенных ролей, в том числе и для зрительской аудитории. Используя элементы театральной педагогики на уроках английского языка учителю следует помнить о необходимости использовать различные виды опор. Они являются ключевым компонентом обучения говорению, в том числе диалогической речи на иностранном языке. Опоры выступают в качестве ориентиров, помогающих учащимся планировать и реализовывать свои устные высказывания в ходе диалогического взаимодействия, снижая психологические барьеры и повышая мотивацию. В рамках театральной педагогики используются разные виды опор, такие как вербальные, визуальные, текстовые, сюжетно-ролевые и организационно-методические, которые позволяют создать необходимую языковую и содержательную поддержку для учащихся, способствуя формированию и развитию их иноязычных диалогических навыков.

Литература:

1. Ворохобов, А.В. Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды / А.В. Ворохобов, Е.В. Плисов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 3. – С. 44-50

2. Кузнецова, С.В. Развитие художественно-эстетической культуры учителя средствами театральной педагогики: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / С.В. Кузнецова. – Москва, 2021. – 246 с.

3. Нельзина, Е.Н. Драматическая и театральная педагогика на уроках иностранного языка / Е.Н. Нельзина, Е.Ю. Панина // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Психологические и педагогические науки. – 2016. – № 22. –

С. 125-130
4. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) // Национальная ассоциация развития образования и науки. – URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 20.03.2024)
5. Фергайнер, Э. Театральная педагогика в преподавании иностранного языка для специальных целей: как объединить профессиональное содержание с театральной педагогикой / Э. Фергайнер; под общ. ред. И.П. Амзаракова // От дифференциации наук – к трансдисциплинарности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. посвящ. 250-летию Александра фон Гумбольдта. – Абакан: Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, 2019. – С. 171-174
6. Шамов, А.Н. Генеративный искусственный интеллект в языковом образовании: пути решения проблемы плагиата / А.Н. Шамов, Д.К. Воронина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – С. 37-43

УДК 372.881.1
кандидат педагогических наук Клюева Марина Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка лингвистического факультета Соликова Анастасия Вадимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка лингвистического факультета Назарова Дарья Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СИНТЕЗ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДИК И ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ И ЧТЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Целью статьи «Синтез традиционных методик и цифровых ресурсов в обучении лексике и чтению в начальной и средней школе» является изучение сущности методических и психолого-педагогических аспектов интеграции традиционных методик и цифровых технологий в обучении иностранному языку в начальной и средней школе. В статье обосновывается актуальность внедрения цифровых инструментов в учебный процесс, что способствует развитию ключевых языковых компетенций и формированию интереса к изучению иностранного языка. Для обоснования потребности реализации синтеза традиционных методик и цифровых ресурсов в обучении лексики и чтению в работе проанализированы основные методологические аспекты цифровизации образования для адаптации традиционных подходов к современным условиям. Анализ данного научного исследования не вызвал противоречий. Необходимо отметить, что проблема анализа педагогических исследований последних лет позволяет обосновать высокий интерес ученых к проблемам синтеза традиционных методик и цифровых ресурсов в обучении иностранному языку в школе. Авторы в статье подчеркивают, что синтез традиционных методик и цифровых ресурсов способствует индивидуализации учебного процесса и развитию различных компетенций. Таким образом, в выводах, авторы указывают, что использование цифровых ресурсов позволяет повысить мотивацию учащихся. Отмечается, что интеграция цифровых инструментов в традиционные методы обучения позволяет создать современную образовательную среду, ориентированную на развитие самостоятельности и критического мышления учащихся. Все это обосновывает потребность в формировании у обучающихся устойчивых навыков чтения и владения лексикой на иностранном языке, что является ключевой задачей современного иноязычного образования. Эффективной стратегией современного образования становится синтез традиционных и цифровых технологий.
Ключевые слова: иностранный язык, методика обучения, цифровые технологии, традиционные методы, лексический навык, чтение, синтез методов, начальная школа, средняя школа.
Annotation. The purpose of article «Synthesis of Traditional Techniques and Digital Resources in Training in Vocabulary and Reading at Elementary and High School» is studying essence of methodical and psychology and pedagogical aspects of integration of traditional techniques and digital technologies in training in a foreign language at elementary and high school. The relevance of implementation of digital tools in educational process is proved in article that contributes to the development of key language competences and forming of interest in a learning of foreign language. For justification of need of implementation of synthesis of traditional techniques and digital resources for training of vocabulary and to reading in work the main methodological aspects of digitalization of education for adaptation of traditional approaches to modern conditions are analyzed. The analysis of this scientific research did not cause contradictions. It should be noted that the problem of the analysis of pedagogical researches of the last years allows to prove the high interest of scientists in problems of synthesis of traditional techniques and digital resources in training in a foreign language at school. Authors in article emphasize that synthesis of traditional techniques and digital resources promotes individualization of educational process and development of various competences. Thus, in conclusions, authors specify that use of digital resources allows to increase motivation of pupils. It is noted that integration of digital tools into traditional methods of training allows to create the modern educational environment focused on development of independence and critical thinking of pupils. All this proves the need for forming at the studying steady skills of reading and possession of vocabulary in a foreign language that is a key problem of modern foreign-language education. Synthesis of traditional and digital technologies becomes the effective strategy of modern education.
Key words: foreign language, teaching methods, digital technologies, traditional methods, lexical skill, reading, synthesis of methods, elementary school, secondary school.

Введение. Современный мир переживает процесс цифровизации и компьютеризации. Это оказывает сильное влияние на методику преподавания, которая вынуждена приспосабливаться к данным изменениям. Традиционные подходы, основанные на системной работе с лексикой и чтением, сегодня дополняются цифровыми ресурсами, интерактивными платформами и мультимедийными средствами. В связи с этим важным встает вопрос поиска эффективных способов синтеза традиционных и инновационных технологий обучения.

Целью статьи является рассмотреть особенности интеграции цифровых ресурсов и традиционных методик в обучении лексики и чтению в начальной и средней школе.

Задачами статьи выступают: анализ психолого-педагогических особенностей, обучающихся младшего и среднего школьного возраста, выявление преимуществ и недостатков традиционных и цифровых методов обучения, описания эффективных форм синтеза методов обучения.

Объектом исследования выступает процесс обучения иностранному языку, предметом – методика комбинированного использования традиционных и цифровых средств обучения для формирования лексических навыков и навыков чтения.

Изложение основного материала статьи. Эффективность обучения иностранному языку во многом определяется возрастными особенностями учеников. В процессе обучения младший и средний школьный возраст играют ключевую роль, поскольку именно в этот период закладываются фундаментальные знания, умения и навыки [5].

К младшему школьному возрасту относятся дети от 6-7 до 10-11 лет. Началом данного периода считается «кризис 7 лет», в который дети переходят от дошкольного к младшему школьному возрасту. Это один из важнейших этапов, поскольку дети начинают ходить в школу и учиться, происходит осмысление своей социальной позиции, а учебная деятельность становится преобладающей.

Психологи выделяют следующие новообразования данного возраста: произвольность, то есть способность контролировать себя и свои действия, рефлексия, то есть способность осознавать себя, как активного участника учебного процесса, и умение планировать и выполнять различные действия.

В данном возрасте у детей активно развивается интеллектуальная сфера. Дети учатся строить логические и причинно-следственные связи. Также происходит процесс развития речи, мышления, памяти.

Однако игра, как деятельность, не уходит насовсем, а становится частью учебы. Из-за того, что дети только встают на путь обучения, они отличаются восприимчивостью и кратковременной концентрацией внимания. Поэтому игровая форма обучения с использованием ярких и красочных фото и видеоматериалов – лучший способ удержать их внимание, заинтересовать и замотивировать.

Следующим этапом развития обучающихся является средний школьный возраст, к которому относятся обучающиеся 4-8 классов, то есть в возрасте от 11 до 15 лет. Данный этап принято считать одним из самых сложных и «кризисных», так как он характеризуется глубокой перестройкой организма, изменениями в отношениях со взрослыми и ровесниками и появлением новых интересов.

Если в младшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится учебная, то к среднему школьному возрасту она изменятся на общение со сверстниками, или общественно значимую.

Основной особенностью данного возраста является начало полового созревания, которое влияет на все сферы жизни подростка. Из-за изменений во внешнем виде, ребенок начинает сравнивать себя со взрослыми, отрицает свое отношение к детям, поэтому меняется его мировоззрение, морально-нравственные нормы и принципы. Чувство взрослости становится ключевым новообразованием.

Общение со сверстниками также претерпевает изменения. Таким образом на данном этапе подросток учится различать товарищей и близких друзей, то есть ранжировать отношения по степени близости. Общение выходит за пределы школы, что позволяет занимать достойное место в коллективе не благодаря оценкам, как это было в младшем школьном возрасте, а благодаря внутренним качествам, знаниям и умениям.

Учебная деятельность на данном этапе тоже подвергается изменению. Подросток начинает дифференцировать предметы и учителей на «любимые и нелюбимые» и «интересные и неинтересные». Благодаря этому изменяются когнитивные особенности ребенка. Внимание становится избирательным и целенаправленным, активно развивается память. Подросток учится рассуждать абстрактно и логически [4]. Таким образом, эти два этапа развития можно назвать фундаментальными, ведь именно здесь закладываются основные психологические и образовательные основы.

Для того, чтобы заинтересовать учеников в изучении иностранного языка, нужно подобрать подходящую методику обучения. Успешное формирование лексических навыков и навыков техники чтения зависит от возраста и особенностей учащихся, однако существуют методы, которые могут подойти при работе со всеми возрастами. Так, самыми распространенными методами обучения технике чтения являются алфавитный, звуковой, звуковой аналитико-синтетический, графемно-морфемный и метод целых слов. Поговорим о каждом из них подробнее. Звуковой метод заключается в том, что на начальном этапе ученики изучают звуковую форму слов и транскрипцию, которая является зрительной опорой и помогает изучить алфавит и правила чтения.

Целью графемно-морфемного метода является обучение детей читать четыре разных типа слогов в английском языке.

Звуковой аналитико-синтетический метод заключается в соотнесении буквы и подходящего ей звука. Этот метод чаще всего используется для обучения технике чтения русских детей их родному языку.

Алфавитный метод же заключается в заучивании прописных и строчных букв в алфавитном порядке и их дальнейшее сочетание и чтение по слогам.

Некоторые из вышеперечисленных методов были разработаны для работы с носителями языка. Однако, преподаватели иностранного языка также свободно применяют их в процессе обучения учеников.

В наше время самыми часто используемыми методами обучения технике чтения являются метод целых слов и звуковой метод. Однако, их использование при обучении иностранному языку не всегда дает желаемые результаты. Поэтому, чтобы успешно научить ребенка читать, важно использовать современные методики и учитывать психологические и физиологические особенности младших и средних школьников.

Таким образом, главной задачей учителя является успешное обучение детей не только быстрому и качественному чтению, но пониманию прочитанного.

Лексика, согласно определению А.Н. Шамова, это совокупность слов и сходных с ними по функциям объединений, которые называют лексическими единицами. Лексика – ключевой компонент обучения, поскольку связана со всеми видами речевой деятельности. Ведь от нее зависит умение понимать иностранную речь [1].

Обучить лексике означает сформировать лексический навык. Существует множество определений лексического навыка. Одним из них является определение Н.Д. Гальсковой, А.П. Василевича, Н.Ф. Коряковцевой и Н.В. Акимова лексический навык – способность автоматизировано вызывать из долговременной памяти слово, словосочетание или готовую фразу и употреблять их в соответствии с коммуникативной задачей в устной и письменной речи [4].

В методике обучения выделяют несколько этапов формирования этого навыка:

1. введение и семантизация нового слова;
2. автоматизация лексического навыка;
3. организация использования лексического навыка в устной и письменной речи;
4. контроль сформированности лексического навыка.

На первом этапе происходит знакомство со словом, то есть с его звуковой и графической формой. А также процесс выявления смысла и значения языковой единицы. Выделяют два способа семантизации: переводной и беспереводной. Первый способ заключается в переводе слова на родной язык, второй – в использовании вербальных или невербальных средств для объяснения значения слова. Методисты выделяет шесть путей семантизации: путь рассказа, путь беседы, путь рассказа с элементами беседы, путь отдельных ситуаций, путь отдельных предложений и путь самостоятельного ознакомления со словом.

Второй этап формирования лексических навыков заключается в автоматизации лексических единиц. Он предполагает тренировку и закрепление с помощью упражнений. Существует множество классификаций упражнений. Одну из них предлагает А.Н. Шамов. Он разделяет все лексические упражнения на: подготовительные и речевые [1].

Третий этап заключается в использовании лексических единиц в разных видах речевой деятельности: использование в речи, монологических и диалогических высказываниях, на письме, понимание в аудировании и при чтении.

Последним этапом является контроль сформированности лексического навыка. Он заключается в проведении контрольных и самостоятельных работ, словарных диктантов, которые позволяют проверить уровень усвоения лексических единиц.

Синтез традиционных и цифровых технологий в формировании лексического навыка и навыка чтения на английском языке.

Как было отмечено выше, формирование у обучающихся устойчивых навыков чтения и владения лексикой на английском языке является ключевой задачей современного иноязычного образования. Эти два компонента тесно взаимосвязаны: чтение способствует усвоению новой лексики, а большой лексический запас позволяет успешно понимать текст. Эффективной стратегией современного обучения становится синтез традиционных и цифровых технологий. [2] Он позволяет объединить проверенные временем педагогические приемы с интерактивными возможностями информационно-коммуникативных технологий.

Традиционные методы, такие как работа с бумажными текстами, карточками, словарями, упражнения на письмо и устную разговорную практику, формируют базовую языковую основу и развивает внимание к деталям. Цифровые технологии, платформы и приложения, такие как Quizlet, WordWall, LearningApps, British Council LearningEnglish Kids\Teens, дополняют этот процесс, позволяя создавать визуальные и аудиальные стимулы и интерактивные задания, и делают его более интересным для современных учащихся [3].

Разберем подробнее, как можно сочетать традиционные и цифровые технологии при обучении чтению и формировании лексического навыка.

На подготовительном этапе чтения текста синтез технологий позволяет подготовить учащихся к чтению через совместное использование словарей и карточек с интерактивным словарем Quizlet и заданиями в WordWall и LearningApps. Это поможет активизировать ранее изученную лексику и ввести новые слова.

На этапе осознанного чтения текста, происходит совместное использование традиционных методов, таких как анализ текста, перевод, работа с вопросами, и цифровых ресурсов: интерактивные тексты, электронные словари, платформы с гиперссылками на объяснение значений слов, например, LinguaLeo, позволяют учащимся самостоятельно сопоставлять значения слов с контекстом и укреплять лексическую память.

На заключительном этапе чтения текста закрепление знаний осуществляется также через комбинированные подходы: традиционные письменные задания и устные упражнения дополняются цифровыми проектами, инфографикой, словарными картами и викторинами. На данном этапе можно использовать такие приложения как Fabuul, MindMap, LearningApps. Это способствует переходу лексики из пассивного словаря в активный и развитию продуктивных навыков речи.

Выводы. Таким образом, синтез традиционных и цифровых технологий делает процесс обучения чтению и формированию лексического навыка комплексным, динамичным и адаптированным к когнитивным особенностям учащихся. Чтение становится средством

активного овладения лексикой, а лексическая работа – инструментом углубленного понимания текста, что обеспечивает всестороннее развитие языковой, речевой и коммуникативной компетенций.

Литература:

1. Ариян, М.А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты / М.А. Ариян, А.Н. Шамов. – Москва: Наука, 2018. – 224 с.
2. Воронина, Д.К. Генеративный искусственный интеллект в языковом образовании: пути решения проблемы плагиата / Д.К. Воронина, А.Н. Шамов // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3(52). – С. 30-35
3. Ворохобов, А.В. Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды / А.В. Ворохобов, Е.В. Плисов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 3. – С. 44-50
4. Гальскова, Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – Москва: Изд-во КноРус, 2023. – 390 с.
5. Доброва, В.В. Роль языкового влияния в педагогическом воздействии / В.В. Доброва // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4(49). – С. 37-43

Педагогика

УДК 372.874

бакалавр Кобзаренко Максим Владимирович
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
старший преподаватель кафедры начального, дошкольного
и психолого-педагогического образования Плотникова Елена Николаевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

УЛУЧШЕНИЕ КАЧЕСТВА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПУТЕМ ИХ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ЖАНРАМИ ЖИВОПИСИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения младших школьников рисованию. Изобразительная деятельность учащихся начальной школы является средством их творческого, эстетического развития. Упущенные возможности эстетического воспитания и развития в этом возрасте достаточно сложно исправить в дальнейшем. Автор статьи затрагивает вопрос о причинах несовершенства детских рисунков и обосновывает важность педагогической деятельности в направлении улучшения качества детского рисования. Для грамотного и творческого рисования учащимся необходимы знания об изобразительном искусстве, его жанровых особенностях. Это предполагает систематическую работу, которая включает подготовку не только определенных уроков, но и организацию внеклассной деятельности. В статье рассматривается алгоритм обучения младших школьников рисованию различных жанровых композиций. В качестве примера подробно описывается рисование в жанре «портрет». Предложенная автором система обучения объединяет художественную деятельность учащихся с целенаправленными наблюдениями и специальными знаниями из области искусства. Это формирует сознательное отношение к работе, способствует развитию изобразительных умений, что положительно влияет на качество детских рисунков.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, рисование, изобразительное искусство, младший школьный возраст.

Annotation. The article is devoted to the problem of teaching elementary school students to draw. The visual activity of elementary school students is a means of their creative and aesthetic development. Missed opportunities for aesthetic education and development at this age are quite difficult to correct in the future. The author of the article raises the issue of the causes of imperfection of children's drawings and substantiates the importance of pedagogical activity in improving the quality of children's drawing. For competent and creative drawing, students need knowledge about fine art and its genre features. This involves systematic work, which includes the preparation of not only certain lessons, but also the organization of extracurricular activities. The article discusses an algorithm for teaching elementary school students to draw various genre compositions. As an example, drawing in the genre of «portrait» is described in detail. The educational system proposed by the author combines the artistic activity of students with purposeful observations and special knowledge from the field of art. This creates a conscious attitude to work, promotes the development of visual skills, which positively affects the quality of children's drawings.

Key words: visual activity, drawing, visual arts, elementary school age.

Введение. Рисование – это не просто одно из самых любимых занятий учеников начальной школы, это сложная синтетическая деятельность, которая существенно влияет на формирование личности. Феномен детского рисунка заключается в его ценности для самого младшего школьника, для родителей, специалистов области образования. Рисование в этом возрасте – это стремление познать окружающий мир и свое место в нем, установить коммуникации с близкими и с самим собой, выразить настроения и чувства. Рисование по праву считается важнейшим средством эстетического воспитания и формирования основ эстетической культуры. Упущенные возможности эстетического развития в этом возрасте достаточно сложно, а иногда и невозможно, исправить в дальнейшем.

Изложение основного материала статьи. Разработка личностно-развивающих технологий обучения детей изобразительной деятельности является целью и предметом многих современных отечественных научных исследований и новаторской практики. Особенности обучения младших школьников рисованию отражены в учебниках и научных статьях В.С. Кузина, Б.М. Неменского, Н.Н. Ростовцева, Н.М. Сокольниковой, Т.Я. Шпикаловой и многих других авторов. В их работах раскрываются цели, содержание и методы преподавания предмета «изобразительное искусство», его особое значение для становления личности младшего школьника. Авторы рассматривают изобразительную деятельность в начальной школе как особый способ познания и освоения действительности.

Важнейшими условиями успешности изобразительной деятельности младших школьников являются знания и умения учителя в области изобразительного искусства и его педагогико-методическая компетентность. Учителю важно уметь транслировать ученикам художественную информацию научно и занимательно, разрабатывать наиболее эффективные формы и методы эстетического общения с младшими школьниками.

Все образовательные программы для начальной школы (комплексные или парциальные) предполагают обучение младших школьников рисованию различных композиций – портретных, пейзажных, бытовых, сказочных [3]. Но как отмечают педагоги-практики, рисунки учащихся младшего школьного возраста, зачастую отличаются наличием изобразительных шаблонов и ошибок (в виде нарушения законов композиции, перспективы, пропорций), отсутствием самобытности и оригинальности. Это объясняется тем, что с одной стороны, у детей недостаточная сформированность изобразительно-технических умений, а с другой – небольшой эстетический опыт. Следовательно, задача педагога – увеличивать эстетические впечатления и усиливать эстетические переживания учащихся путем общения с искусством и тем самым формировать эстетические потребности в художественно-творческой деятельности. Несомненно, что для грамотного и творческого рисования необходимы знания об изобразительном искусстве, его художественно-выразительных средствах, особенностях отдельных жанров, творческой манере художников.

Мы выработали определенный алгоритм обучения младших школьников рисованию различных композиций, обязательно включающий серьезное ознакомления младших школьников с произведениями живописи определенных жанров. Такой синтез теоретических знаний и практической деятельности, на наш взгляд, будет достаточно эффективно влиять на качество детских рисунков. Ведь те сведения, которые получают школьники во время рассматривания и анализа художественных произведений, обязательно будут способствовать более грамотному и выразительному рисованию. В процессе взаимодействия с искусством учащиеся познают и усваивают законы и правила рисования – композиции, цветоведения, перспективы, пропорций, светотени, – а затем смогут творчески применять их в своей изобразительной деятельности.

Важно сказать, что работа, проводимая учителем, достаточно трудоемка, так как требует подготовки не только определенных уроков,

но и организацию специальной внеклассной работы, проникновение в досуговое и каникулярное время.

Данный алгоритм можно представить в виде определенных этапов, тесно связанных между собой: непосредственные рассматривания и наблюдения в окружающем мире; знакомство с творчеством художников, работающих в определенных жанрах; изобразительная деятельность; выполнение творческих оригинальных композиций.

Проследим этот алгоритм на примере обучения учащихся начальной школы рисованию композиций в жанре «портрет».

Задачами педагога в этом направлении можно назвать: расширение социального опыта и представлений учащихся о разнообразии мира людей; ознакомление учащихся со спецификой портретного жанра живописи; формирование художественных умений для рисования человека; развитие творческих способностей в процессе создания выразительного образа.

В.С. Кузин считает, что потенциал портретного жанра, который содержится в колористическом, композиционном, содержательном решении, доступен для восприятия, понимания и творческого использования младшими школьниками в процессе рисования. Интерес детей к огромному миру людей (разнообразию внешнего вида, человеческих взаимоотношений, чувств, занятий, увлечений) является основным мотивом для изобразительной деятельности и стимулом для дальнейшего творчества [2].

Рисование в жанре «портрет» ставит учащихся в позицию исследователей Мира Людей. Человек является самым сложным объектом для изображения. Это одна из самых сложных задач даже для профессиональных художников, а тем более для учащихся начальной школы, но в то же время и одна из самых занимательных. Вот почему процесс обучения школьников рисованию человеческой фигуры должен быть целенаправленным систематическим.

1. Первый этап «Такой интересный мир людей», смысл которого состоит в художественных наблюдениях, рассматриваниях, любованиях, созерцаниях. Педагог активизирует наблюдательность и интерес учеников: «Мы с тобой живем среди людей. Они такие разные. Среди них есть мужчины и женщины, дети, молодые люди и пожилые. У людей разная внешность, профессии, характеры и настроения. Все они разные, но имеют общие черты. Что это, давай подумаем вместе. Наблюдать и рисовать очень интересно».

Важно научить младших школьников целенаправленно рассматривать живую натуру, сообщая им при этом некоторые элементарные правила пропорций. С этой целью учитель организует упражнения и игры (театрализованные, подвижные, дидактические), обращая внимание на строение человеческого тела, мимику, жесты, движения. Задачей учителя является не только накопление у учеников внешних впечатлений, но и психологическая установка на будущее рисование, говорит Б.М. Неменский [4].

2. Второй этап «Учимся у художников-портретистов». Его главная цель – показать, каким образом художники используют выразительные средства искусства для создания образа человека: «Если на картинах изображены люди, то их называют портретами. Давайте посмотрим, как художники рисуют людей. В картинах мы видим разных людей и можем заметить, как художники-портретисты относятся к своим моделям. Живописцы помогут нам в рисовании портретов».

В работе с детьми педагог использует лучшие образцы мировой и отечественной портретной живописи (О.А. Кипренский «Портрет Пушкина», И.Е. Репин «Стрекоза», В.А. Серов «Девочка с персиками», З.А. Серебрякова «Катя под елкой», В.И. Суриков «Девочка с куклой», В.И. Тропинин «Кружевница»).

Н.М. Сокольникова указывает на то, что учителю начальных классов необходимо уметь отбирать для анализа живописные произведения, обогащать образовательную среду произведениями изобразительного искусства разных жанров [7, С. 246]. В качестве примеров учитель подбирает картины, где возможно проследить связь сюжета со способами его художественной реализации. Рассматривая с учениками произведения, педагогу следует акцентироваться на их художественных достоинствах. В процессе обсуждения учитель должен обращать внимание на выразительные средства и приемы, которыми пользуется художник, чтобы рассказать зрителям о жизни человека, его характере, настроении, профессии. Педагог учит детей понимать идею портретиста путем анализа композиции, колорита, жеста, позы, одежды, деталей, фона как символов, которые позволяют правильно воспринять смысл произведения. «Однако методика наглядной демонстрации должна быть очень продуманной и тонкой. Искусство преподавания состоит в том, чтобы уметь почувствовать, что и в какой форме надо показать ученику, уметь продемонстрировать это так, чтобы ученик двигался вперед, верил в свои силы, а не был подавлен учителем», отмечает Н.Н. Ростовцев [6, С. 142].

Методику составляют экскурсии в художественный музей, организованное или свободное рассматривание картин в школьном музее или на выставке в классе. Педагог проводит искусствоведческие рассказы и беседы («Что такое портрет», «Русские художники-портретисты», «О чем говорит художник?»), включает в них дидактические игры («Художественное лото», «Живописное домино», «Из какой картины») и творческие проблемные задания («Придумай название», «Вхождение в картину», «Стань героем картины», «Расскажи предыдущих и последующих событиях», «Что изменилось?»).

3. Третий этап «Упражняемся и рисуем» заключается в обучении конкретным изобразительным умениям в области рисования человеческой фигуры, формирование техники портретного рисунка и ее коррекция. Девиз этого этапа – «Переносим секреты художников-портретистов в свои рисунки». Отметим, что основным методом обучения является научный, лаконичный, достаточно виртуозный педагогический рисунок [6].

Но существует ряд дополнительных эффективных приемов, которые способствуют изучению пропорций человеческой фигуры и формируют умения в области портретного рисунка.

Например, «послушный человечек», которого ученики могут изготовить из проволоки или пластилина на уроках труда. Такую подвижную фигурку можно поставить, придать ей любые позы, легко исправить пропорциональные ошибки. После этого целесообразно вместе с детьми сделать фигуру в технике аппликации (т.н. «робота»), чтобы осознать простые пропорциональные соотношения, конструктивную суть движения. Игры с такими моделями способствуют осознанному рисованию человеческой фигуры в разных позах. После этого вводится приём «рисование каркаса». Учащиеся, уже имея некоторые представления об анатомии человеческой фигуры, рисуют «схему-каркас-скелет», а затем дорисовывают ее с помощью одежды и деталей. Полезными будут и другие упражнения – «чтение» движений по картинке («Что это», «Угадай», «Актерская минутка»); дополнение рисунков («Пожарник», «Врач», «Строитель», «Художник»); выполнение рисунков широкими мазками кисти без предварительных набросков («Позы», «Движения», «Повтори»).

Темы простые, но требующие знаний и умений по изображению человеческой фигуры в статике и динамике – «Мой друг», «Автопортрет», «Моя семья», «Выходной день», «Школа», «Зимние забавы».

Обсуждение работ с педагогом помогает младшим школьникам оценивать рисунок не только с собственной позиции, но и с точки зрения других людей, адекватно воспринимать мнение окружающих. Сравнивая свои работы, учащиеся убеждаются в преимуществах и недостатках разных техник и способов изображения, и подготавливаются к самостоятельному творческому поиску изобразительных решений.

4. Четвертый этап «Мы – настоящие художники» направлен на реализацию творческих задач – создание выразительного образа человека в собственном оригинальном исполнении. Он заключается в активизации творческих способностей учащихся при создании портретного рисунка: «Твой портрет очень хорош, но он мог быть еще интереснее, выразительнее, если ты воспользуешься тем, что рассказали тебе художники, что видел вокруг и чему уже научился. Уверена, что окружающий мир и люди, живущие в нем, а также картины уже открыли тебе свои тайны, а ты сумеешь их применить».

Личностные черты, приобретенные ребенком в процессе ознакомления с миром людей и портретной живописью, а именно – наблюдательность, уважение, толерантность, эмпатия, а также понимание анатомического строения тела стимулирует желание рисовать и использовать творческий подход к изображению людей. Методы, составляющие технологию на этом этапе, можно назвать исследовательскими, предусматривающими активные самостоятельные поиски, упражнения с цветом, композицией. Младшим школьникам предлагаются интересные и необычные темы («Портрет доброго человека», «Такие разные клоуны», «Победительница конкурса красоты», «Жители неизвестной планеты», «Что могут линия и цвет», «Радость», «Грусть», «Страх», «Счастье»).

Педагог контролирует процесс рисования, предотвращая копирование, исключая шаблоны, и наоборот, стимулируя творческий поиск, оригинальные замыслы, самостоятельность, воображение и фантазию. В это время возможно введение новых способов художественной деятельности, новых материалов и необычных техник для решения творческих заданий. Конечно, педагог проектирует подобные задания, опираясь на жизненный и эстетический опыт младших школьников, их потребность в общении, самовыражении и признании.

Подчеркнем, что на любом из описанных этапов, объяснения, рассказы, беседы об искусстве и предстоящей изобразительной деятельности должны проходить на эмоциональном подъеме, быть доступными, интересными и красочными. Учителю необходимо заранее тщательно продумать, какие события из жизни художника, факты создания конкретной картины или сведения об особенностях художественных материалов следует использовать, чтобы занятия были познавательными и живыми. Вопросы и задания должны быть

простыми, конкретными, чтобы ученики четко понимали смысл предстоящей работы и прочно закрепляли свои знания в своей художественной практике. Важно проявлять искренний интерес к детским рисункам, при обсуждении предлагать ученикам комментировать, пояснять, рассказывать – это поможет им сосредоточиваться, планировать, постепенно улучшать свои работы.

Данная технология предполагает широкое использование проектной деятельности учащихся. Детские проекты отличаются большим разнообразием – индивидуальные, групповые, кратковременные, длительные, моно- и метапредметные («Женский портрет», «Детские портреты Серебряковой», «Художник И.Е. Репин», «Диалог музыки и живописи», «Чудеса чародея Цвета», «Третьяковская галерея»).

Педагог на уроках и занятиях по рисованию в жанре «портрет» может активно использовать возможности других искусств, например, художественной литературы, музыки, театра, дизайна. Желательно периодично организовывать выставки детского творчества, как коллективные, так и персональные.

Данная технология возможна в рамках изучения любого жанра живописи, но понятно, что в начальной школе лучше начинать с динамических жанров (портретного, бытового, сказочно-былинного), где явно читается сюжет, и картина легко поддается описанию, а затем изучать пейзаж, натюрморт и более сложный для понимания в этом возрасте – исторический.

На протяжении такой интегрированной работы учитель наблюдает и анализирует поведение учащихся, прогнозирует свои дальнейшие действия.

Результатом педагогической работы по обучению младших школьников рисованию в разных жанрах можно считать: знания об изобразительном искусстве, его видах и жанрах, творческой деятельности художников; умение рисовать в соответствии с основами изобразительной грамоты; умение находить новые способы для создания художественного образа; способность передавая свои мысли и чувства с помощью различных средств художественной выразительности; активность и самостоятельно учащихся в изобразительной деятельности; проявление творчества.

Выводы. Описанная педагогическая технология способствует общему и эстетическому развитию младших школьников, создает ситуацию успеха, открывает новые возможности для социализации, гармонизации отношений с миром. Продуманная и последовательная работа учителя предопределяет успешность рисования. В результате художественные образы героев становятся более грамотными и выразительными, а качество выполняемых рисунков значительно повышается.

Литература:

1. Игнатьев, С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: учеб. пособие для вузов / С.Е. Игнатьев. – Москва: Академический Проект; Фонд Мир, 2007. – 208 с.

2. Кузин, В.С. Изобразительное искусство в начальной школе / В.С. Кузин. – Москва: Дрофа, 1997. – 96 с.

3. Лыкова, Е.С. История становления предмета «Изобразительное искусство» / Е.С. Лыкова // Омский научный вестник. Сер. Общество. История. Современность. – 2014. – № 3(129). – С. 187-190

4. Неменский, Б.М. Педагогика искусства / Б.М. Неменский. – Москва: Просвещение, 2012. – 272 с.

5. Островская, О.В. Уроки изобразительного искусства в начальной школе. 1-4 классы / О.В. Островская. – Москва: Владос, 2007. – 288 с.

6. Ростовцев, Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе / Н.Н. Ростовцев. – Москва: Агар, 2000. – 251 с.

7. Сокольникова, Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе / Н.М. Сокольникова. – Москва: Академия, 2008. – 256 с.

Педагогика

УДК 378

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

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ И УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические основы формирования организационно-управленческих умений у будущих магистров физической культуры и спорта. Проанализированы основные критерии, характеризующие уровень сформированности данных умений, а также выделены ключевые уровни их развития. Особое внимание уделено методам диагностики, обеспечивающим объективную оценку профессиональной компетентности студентов. Полученные результаты способствуют совершенствованию педагогических подходов и повышению качества подготовки управленческих кадров в спортивной сфере. Работа представляет интерес для педагогов, методистов и исследователей в области физической культуры и спортивного менеджмента.

Ключевые слова: организационно-управленческие умения, критерии, уровни, магистры, физическая культура.

Annotation. The article discusses the theoretical foundations of the formation of organizational and managerial skills among future masters of physical education and sports. The main criteria characterizing the level of formation of these skills are analyzed, and the key levels of their development are highlighted. Special attention is paid to diagnostic methods that provide an objective assessment of students' professional competence. The results obtained contribute to the improvement of pedagogical approaches and improve the quality of management training in the sports field. The work is of interest to teachers, methodologists and researchers in the field of physical education and sports management.

Key words: organizational and managerial skills, criteria, levels, masters, physical education.

Введение. В современном образовательном пространстве особое внимание уделяется подготовке специалистов, обладающих не только глубокими теоретическими знаниями в своей профессиональной области, но и развитым комплексом организационно-управленческих умений. В условиях динамичного развития сферы физической культуры и спорта возрастает потребность в квалифицированных кадрах, способных эффективно планировать, организовывать и контролировать различные аспекты профессиональной деятельности. Это обусловливает необходимость формирования у будущих магистров специализированных компетенций, которые обеспечивают успешное выполнение управленческих функций и адаптацию к постоянно меняющимся условиям работы.

Актуальность исследования определяется тем, что современный рынок труда предъявляет высокие требования к уровню подготовки управленческих кадров в спортивной сфере. По мнению многих исследователей, отсутствие системного подхода к формированию организационно-управленческих умений снижает эффективность профессиональной подготовки и препятствует реализации потенциала специалистов в практической деятельности. В частности, недостаточно разработаны критерии и уровни сформированности данных умений, что затрудняет объективную диагностику и последующую коррекцию учебного процесса. Решение этих проблем позволит повысить качество образовательных программ и обеспечить подготовку конкурентоспособных специалистов.

Теоретическое исследование критериев и уровней формирования организационно-управленческих умений направлено на развитие научной базы педагогической подготовки магистрантов в области физической культуры и спорта и создание предпосылок для совершенствования учебных программ с учётом современных требований профессиональной среды.

Изложение основного материала статьи. Формирование организационно-управленческих умений является важным аспектом профессиональной подготовки магистров в области физической культуры и спорта. По мнению А.П. Баранова, организационно-управленческие умения представляют собой совокупность знаний, навыков и личностных качеств, обеспечивающих эффективное планирование, координацию и контроль в профессиональной деятельности [1, С. 46]. В структуре этих умений выделяются как когнитивные компоненты, так и практические навыки, что подтверждается в исследованиях Н.И. Власовой, где подчеркивается необходимость комплексного подхода к развитию управленческих компетенций у студентов магистратуры спортивных направлений [2, С. 68].

Важным элементом теоретико-методологической базы формирования данных умений является понимание специфики профессиональной деятельности будущих магистров физической культуры и спорта. Е.В. Глущенко отмечает, что успешная подготовка специалистов требует учета не только общепедагогических принципов, но и специфических требований, связанных с управлением

спортивными организациями и мероприятиями [3, С. 34]. При этом, по словам Л.А. Дмитриевой, педагогические технологии должны включать средства формирования и оценки организационно-управленческих компетенций, что позволяет обеспечить целенаправленное развитие данных умений в образовательном процессе [4, С. 16].

Роль организационно-управленческой компетентности в профессиональной деятельности магистров определяется не только умением планировать и организовывать, но и способностью к анализу, принятию решений и рефлексии. О.С. Карпова в своих работах указывает на то, что данный вид компетенций способствует повышению эффективности управленческой деятельности в спортивной сфере, а также формирует у студентов мотивацию к постоянному профессиональному развитию [5, С. 60]. Компетентностный подход в подготовке управленческих кадров, как подчеркивает М.В. Коновалова, включает в себя системное освоение знаний и умений, направленных на формирование профессиональной автономии и ответственности [6, С. 22].

Важным аспектом является также системность и последовательность формирования организационно-управленческих умений. В.И. Ситников отмечает, что данный процесс требует выделения этапов и уровней развития компетенций, что позволяет более точно диагностировать состояние обучающихся и корректировать педагогические воздействия [7, С. 90]. Диагностика профессиональной компетентности, как подчеркивает Т.П. Шишкина, должна базироваться на применении различных методов, включая наблюдение, тестирование и анализ результатов практической деятельности, что позволяет объективно оценить уровень сформированности умений [8, С. 44].

Таким образом, теоретико-методологические основы формирования организационно-управленческих умений будущих магистров физической культуры и спорта базируются на комплексном рассмотрении структуры умений, специфике профессиональной деятельности, а также необходимости системного и этапного подхода к их развитию и диагностике. Учет этих аспектов позволяет создавать эффективные образовательные программы, направленные на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных успешно решать задачи организационно-управленческого характера в спортивной сфере.

Разработка критериев сформированности организационно-управленческих умений является ключевым моментом в оценке эффективности подготовки магистров физической культуры и спорта. По мнению Н.И. Власовой, критерии позволяют объективно определить уровень профессиональной компетентности и выявить зоны, требующие дополнительного развития [2, С. 69]. В педагогической практике выделение критериев способствует не только контролю, но и корректировке образовательного процесса, что подчеркивается в работах Л.А. Дмитриевой, которая акцентирует внимание на системности и комплексности оценки умений [4, С. 18].

Различные подходы к выделению критериев формированности организационно-управленческих умений отражены в исследованиях М.В. Коноваловой и О.С. Карповой. Коновалова выделяет компетентностный подход, предполагающий определение критериев через показатели владения знаниями, навыками и личностными качествами [6, С. 23]. В то же время Карпова в своих трудах подчеркивает значимость деятельностного подхода, который фокусируется на реальных действиях и операциях, выполняемых студентами в условиях учебной и профессиональной деятельности [5, С. 61].

Систематизация критериев формированности управленческих умений часто осуществляется по нескольким основным направлениям. По словам А.П. Баранова, к ним относятся мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный критерии, каждый из которых охватывает разные стороны профессиональной компетентности [1, С. 48]. Мотивационно-ценностный критерий отражает уровень заинтересованности и внутренней установки на выполнение управленческих функций, что подтверждается данными В.И. Ситникова, выделяющего важность мотивации как основы формирования устойчивых умений [7, С. 91].

Когнитивный критерий, согласно Е.В. Глущенко, включает знания и представления, необходимые для эффективного управления, что предполагает освоение теоретических основ и специфики организации спортивной деятельности [3, С. 36]. Операционально-деятельностный критерий описывает практические навыки и умения, позволяющие реализовывать управленческие функции на практике, что является центральным в подготовке магистров, как отмечает Т.П. Шишкина [8, С. 45]. Рефлексивно-оценочный критерий, по мнению Л.А. Дмитриевой, включает способность к самоанализу и корректировке собственных действий, что обеспечивает профессиональный рост и адаптацию к изменяющимся условиям [4, С. 19].

Каждый из выделенных критериев характеризуется рядом показателей, которые позволяют детализировать и конкретизировать оценку сформированности организационно-управленческих умений. Например, мотивационно-ценностный критерий может оцениваться через уровень интереса к управленческой деятельности, осознание её значимости и готовность к ответственности. Когнитивный – через степень усвоения теоретического материала и понимание методологических основ управления. Операционально-деятельностный – через владение технологией планирования, организации и контроля, а рефлексивно-оценочный – через умение критически оценивать собственную профессиональную деятельность и принимать решения на основе анализа [1, С. 50; 5, С. 62].

Таким образом, выделенные критерии формированности организационно-управленческих умений представляют собой комплексные показатели, отражающие разные аспекты профессиональной компетентности будущих магистров физической культуры и спорта. Их использование в образовательном процессе позволяет не только оценить уровень подготовки студентов, но и организовать целенаправленную работу по развитию необходимых умений и навыков, обеспечивая повышение качества профессиональной подготовки.

Определение уровней сформированности организационно-управленческих умений у будущих магистров физической культуры и спорта является важным условием успешного построения образовательного процесса и оценки результатов обучения. По мнению В.И. Ситникова, выделение уровней позволяет дифференцировать подходы к обучению, учитывать индивидуальные особенности студентов и обеспечивать системное развитие компетенций [7, С. 92]. Аналогично, Л.А. Дмитриева отмечает, что уровневый подход способствует более точной диагностике профессиональной готовности и адекватному распределению педагогических ресурсов [4, С. 20].

В педагогической литературе представлены различные классификации уровней сформированности организационно-управленческих умений. М.В. Коновалова выделяет три основных уровня: репродуктивный, частично-продуктивный и продуктивный, при этом продуктивный уровень характеризуется высокой степенью самостоятельности и творческого подхода к решению управленческих задач [6, С. 24]. По мнению А.П. Баранова, важным дополнением является выделение творческого уровня, который отражает способность к инновационной деятельности и нестандартным решениям в управлении [1, С. 49].

Репродуктивный уровень, согласно Е.В. Глущенко, характеризуется воспроизведением знаний и умений под руководством преподавателя, ограниченной самостоятельностью в принятии решений и минимальным уровнем ответственности за результаты деятельности [3, С. 37]. Частично-продуктивный уровень предполагает более активное участие обучающегося в процессах планирования и организации, наличие базовых навыков самостоятельного выполнения управленческих функций, однако с необходимостью внешней поддержки и контроля [3, С. 38]. Продуктивный уровень демонстрирует уверенное владение знаниями и умениями, способность самостоятельно принимать решения и нести ответственность за их реализацию [6, С. 25].

Творческий уровень, выделяемый в работах В.И. Ситникова и А.П. Баранова, характеризуется формированием способности к генерации новых идей, инновационному подходу и адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности [7, С. 93; 1, С. 49]. Обучающиеся на этом уровне проявляют высокий уровень рефлексии и умеют анализировать результаты своей деятельности для постоянного улучшения профессиональных компетенций.

Диагностика уровня сформированности организационно-управленческих умений осуществляется с использованием разнообразных методов, что позволяет получить объективную картину профессиональной готовности магистрантов. Т.П. Шишкина отмечает, что наиболее эффективными являются комплексные методы, включающие наблюдение за деятельностью, тестирование, анализ кейс-ситуаций и проведение деловых игр, что способствует выявлению как теоретических знаний, так и практических навыков [8, С. 46]. По мнению Л.А. Дмитриевой, использование таких методов позволяет не только определить уровень умений, но и выявить проблемные зоны для дальнейшей коррекции образовательного процесса [4, С. 21].

Таким образом, выделение и характеристика уровней сформированности организационно-управленческих умений у будущих магистров физической культуры и спорта является необходимым условием качественной подготовки специалистов. Дифференцированный подход к обучению и системная диагностика способствуют развитию управленческих компетенций на всех этапах профессионального становления, обеспечивая подготовку высококвалифицированных кадров, способных эффективно выполнять функции организации и управления в спортивной сфере.

Выводы. В ходе теоретического анализа сущности организационно-управленческих умений установлено, что они представляют собой комплекс знаний, навыков и личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения управленческой деятельности в сфере физической культуры и спорта. Определена значимость комплексного подхода к формированию этих умений, учитывающего специфику

профессиональной деятельности магистров и включающего как когнитивные, так и практические компоненты.

В работе выделены основные критерии сформированности организационно-управленческих умений, среди которых мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный, каждый из которых раскрывает определённые стороны профессиональной компетентности будущих специалистов. Подчёркнута необходимость систематизации и конкретизации критериев с использованием соответствующих показателей, что обеспечивает объективность оценки уровня подготовки магистров.

Проанализированы уровни сформированности организационно-управленческих умений, которые включают репродуктивный, частично-продуктивный, продуктивный и творческий уровни, характеризующиеся различной степенью самостоятельности, ответственности и творческого подхода к решению управленческих задач. Обоснована важность выделения уровней для дифференцированного подхода к обучению и развития компетенций.

Отмечена эффективность комплексной диагностики сформированности умений с использованием методов наблюдения, тестирования, анализа кейсов и деловых игр, что способствует выявлению сильных и слабых сторон профессиональной подготовки магистрантов.

В заключение можно отметить, что выделение и обоснование критериев и уровней формирования организационно-управленческих умений создаёт методологическую основу для построения целенаправленных образовательных программ. Такой системный подход обеспечивает повышение качества подготовки будущих магистров физической культуры и спорта, формируя высококвалифицированных специалистов, способных успешно выполнять управленческие функции в условиях современной спортивной деятельности.

Литература:

1. Баранов, А.П. Управленческие умения в профессиональной подготовке специалистов физической культуры / А.П. Баранов // Вестник педагогических исследований. – 2019. – № 3. – С. 45-51
2. Власова, Н.И. Формирование управленческих компетенций у студентов магистратуры спортивных направлений / Н.И. Власова // Современные проблемы образования. – 2020. – № 4. – С. 67-73
3. Глущенко, Е.В. Психолого-педагогические основы развития организационных способностей у будущих педагогов физической культуры / Е.В. Глущенко // Наука и школа. – 2018. – № 12. – С. 32-37
4. Дмитриева, Л.А. Методы оценки уровня сформированности управленческих умений у студентов / Л.А. Дмитриева // Вопросы теории и практики профессионального образования. – 2021. – № 1. – С. 14-20
5. Карпова, О.С. Особенности педагогической подготовки магистрантов в области физической культуры и спорта / О.С. Карпова // Педагогика и спорт. – 2017. – № 2. – С. 58-62
6. Коновалова, М.В. Компетентностный подход в подготовке управленческих кадров физической культуры / М.В. Коновалова // Физическая культура и образование. – 2022. – № 5. – С. 19-25
7. Ситников, В.И. Развитие организационно-управленческих умений в процессе магистратуры / В.И. Ситников // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 9. – С. 88-94
8. Шишкина, Т.П. Диагностика профессиональной компетентности магистрантов спортивных вузов / Т.П. Шишкина // Вестник высшей школы. – 2020. – № 7. – С. 41-47

Педагогика

УДК 372.881.111.1

аспирант Козырев Антон Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент бакалавриата Ломоносова Алена Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Шимичев Алексей Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСЦЕНИРОВОК И РОЛЕВЫХ ИГР ПРИ РАБОТЕ НАД ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ

Аннотация. Статья посвящена исследованию лингводидактического потенциала инсценировок и ролевых игр при формировании иноязычной диалогической речи младших школьников. Авторами определены и описаны целевые ориентиры обучения диалогической речи. Приведен сравнительный анализ методических особенностей реализации данных технологий на различных этапах учебной деятельности. В работе описано содержание подготовительного, исполнительского и контрольно-оценочного этапов организации игровой деятельности. Выявлены специфические характеристики каждой технологии, определены их дидактические возможности и ограничения. Обоснован комплементарный характер инсценировок и ролевых игр в учебно-воспитательном процессе по иностранным языкам. Предлагается модель последовательного перехода от репродуктивных инсценировок к продуктивным ролевым играм.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, иноязычная диалогическая речь, ролевые игры, инсценировки, этапы обучения.

Annotation. The present article is dedicated to the investigation of the linguistic and didactic capabilities of dramatizations and role-playing games in the development of foreign language dialogue speech among primary school students. The authors identify and describe the target guidelines for teaching dialogue speech. A comparative analysis of the methodological features of implementing these technologies at various stages of educational activity is provided. The work delineates the content of the preparatory, performance, and control and assessment stages of organizing game activities. The specific characteristics of each technology are identified, and their didactic possibilities and limitations are determined. The present study aims to explore the complementary nature of dramatizations and role-playing games in the educational process of foreign languages. A model for a gradual transition from reproductive dramatizations to productive role-playing games is hereby proposed.

Key words: foreign language teaching, foreign language dialogue, role-playing games, dramatizations, the stages of learning.

Введение. В современной парадигме отечественного образования, ориентированной на развитие личности учащегося, овладение иностранным языком в начальной школе занимает важное место. Его центральной целью, согласно ФГОС НОО, является «приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей» [10].

В рамках этой общей цели формирование умений иноязычно диалогической речи выступает в качестве одного из приоритетных и в то же время наиболее сложных направлений в работе учителя. Диалог представляет не только одну из основных форм социального взаимодействия, но и мощный инструмент познания, позволяющий младшему школьнику «осваивать социальных опыт совместной деятельности и общения» [1, С. 15].

На метапредметном уровне представляется возможным определить цель обучения иноязычному диалогу в составе следующих универсальных учебных действий (УУД) [5]:

– коммуникативные УУД: непосредственное участие в диалоге требует умения слушать собеседника, договариваться и приходить к общему решению, адекватно использовать имеющиеся речевые средства для решения коммуникативных задач;

– регулятивные УУД: целенаправленная работа над диалогической речью предполагает элементарно планирование (что я хочу сказать), коррекцию (исправление ошибок по наводящим вопросам) и оценку (понял ли меня партнер по коммуникации);

– познавательные УУД: диалог стимулирует развитие памяти, внимания и воображения, а также способности ориентироваться в речевых образцах и сверхфразовых единствах и по аналогии с ними строить собственные высказывания.

На предметом уровне цель сформулирована как развитие иноязычной коммуникативной компетенции в ее речевом аспекте. Согласно Примерной программе по иностранным языкам, к окончанию начальной школы выпускник должен уметь «вести элементарный диалог в ограниченном круге типичных ситуаций общения: диалог-расспрос и диалог-побуждение к действию» [6].

Следовательно, стратегической целью является не механическое заучивание фраз, а способность и готовность младшего школьника к элементарному устному взаимодействию с партнером в рамках знакомых, личностно значимых тем.

Для достижения обозначенной цели процесс обучения должен решать комплекс взаимосвязанных задач, которые можно разделить на три группы: лингвистические, речевые и социокультурные [7; 8; 11; 12; 13].

В круг лингвистических задач входит: а) формирование фонетических и ритмико-интонационных навыков, обеспечивающих достаточную ясность и понятность речи в диалоге; б) овладение лексических единиц и устойчивых клише, необходимых для общения в рамках изучаемых тем и сфер общения (знакомство, семья, школа, увлечения и т.д.); в) формирование грамматических навыков, позволяющих правильно строить вопросительные (общий и специальный), повествовательные и побудительные предложения.

Речевые задачи занимают центральное место в учебном процессе и направлены на развитие следующих диалогических умений на иностранном языке: а) инициировать диалог (начать разговор, обратиться к собеседнику); б) поддержать диалог (адекватно реагировать на реплики партнера, используя формулы речевого этикета, такие как согласие, несогласие, уточнение и др.); в) завершать диалог логично и корректно; г) переходить с одной темы на другую в рамках знакомых ситуаций; д) использовать невербальные средства общения (мимику, жесты) для достижения коммуникативных целей.

Социокультурные задачи представлены следующими положениями: а) формировать элементарные представления о нормах речевого этикета, принятых в стране изучаемого языка; б) воспитывать дружелюбное и уважительное отношение к представителям иных лингвокультурных сообществ; в) развивать такие личностные качества, как уверенность в себе, отсутствие боязни совершить ошибку, готовность к речевому взаимодействию.

Изложение основного материала статьи. По справедливому замечанию Е.Н. Солововой, «обучение диалогу – это обучение общению в самой естественной и первичной форме» [9, С. 78]. Следовательно, решаемые задачи должны выстраиваться не изолировано, а в контексте выполнения конкретных, посильных и мотивирующих школьника коммуникативных заданий, например, «Пригласи друга на день рождения», «Расспроси одноклассника о его домашнем питомце» и др.

Переход от декларируемых целей к их практической реализации требует учета психологических и возрастных особенностей младших школьников. В данном возрасте преобладает непроизвольное внимание, наглядно-образное мышление и высокая эмоциональная восприимчивость. В этой связи на первый план выходят технологии, моделирующие естественное речевое взаимодействие. Среди многочисленных современных практических решений особое место занимают ролевые игры и инсценировки, лингводидактический потенциал которых выходит далеко за рамки простого повышения интереса к предмету.

Как отмечают ведущие отечественные педагоги, психологи и методисты (Н.Д. Гальскова, А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая и др.), игра является ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте, что создает естественную психолого-педагогическую основу для ее использования в учебном процессе, в частности, по иностранным языкам. Ролевая игра определяется как организованное речевое взаимодействие учащихся в рамках заданной ситуаии и коммуникативной задачи, где каждый участник действует в соответствии с принятой ролью.

Инсценировка, будучи близкой к ролевой игре, часто предполагает более жесткий сценарий и имеет элемены драматизации.

Наукометрический анализ существующих исследований позволяет выявить лингводидактический потенциал данных методов через взаимосвязанные аспекты.

Во-первых, мотивационно-психологический аспект. Ролевая игра создает обучающемуся своеобразную «зону комфорта» для иноязычной речевой деятельности. Снимая психологический барьер и боязнь сделать ошибку, она позволяет младшему школьнику «спрятаться» за маску персонажа, от лица которого он вступает во взаимодействие. Это способствует раскрепощению, снижению уровня тревожности и формированию положительной установки на общение на иностранном языке [4]. Игра обладает свойством внутренней мотивации, поскольку процесс деятельности сам по себе воспринимается ребенком как отступление от традиционной канвы урока.

Во-вторых, коммуникативный аспект. В отличие от заучивания и воспроизведения диалога по образцу, ролевая игра является упражнением в неподготовленной речи. Она позволяет: 1) моделировать естественные условия общения, поскольку участники вынуждены слушать и адекватно реагировать на непредсказуемые реплики партнера, что является ключевым признаком настоящего диалога; 2) развивать стратегическую компетенцию, т.к. в условиях дефицита языковых средств младшие школьники учатся использовать переспрос, мимику, жесты для достижения взаимопонимания; 3) обеспечить личностную вовлеченность ввиду того, что речь на иностранном языке становится не учебным упражнением, а инструментом для достижения игровой цели (узнать информацию, уговорить, купить необходимый товар и др.).

Что касается лингвистического и речевого аспектов, то потенциал ролевого взаимодействия раскрывается через интенсификацию процессов усвоения и актуализации языкового материала. Прежде всего, достигается глубокая контекстуализация лексики и грамматики за счет того, что языковые единицы усваиваются в рамках единой речевой ситуации, что значительно улучшает их запоминание и последующее извлечение из памяти. Одновременно происходит автоматизация речевых образцов, поскольку необходимость многократного использования коммуникативных клише и грамматических структур в варьирующихся условиях приводит к их прочному усвоению и переходу в активный речевой запас. Кроме того, развиваются фонетические и ритмико-интонационные навыки, т.к. учащийся, разыгрывая роль, непроизвольно стремится к большей выразительности, что положительно сказывается на оформлении звучащей речи.

Не менее значимыми представляются социокультурный и воспитательный аспекты. Ролевые игры и инсценировки служат эффективным способом «погружения» в культурную среду страны изучаемого языка, выступая связующим звеном между формальным изучением языка и его практическим использованием в социальном контексте [3]. В процессе подобной деятельности у учащихся формируется социолингвистическая компетенция – они овладевают нормами и правилами речевого этикета (приветствие, извинение, просьба и др.) в привязке к конкретным коммуникативным ситуациям, будь то визит к врачу, покупки в магазине или прием гостей и т.п. одновременно с этим происходит развитие мягких навыков (soft skills), поскольку совместная игровая деятельность естественным образом способствует воспитанию умения сотрудничать, договариваться, уважать мнение партнера и проявлять эмпатию.

В научно-методической литературе описан алгоритм проведения ролевых игр и инсценировок. Представляется возможным выявить как универсальные, так и специфические черты в структуре их организации. Несмотря на общею игровую природу, эти технологии требуют различного методического подхода на каждом этапе их реализации, что обусловлено разной степенью регламентированности и творческой свободы учащихся.

На первом, подготовительном этапе, который является базисом для обеих технологий, имеются значительные различия. При подготовке к инсценировкам учитель и школьники работают с жестко структурированным материалом. Основная задача заключается в тщательном овладении заранее составленным диалогом-образцом, отработке произносительных навыков и запоминании реплик. Как отмечает М.З. Биболетова, данный вид деятельности в большей степени ориентирован на воспроизводящее усвоение материала и отработку точности иноязычных речевых высказываний [2]. Подготовка носит репетиционный характер, где значительное внимание уделяется невербальным компонентам: мимике, жестам, точному следованию сценарию.

В отличие от этого, подготовка к ролевой игре характеризуется большей гибкостью и направлена на развитие продуктивной речевой деятельности. Учитель не предлагает готовый диалог, а определяет проблемную ситуацию, роли и коммуникативную задачу для каждого участника. На этом этапе происходит не заучивание текста, а активное усвоение и актуализация необходимого лексико-грамматического материала, речевых клише и стратегий взаимодействия. По мнению Ю.И. Скудаловой и А.С. Шимичева, ключевой задачей учителя является создание достаточных опор таких, как: ролевые карточки, схемы диалогов, тематические словари. Их использование обеспечивает успешность речевого взаимодействие без строгого следования заданному тексту [8].

На втором, исполнительском этапе, выявлены наиболее яркие различия между ролевыми играми и инсценировками. Последняя представляет собой, по сути, презентацию заученного продукта. Ее цель – демонстрация владения языковым материалом и навыками драматизации в рамках заданных условий. Речевое поведение учащихся предсказуемо и следует заранее отработанному сценарию. Этот этап минимально содержит элементы спонтанности, что, с одной стороны, снижает коммуникативную напряженность для учащихся, а с другой – не в полной мере моделирует условия реального межкультурного взаимодействия.

Ролевая игра, напротив, осуществляется в условиях неподготовленной речи. Ее ядром является импровизация и спонтанное решение коммуникативной задачи. Учащиеся, оставаясь в рамках заданных ролей и ситуаций, самостоятельно выстраивают линию диалогического взаимодействия, реагируя на непредсказуемые реплики партнеров. Такой подход, как подчеркивает Е.И. Негневицкая, в наибольшей степени способствует развитию стратегической компетенции и умения осуществлять диалогическое единство реплик [4].

На третьем, контрольно-оценочном этапе, также имеется своя специфика рассматриваемых технологий. При анализе инсценировки акцент закономерно смещается на оценку соответствия заданному образцу: языковую правильность речи, фонетическое оформление высказываний, точность воспроизведения текста и актёрское мастерство. Оценка часто носит критериальный характер и фиксирует уровень владения конкретным учебным материалом.

Оценка результатов ролевой игры является более комплексной. Первостепенное значение приобретает успешность решения коммуникативной задачи, то есть был ли достигнут прагматический результат взаимодействия (удалось ли уговорить, узнать информацию, принять совместное решение и т.д.). языковая правильность оформления высказывания, безусловно, учитывается, но не является главным критерием. В процессе рефлексии обсуждаются стратегии общения, эффективность взаимодействия и степень проявления мягких навыков (умение слушать, приходить к компромиссу).

Анализ этапов подготовки и проведения ролевой игры и инсценировки позволяет сделать вывод об их комплементарном характере. Инсценировки представляются наиболее результативными на начальном этапе формирования умений иноязычной диалогической речи, поскольку они обеспечивают прочное усвоение речевых образцов и снимают психологический барьер. Ролевые игры выступают инструментом развития спонтанной, продуктивной речи и стратегий взаимодействия. Оптимальная модель обучения предполагает последовательный переход от более регламентированных инсценировок к творческим, импровизационным ролевым играм по мере достижения учащимися более продвинутых уровней иноязычной коммуникативной компетенции.

Выводы. Резюмируя, скажем, что проведенное исследование позволяет сделать вывод о значительном лингводидактическом потенциале использования инсценировок и ролевых игр в процессе формирования и развития умений иноязычной диалогической речи младших школьников. Выявленные особенности подготовки, проведения и оценки результатов каждой из технологий позволяют рекомендовать их дифференцированное использование в зависимости от конкретных педагогических задач. Последовательный переход от инсценировок к ролевым играм создает условия для поступательного развития диалогических умений учащихся – от репродуктивного овладения речевыми образцами к творческому, осмысленному иноязычному общению.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Современный словарь методических терминов и понятий / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: Русский язык. Курсы, 2018. – 448 с.

2. Биболетова, М.З. Принципы построения курса английского языка для начальной школы / М.З. Биболетова // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 4-10

3. Волчегорская, Е.Ю. Гибкие социальные навыки как основа кросс-функциональных компетенций / Е.Ю. Волчегорская, С.Н. Фортыгина, В.П. Зиновьев // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3(52). – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-3-2

4. Негневицкая, Е.И. Язык и дети / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович. – Москва: Наука, 1981. – 210 с.

5. Примерная основная образовательная программа начального общего образования: одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 18.03.2022 № 1/22. – URL: https://legalacts.ru/doc/ primernaja-osnovnaja-obrazovatelnaja-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovanija-odobrena-resheniem_1/ (дата обращения: 04.11.2025)

6. Примерная рабочая программа по учебному предмету «Иностранный язык» (Начальное общее образование). – Москва: ИСРО, 2023. – 142 с.

7. 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

8. Скудалова, Ю.И. Ролевая игра как способ развития презентационных умений на иностранном языке / Ю.И. Скудалова, А.С. Шимичев // Развитие образования. – 2022. – Т. 5. – № 2. – С. 27-30

9. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс / Е.Н. Соловова. – Москва: АСТ: Астрель, 2010. – 123 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286. – URL: edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№286-от-31.05.2021-ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 04.11.2025)

11. 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

12. Шимичев, А.С. Реализация продуктивного ролевого взаимодействия на занятии по иностранному языку / А.С. Шимичев, Е.В. Васенева, А.Г. Калинина // Казанская наука. – 2025. – № 6. – С. 159-161

13. Шимичев, А.С. Ролевые игры межкультурной направленности на занятии по иностранному языку / А.С. Шимичев, Е.В. Васенева, А.Г. Калинина // Казанская наука. – 2025. – № 6. – С. 156-158

Педагогика

УДК 378.18

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

ВЛИЯНИЕ ВОЛОНТЕРСТВА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается сущность понятия «волонтёрство», анализируются истоки и история становления добровольческого движения. Подчёркивается значимость волонтёрской деятельности в системе воспитания и профессиональной подготовки студентов педагогических направлений. Особое внимание уделяется влиянию волонтёрства на формирование ценностных установок, развитие социальной ответственности и гуманистической направленности личности. На основании исследований отечественных учёных определены ключевые структурные компоненты, влияющие на профессионально-личностное становление будущего педагога. Среди них выделяются лидерство, коммуникативные умения, адекватная самооценка, эмоциональная сфера и способность к эмпатии. Показано, что участие в добровольческих инициативах формирует у будущих педагогов навыки организации совместной деятельности и сотрудничества. Отмечается, что волонтёрская практика способствует развитию рефлексии и осознанию собственной социальной значимости. The article emphasizes the role of volunteering as a factor in professional self-realization and the strengthening of pedagogical identity. Thus, volunteering is an effective tool for personal growth and preparing students for their future careers as teachers.

Ключевые слова: волонтёрство, волонтёрская деятельность, будущий педагог, профессионально-личностное становление, лидерство, коммуникация, самооценка, эмоции, эмпатия.

Annotation. The article examines the essence of the concept of «volunteering» and analyzes the origins and history of the volunteer movement. It emphasizes the importance of volunteering in the system of education and professional training of students in pedagogical fields. Special attention is paid to the influence of volunteering on the formation of value attitudes, the development of social responsibility, and the humanistic orientation of the individual. Based on the research of Russian scientists, the article identifies key structural components that influence the professional and personal development of future teachers. These include leadership, communication skills, adequate self-esteem, emotional intelligence, and the ability to empathize. It has been shown that participation in volunteer initiatives develops future teachers' skills in organizing joint activities and cooperation. It is noted that volunteer practice contributes to the development of reflection and awareness of one's own social significance.

Key words: volunteering, volunteer activities, future teacher, professional and personal development, leadership, communication, self-esteem, emotions, empathy.

Введение. В условиях современных вызовов, таких как социальное неравенство, экологические проблемы и гуманитарные кризисы, волонтерство становится неотъемлемой частью стратегии преодоления этих вызовов и построения более справедливого и устойчивого общества. Волонтерская деятельность представляет собой форму самоорганизации граждан, направленную на оказание помощи и

поддержки различным группам населения, социальным проектам и инициативам. Эта форма активности характеризуется отсутствием материальной выгоды для волонтеров, что делает её уникальной и важной в контексте социального развития общества.

Так, Г.П. Бодренкова, в своей работе рассматривает концептуальные основы добровольчества, а также анализирует роль волонтерства в современном российском обществе и его влияние на гражданскую активность. Она подчеркивает, что волонтерская деятельность создает условия для удовлетворения потребностей как самих волонтеров, так и тех, кому они помогают [1].

Понятие волонтерства охватывает широкий спектр действий, включая, но не ограничиваясь, помощь в благотворительных организациях, участие в экологических акциях, поддержку культурных и образовательных программ, а также помощь в чрезвычайных ситуациях. Волонтерская деятельность может быть как краткосрочной, так и долгосрочной, и охватывает различные сферы – от здравоохранения и образования до экологии и культурной деятельности.

Роль волонтерской деятельности в современном обществе трудно переоценить. Участвуя в подобных проектах, люди проявляя социальную активность, не только оказывают помощь другим, но и развивают собственные навыки, учатся работать в команде и принимать решения в сложных ситуациях. Это способствует личностному росту и повышению уровня социальной ответственности. Волонтерство играет важную роль в социальной интеграции. Оно предоставляет возможность людям из разных социальных, культурных и этнических групп взаимодействовать друг с другом, что способствует формированию толерантности и взаимопонимания в обществе. Волонтерская деятельность становится мостом между различными слоями населения, способствуя уменьшению предрассудков и стереотипов.

Кроме того, добровольческая деятельность оказывает значительное влияние на решение социальных проблем. Многие государственные и частные организации используют волонтеров для реализации своих программ и проектов, что позволяет значительно увеличить охват и эффективность социальных инициатив. Волонтеры помогают привлекать ресурсы, проводить исследования и оценивать результаты, что в конечном итоге приводит к улучшению качества жизни людей.

Изложение основного материала статьи. Волонтерство в образовании представляет собой важный элемент системы обучения, который имеет глубокие исторические корни. С течением времени оно претерпело значительные изменения, отражая социальные, культурные и экономические условия разных эпох.

Исследование исторического аспекта волонтерства в образовательной сфере позволяет лучше понять его значение и роль в современном обществе. Так, истоки волонтерской деятельности в образовании можно проследить до античных времен. Например, в Древней Греции существовали традиции наставничества, когда более опытные граждане обучали молодежь, передавая не только знания, но и моральные ценности. Эти отношения можно считать предшественниками современного волонтерства, поскольку они основывались на принципе бескорыстной помощи.

В средние века волонтерство в образовании было связано с деятельностью монастырей и религиозных орденов, которые обеспечивали обучение и просвещение. Монахи и монахини часто становились учителями для детей из бедных семей, обеспечивая доступ к знаниям, которые в противном случае были бы недоступны. Эти инициативы сыграли важную роль в сохранении и распространении знаний в условиях, когда образование было ограничено.

С началом индустриальной революции в XIX веке волонтерская деятельность в образовании приобретает новые формы. В этот период возникли различные общества и организации, целью которых было улучшение образовательных условий для детей из рабочей среды. Например, движение за создание бесплатных школ и образовательных программ, таких как «Воскресная школа», активно поддерживалось волонтерами, стремившимися обеспечить доступ к образованию для всех слоев населения (А. Гордон) [4].

В XX веке волонтерство в образовании стало частью широкой социальной реформы. Многие известные ученые и педагоги, такие как Джон Дьюи, подчеркивали важность практического обучения и социальной ответственности (Дж. Дьюи) [6]. В это время волонтеры начали участвовать в различных образовательных инициативах, направленных на поддержку детей с особыми потребностями, а также в программах по повышению грамотности среди взрослых.

Современное волонтерство в образовании охватывает широкий спектр инициатив, включая наставничество, программы по поддержке учеников, помощь в лагерях и образовательных проектах. Согласно исследованию, проведенному В.И. Костюковым, волонтеры играют ключевую роль в реализации инклюзивного образования, способствуя созданию более доступной и справедливой образовательной среды [10].

Кибальник А.В. рассматривая проблему волонтерской деятельности и ее влияние на профессиональное становление, выделяет различные формы и направления волонтерского движения среди молодежи, это и социальное проектирование, и обучение, и практика, а также творчество и досуг. Волонтерство, в современных реалиях позволяет расширению опыта коммуникационной культуры, усвоению духовно-нравственных ценностей, интеграции в социальную среду, и как результат становления самосознания личности, ее самоопределения и профессионального роста. Автор считает, что вовлечение в волонтерскую деятельность студенческой молодежи возможно через учебно-воспитательный образовательный процесс [9].

Таким образом, волонтерство в образовании имеет богатую историю, которая отражает изменения в социальных и культурных контекстах. Оно продолжает эволюционировать, оставаясь важным инструментом для улучшения образовательных условий и обеспечения равного доступа к знаниям для всех.

Изучая вопрос о влияния волонтерской деятельности на личность будущего педагога, было определено, что многоаспектность данного вида деятельности благоприятствует для становления ка личностных качеств педагога, так и влияет на профессиональные компетенции. В ходе анализа исследуемой проблемы было выделено несколько структурных компонентов, отражающих влияние волонтерской деятельности на формирование и развитие личности педагога.



Рисунок 1. Структурных компоненты, отражающие влияние волонтерской деятельности на формирование и развитие личности педагога

Личностного рост, который включил в себя развитие социальных навыков, эмоциональной интеллигентности и профессионального совершенствования.

Одним из ключевых аспектов личностного развития через волонтерство является улучшение социальных навыков. Волонтерская деятельность предполагает ежедневное проведение множества встреч, поисковой работы, договоренностей, это активно совершенствует социально-коммуникативные умения [5]. Волонтеры развивают навыки коммуникации, сотрудничества и командной работы, что связано с необходимостью взаимодействия с различными группами людей. Эти навыки способствуют получению опыта взаимодействия с людьми

разных возрастов и социальных статусов, эффективному общению с окружающими.

Эмоциональная интеллигентность также значительно возрастает у волонтеров. Развитие эмпатии, сочувствия и понимания чужих проблем, способствует улучшению межличностных отношений. Исследование, проведенное О.А. Боковой, И.В. Григоричевой, Ю.А. Мельниковой, показало, что волонтеры чаще испытывают позитивные эмоции и удовлетворенность жизнью [2]. Васильева И.В. и Чумаков М.В. отметили в своей работе, что эмоции являются свидетельством вовлеченности, обеспечивают устойчивость мотивации, энергетику. Эмоциональная составляющая образа волонтерства в представлениях может быть проанализирована посредством лингвистического подхода, таким образом результаты проведенного исследования показали, что чаще всего в ассоциативных рядах встречаются слова, относящиеся к эмоциональной лексике: «доброта», «жалость», «искренность» и «радость». Именно они отражают эмоциональный компонент представления о волонтёре в сознании студентов. Реже, в качестве дополнительных категорий, появляются такие понятия, как «дружба», «одобрение», «любовь» и «влечение» [3].

Кроме того, волонтерство способствует развитию профессиональных компетенций. возможность. Волонтеры часто получают опыт управления проектами, приобретают новые навыки и знания, которые могут быть полезны в их будущей профессиональной деятельности, что делает их более конкурентоспособными на рынке труда [11]. Также следует отметить, что волонтерская деятельность способствует формированию личной идентичности и ценностей. Волонтерство помогает людям осознать свои интересы и предпочтения, а также сформировать более четкое представление о своих жизненных целях. В исследовании, проведенном И.Н. Григорьевым, отмечается, что волонтеры чаще всего становятся более целеустремленными и активными членами общества, что отражает их желание внести вклад в улучшение окружающего мира [5].

Ключевыми компонентами развития личностного роста педагогов, также являются эмпатия и социальная ответственность, укрепление навыков коммуникации и лидерства, а также повышение самооценки и уверенности в себе.

Эмпатия представляет собой способность понимать и разделять чувства других людей, что является важным аспектом работы педагога. В современных условиях, когда обучающиеся сталкиваются с различными социальными и эмоциональными проблемами, наличие эмпатии у педагога позволяет ему лучше понимать потребности и переживания учеников. Исследования показывают, что педагоги с высоким уровнем эмпатии способны создавать более поддерживающую и безопасную образовательную среду. Социальная ответственность, в свою очередь, подразумевает готовность педагога принимать активное участие в жизни общества и способствовать его развитию. Это включает в себя участие в различных социальных проектах, что не только обогащает личный опыт педагога, но и служит моделью для обучающихся, формируя у них гражданскую позицию и активную жизненную позицию.

Навыки коммуникации и лидерства являются неотъемлемыми компонентами личностного развития педагогов. Эффективная коммуникация с обучающимися, родителями и коллегами способствует созданию продуктивной образовательной среды. Педагоги, обладающие развитыми навыками коммуникации, способны лучше донести информацию до своих воспитанников, установить доверительные отношения и разрешать конфликты.

Лидерские качества также играют важную роль в личностном развитии педагогов. Они помогают не только в управлении классом, но и в организации учебного процесса, а также в мотивации обучающихся к достижению высоких результатов. Преподаватели, обладающие лидерскими качествами, не только становятся примером для своих воспитанников, но и создают условия для раскрытия их потенциала, стимулируют активность и инициативность, формируют уверенность в собственных силах. По определению Е.М. Зайцевой, лидерство – это степень ведущего активного влияния (формированию ценностных ориентаций, воспитанию самостоятельности и ответственности у обучающихся) отдельных личностей (педагогов) на группу в целом в направлении осуществления групповых задач [7].

Землянская, А.С. в своем исследовании «Самооценка студентов профессионального колледжа как компонент психологической готовности к волонтерской деятельности» отмечает, что в волонтёрской деятельности особое значение приобретает самооценка, поскольку именно она определяет уровень уверенности человека в собственных силах и его готовность брать на себя социально значимые инициативы [8]. Осмысливая свои поступки, человек учится выделять положительные и отрицательные качества, понимать, какие действия находят одобрение общества, а какие вызывают критику. В добровольческой деятельности адекватная самооценка позволяет трезво оценивать свои возможности, выбирать оптимальные формы помощи, избегать эмоционального выгорания.

Окончательное становление самооценки происходит в процессе профессионального и личностного самоопределения, когда волонтер не только помогает другим, но и реализует себя как профессиональная личность, находя собственное место в обществе и подтверждая свою значимость через социально полезную деятельность. Таким образом, самооценка и уверенность в себе являются важными факторами, способствующими профессионально-личностному развитию педагогов.

Выводы. В заключение можно отметить, что волонтёрская деятельность выступает не только как форма социальной активности, но и как важнейший ресурс профессионально-личностного становления будущего педагога. Анализ понятия и истории волонтёрства показывает его глубокую связь с гуманистическими ценностями и традициями помощи другим.

Опыт участия в добровольческих инициативах способствует развитию ключевых компетенций, необходимых современному учителю: формированию лидерских качеств, развитию коммуникативных навыков, укреплению адекватной самооценки, умению управлять эмоциями и проявлять эмпатию. Всё это обеспечивает становление педагога как личности, способной к эффективной профессиональной самореализации, а также к построению доверительных и продуктивных отношений с обучающимися.

Литература:

1. Бодренкова, Г.П. Системное развитие добровольчества в России: от теории к практике: учебно-методическое пособие / Г.П. Бодренкова. – Москва: АНО «СПО СОТИС», 2013. – 320 с.

2. Бокова, О.А. Личностные особенности и эмоциональный интеллект студентов-волонтеров: результаты эмпирического исследования / О.А. Бокова, И.В. Григоричева, Ю.А. Мельникова // МНКО. – 2018. – № 5(72). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-i-emotsionalnyy-intellekt-studentov-volonterov-rezultaty-empiricheskogo-issledovaniya (дата обращения: 24.09.2025)

3. Васильева, И.В. Эмоциональная составляющая образа волонтерства в представлениях студентов психолого-педагогических направлений / И.В. Васильева, М.В. Чумаков // Вестник Московского университета. Психология. – 2023. – Серия 14. – № 4. – С. 248-271. – URL: https://msupsyj.ru/articles/article/9956/ (дата обращения: 24.09.2025)

4. Гордон, А. О системе американского образования / А. Гордон. – URL: https://www.itmathrepetitor.ru/a-gordon-o-sisteme-amerikanskogo-obr/ (дата обращения: 24.09.2025)

5. Григорьев, И.Н. Социально-культурные условия формирования гражданской активности молодежи в процессе волонтерской деятельности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.05 / И.Н. Григорьев. – Тамбов, 2009. – 207 с.

6. Дьюи, Дж. Опыт и образование / Дж. Дьюи. – Нью-Йорк: Каппа Дельта Пи, 1938. – URL: https://docs.google.com/document/d/1JN0MWBrBwC2pJy2rDjJd4e1q4sykBZgALPuZWLNJyu8/edit?tab=t.0 (дата обращения: 24.09.2025)

7. Зайцева, Е.А. Проблема лидерства в отечественной науке: эволюция взглядов и основные подходы / Е.А. Зайцева, И.А. Савченко // Труды НГТУ имени Р.Е. Алексеева. – 2011. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-liderstva-v-otechestvennoy-nauke-evolyutsiya-vzglyadov-i-osnovnye-podhody (дата обращения: 24.09.2025)

8. Землянская, А.С. Самооценка студентов профессионального колледжа как компонент психологической готовности к волонтерской деятельности / А.С. Землянская // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. – 2021. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samootsenka-studentov-professionalnogo-kolledzha-kak-komponent-psihologicheskoy-gotovnosti-k-volonterskoy-deyatelnosti (дата обращения: 24.09.2025)

9. Кибальник, А.В. Волонтерская деятельность и ее роль в личностно-профессиональном развитии будущих социальных педагогов / А.В. Кибальник // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2016. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskaya-deyatelnost-i-ee-rol-v-lichnostno-professionalnom-razvitii-buduschih-sotsialnyh-pedagogov (дата обращения: 24.09.2025)

10. Костюков, В.И. Роль волонтеров в инклюзивном образовании / В.И. Костюков // Научные исследования в образовании. – 2020. – № 3(4). – С. 25-32

11. Нам, Т.А. Волонтерство как конвергентный инструмент в развитии надпрофессиональных компетенций в профессиональном образовании: экспертное мнение / Т.А. Нам, М.В. Смирнов, В.В. Ли // Вестник ТГУ. – 2025. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/volonterstvo-kak-konvergentnyy-instrument-v-razvitii-nadprofessionalnyh-kompetentsiy-v-professionalnom-obrazovanii-ekspertnoe (дата обращения: 24.09.2025)

УДК 377, 378

кандидат педагогических наук, доцент Колдина Маргарита Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Федотов Юрий Александрович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Тихонова Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена применению тестового контроля в профессиональном образовании. Данная тема исследования имеет высокую степень актуальности, так как в процессе преподавания различных дисциплин возникает вопрос проверки усвоения материала у обучающихся. С помощью применения методов тестового контроля можно получить достоверную информацию о степени усвоения материала. На основе полученных данных необходимо корректировать программу обучения. Корректировки программ обучения, адаптация учебных планов и создание новых методов оценки знаний стали неотъемлемой частью средне профессионального образования. Это связанно со стремительными изменениями на рынке труда, которые заставляют образовательные учреждения адаптироваться к развитию новых профессий, а также росту технологического прогресса. Универсальность тестового контроля знаний позволяет применять его как в общеобразовательных программах обучения, так и в программах профессионального обучения. Разнообразие форматов вопросов и заданий позволяет оценить разные уровни усвоения материала. Тесты предоставляют обучающимся обратную связь о своих знаниях, что помогает им выявить слабые места и работать над ними. Также тестирование может служить стимулом для обучающихся, побуждая их к более глубокому изучению материала.

Ключевые слова: тестовый контроль, профессиональное образование, образовательный процесс, преимущества и недостатки тестового контроля.

Annotation. This article examines the use of test-based assessment in vocational education. This research topic is highly relevant, as the issue of assessing students' mastery of the material arises in the teaching of various disciplines. By using test-based assessment methods, one can obtain reliable information on the degree of mastery of the material. Based on the data obtained, it is necessary to adjust the curriculum. Adjusting curricula, adapting curricula, and developing new assessment methods have become an integral part of secondary vocational education. This is due to rapid changes in the labor market, which force educational institutions to adapt to the development of new professions and the growth of technological progress. The versatility of test-based assessment allows it to be used in both general education programs and vocational training programs. A variety of question and task formats allows for the assessment of different levels of mastery of the material. Tests provide students with feedback on their knowledge, helping them identify and address weaknesses. Testing can also serve as an incentive for students, encouraging them to study the material in greater depth.

Key words: test control, professional education, educational process, advantages and disadvantages of test control.

Введение: Тестовая система контроля знаний обучающихся зарекомендовала себя по причине точности в отражении уровня знаний, в то время как традиционные методики проверки знаний подвержены влиянию внешних факторов и способны отражать не полную или не правдоподобную картину при проверке обучающихся. Это напрямую влияет на качество и полноту образовательного процесса.

Введение тестового контроля в практику проверки знаний у обучающихся позволяет своевременно и оперативно выявлять изъяны в уровне подготовки и проводить соответствующие корректировки в учебных планах, чтобы знания и навыки выпускника полностью соответствовали требованиям его будущей профессии.

При применении методики тестового контроля, открывается возможность использования современных средств информационных технологий для составления и проведения тестирования обучающихся. Системы тестового контроля на основе автоматизированных технологий позволяют экономить время на проверке результатов тестирования и способны обеспечивать доступ к образовательным ресурсам в любое время. Это создает возможности для индивидуализации обучения и повышения мотивации студентов.

Изложение основного материала статьи. Ключевым фактором внедрения методики тестового контроля в образовательный процесс среднего профессионального образовательного учреждения является его эффективность, точность и способность к повышению качества образования.

Тестовый контроль – это метод оценки знаний, умений и навыков обучающихся, основанный на использовании тестовых заданий. Данный метод представляет собой процесс контроля знаний обучающихся по определенным критериям и является крайне структурированным методом, что дает ему высокую точность результатов. Тестирование, которое направлено на контроль успеваемости обучающегося в процессе обучения, называется формативным. А тестирование, которое направлено на контроль приобретенных знаний и умений в конце программы обучения, называется суммативным. Универсальность тестового контроля знаний позволяет применять его как в общеобразовательных программах обучения, так и в программах профессионального обучения [1; 7].

Любое тестирование представляет собой набор стандартизированных тестовых заданий, каждое из которых является неотъемлемой частью целого, что позволяет составить полноценную итоговую картину для оценки уровня знаний обучающегося. Рассмотрим более подробно сущность тестового контроля, его цели, принципы, методы и влияние на образовательный процесс.

1. Главным критерием является независимость и объективность оценки. Тестовый контроль является таким инструментом, который позволят снизить до минимума влияние внешних факторов на результаты проведения тестирования. Точность позволяют получить достоверные и результаты в процессе контроля успеваемости обучающихся.

2. Вторым критерием можно назвать измеримость результатов. Это выражается в возможности сравнивания результатов тестирования как одного обучающегося с другими, так и оценивать динамику роста уровня знаний относительно предыдущих тестирований обучающегося. При помощи данного инструмента возможно понять, что требует корректировки в программе обучения, какие есть пробелы в знаниях у обучающихся, а также делает возможным повышение качества образования и эффективности образовательных программ.

3. Третьим аспектом тестового контроля является диагностика уровня знаний. Тестовый контроль на основе своих результатов позволяет адаптировать учебные планы и программы под конкретных обучающихся, а также помогает выявить сильные и слабые стороны, что в совокупности дает возможность составлять индивидуальное и персонализированное образовательное пространство для обучающихся.

4. Четвертым аспектом тестового контроля является экономия времени и повышение эффективности. Тестирование является простым в построении методом контроля знаний, а также в обработке полученных результатов. Экономия времени на проведении как промежуточного, так и итогового контроля знаний позволяет преподавателям акцентировать свое внимание на более важных вещах таких, как качество преподаваемого материала, полноценность учебных программ и прочее.

5. Пятым аспектом тестового контроля является его разнообразие. Как мы уже знаем, тест состоит из множества тестовых заданий, которые в свою очередь способны принимать различные формы, такие как: выбор правильного варианта ответа, открытые вопросы с необходимостью письменного ответа, указание соответствия между терминами и определениями и т.д. Это позволяет учитывать способности обучающихся и уровень их подготовки.

6. Шестым аспектом тестирования является способность к мотивации. Все известно, что мотивация в обучении является необходимым элементом для достижения качественных результатов. Тестирование, используя четкие ориентиры для оценки знаний и получения положительных баллов, создают мотивацию к более осознанному изучению материала. Тесты могут служить не только средством контроля, но и инструментом для формирования активной позиции обучающегося.

7. Седьмым аспектом тестового контроля является формирование самоконтроля у обучающегося. В результате регулярного прохождения тестового контроля обучающиеся развивают в себе способность к самоконтролю и самооценки. Это способствует повышению уровня ответственности студентов и формирования у них навыков самостоятельной работы.

8. Восьмым аспектом тестового контроля является способность адаптации к актуальным требованиям. В результате развития технологий стала доступна возможность проводить тестовый контроль обучающихся в онлайн режиме на различных интернет-платформах и в мобильных приложениях с мгновенным подсчетом результатов и возможностью вывести всю статистику за время обучения.

9. Девятым аспектом тестового контроля является возможность проведения сравнительного анализа. С помощью тестового контроля возможно сформировать сравнительный анализ результатов успеваемости и освоения знаний целой группы обучающихся. Это помогает преподавателю понимать, как лучше организовать работу с обучающимися, построить эффективную программу обучения и повысить качество образования.

10. Десятым и последним аспектом тестового контроля является возможность интеграции его с другими методами контроля. Данный метод контроля может совмещаться с различными другими методами, что в совокупности повышает эффективность и точность контроля знаний. Например, можно совмести тестовые задания, сочинение и пересказ. Это позволит затронуть различные знания и навыки обучающегося.

Как мы уже ранее обозначили, тестирование является процессом структурированным и организованным, направленный на контроль уровня знаний и навыков обучающихся. Тестирование применяется для контроля в различных областях и является инструментом универсальным. Рассмотрим классификацию тестового контроля по признакам, перечисленным ниже [2; 4].

По цели тестирования можно выделить несколько типов тестирования. Первым из них является диагностическое тестирование, которое направлено на оценку уровня знаний в начальный этап обучения. Вторым типом является формирующее тестирование, позволяющее понять степень усвоения материала в процессе обучения студента и по результатам принять решение о корректировке дальнейшей программы обучения. Третьим из типов тестирования является суммативное – тестирование, по результатам которого проводят итоговую оценку результатов обучения в конце курса. Четвертый тип тестирования – аттестационное, которое в сущности своей похоже на суммативное, но подвергается жестким критериям оценивания со стороны образовательных стандартов.

По форме принято выделять письменное, устное, практическое и компьютерное тестирование. По своему составу, письменные тесты могут содержать в себе как открытые, так и закрытые тесты, а аткже различные задания, где требуется самостоятельно написать ответы. Устное же тестирование проходит преимущественно в виде беседы, где раскрываются коммуникативные навыки обучающегося и то, как он ими владеет. Практические тесты оценивают умения в реальных или смоделированных условиях, а компьютерные тесты используют электронные платформы и могут включать адаптивное тестирование.

По содержанию тестирование делится на несколько типов. Первый из них – это тестирование на знание фактов, которое помогает преподавателю оценить способность обучающегося к запоминанию большого объема информации. Следующим типом является тестирование на понимаие, позволяющие рассмотреть в ученике способность к анализу и выделению важной составляющей из полученной информации. Третьим типом темтирования по содержанию является тестирование применения, которое показывает навыки обучающегося по применению приобретенных теоритечиеских знаний на практике.

По методике проведения тестирования делять на стандартные и нестандартные. Первые из них базируются на приципе сравнивания результатов с нормированными требования, на основе чего в последующем делают вывод об уровне подготовки обучающегося. Вторые же напротив, разрабатываются индивидуально и не имеют жестких норм, а направленны на оценку обучающихся на способность нестандартного мышления, в таких тестах нет правильного ответа [3; 6].

Дополнительно ко всем классификациям приведенным выше, тестирование можно делить по количеству участников. Тестовый контроль, в котором участвует один обучающийся, называют индивидуальным. Если же участников тестового контроля более одного, то его называют групповым.

Классификация тестового контроля позволяет преподавателю подобрать наиболее подходящий метод тестирования, исходя из целей и необходимых результатов. Такой инструмент, как тестирование, способен оказывать влияние на качесто и полноту образовательного процесса, а также помогает провести оценку уровня знаний обучающихся на любом из этапов обучения. С помощью этого можно разрабатывать программы обучения и учебные планы, учитывая особенности студентов, а также вносить своевременные корректировки в данные программы. Правильно организованное тестирование может повысить мотивацию учащихся, создавая цели для обучения и позволяя им отслеживать свой прогресс [7]. Тесты также предоставляют обратную связь как учащимся, так и преподавателям, помогая выявить сильные и слабые стороны.

Тестовый контроль, как инструмет для оценки уровня знаний обучающихся в средне профессиональном образовательном учреждении, имеет ряд преимуществ в стравнении с традиционными инстроментами проверки знаний. Метод тестирования широко используется в общеобразовательном пространстве не только в классическом варианте, но и с применением интерактивных игр. Это позволяет мотивировать обучающихся к приобретению необходимых знаний и помогает проводить объективную оценку их уровня владения материалом. С помощью периодического проведения тестового контроля можно составить общую картину о степени успеваемости целой группы обучающихся и при необходимости скорректировать учебный план. Также не стоит забывать о такой особенности тестирования, как удобство в проведении, так как тестирование может быть организовано как в очном формате в аудитории, так и в онлайн формате, что экономит время обучающихся и преподавателей.

Но совместно с преимуществами методика тестового контроля имеет некоторые недостатки. Недостатки данного метода контроля качества образовательного процесса проявляются в поверхностном оценивании усвоения материала, не углубляясь в оценку понимания материала обучающимся, а также не затрагивают такие аспекты обучения, как творческие способности и способность к критическому мышлению. Это прежде всего связанно с тем, что тесты состоят из заданий, на которые уже есть заранее подготовленные варианты ответов, что не требует от обучающегося способности к анализу и осмыслению материала, а требует лишь запоминание фактов. Дополнительно к этому существует риск недобросовесного прохождения теста обучающимся, что чаще всего встречается в онлайн формате тестирования, когда обучающийся может в свободном доступе пользоваться интернет-ресурсами. Также тестирование, как инструмент универсальный и расчитанный по большей части на групповую проверку знаний, не может учитывать индивидуальные особенности некоторых из обучающихся. Наконец, результаты тестирования могут быть неверно интерпретированы без учета контекста обучения [1; 5].

Выводы. Все вышесказанное в своей совокупносте дает понять, что тестовый контроль имеет как очевидные преимущества, так и целый ряд недостатков. Применение в учебной практике тестового контроля определяется исключительно преподавателем и требует профессиолнального подхода при его составлении и внедрении в образовательный процесс.

Тестовый контроль, по сравнению с другими методами контроля, имеет высокую эффективность, точность результатов и способен экономить время как преподавателя, так и обучающихся. Также тестовый контроль позволяет не только проверить уровень теоретических знаний обучающихся, но и раскрыть их творческий потенциал, посредством выполнения сложных заданий, требующих нестандартного мышления. Из этого можно сделать вывод, что метод тестового контроля – это метод, который позволяет не только усвоить учебный материал и закрепить его периодическим тестированием, но и развить творческие способности и навыки студента.

Литература:

1. Ахметшина, Г.Ф. Моделирование контрольно-оценочной и рефлексивной деятельности преподавателя / Г.Ф. Ахметшина // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2022. – Т. 28. – № 2. – С. 93-99

2. Балльно-рейтинговая система оценки эффективности профессионального развития обучающихся профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, О.Н. Филатова [и др.]. – Нижний Новгород, 2021. – 192 с.

3. Набиев, Б.Б. Применение метода тестового контроля для подготовки к итоговому контролю / Б.Б. Набиев // Проблемы педагогики. – 2021. – № 5(56). – С. 42-49

4. Петрова, Ю.А. Организация контроля качества обучения в organizations среднего профессионального образования / Ю.А. Петрова, М.В. Сергеева // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – № 4-7(60). – С. 137-140

5. Петров, А.Ю. Компетентностно-личностное развитие обучающихся в пространстве профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков. – Нижний Новгород, 2021. – 195 с.

6. Фирсов, М.В. Содержание педагогической модели сопровождения профессионального самоопределения обучающейся молодежи в дистанционном формате / М.В. Фирсов, О.Н. Филатова, Д.П. Морозов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. – № 4(54).

7. Petrov, Y.N. Diagnostics of socio-pedagogical trends in the development of students in a professional organization / Y.N. Petrov, O.N. Filatova, M.V. Grinina // SHS Web of Conferences. – 2021. – Т. 113. – 74 с.

УДК 371.8
кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
ассистент Глёкова Алёна Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
магистрант Глёков Евгений Федорович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ПИОНЕРСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК ПРОСТРАНСТВО ВЗРОСЛЕНИЯ ПОДРОСТКА: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье выполнен теоретический анализ категории взросления и её ключевых показателей – самостоятельности и ответственности. Рассматривается становление данных качеств в историко-педагогическом аспекте на примере пионерской организации 1920-х годов. На материалах Енисейской и Владимирской губерний и Бурят-Монгольской АССР проведен сравнительно-сопоставительный анализ компонентов взросления подростка. Выявлено, что развитие самостоятельности осуществлялось через практики самоуправления, трудовые инициативы и руководство кружками. Показано, что формирование ответственности происходило в процессе общественно-полезной работы, заботы о здоровье и управления финансами лагерей. Особое внимание уделяется анализу идейно-политического воспитания как основы для формирования позитивного мышления. Рассматривается роль совместно-разделенной деятельности со взрослыми как ключевого условия становления социальной зрелости. Проанализированы региональные особенности проявления самостоятельности и ответственности в пионерской практике. Выявлено, что пионерская организация создавала специально организованное пространство для присвоения социальных норм. Статья представляет интерес для исследователей в области истории педагогики и практики организации детских и молодёжных движений.
Ключевые слова: взросление, подросток, пионеры, ответственность, самостоятельность.
Annotation. The article provides a theoretical analysis of the category of «growing up» and its key indicators - independence and responsibility. The formation of these qualities is examined from a historical-pedagogical perspective using the example of the Pioneer organization of the 1920s. A comparative analysis of the components of adolescent development was conducted using materials from the Yeniseyskaya and Vladimir gubernias and the Buryat-Mongolian ASSR. It was revealed that the development of independence was carried out through practices of self-management, labor initiatives, and leading clubs/circles. It is shown that the formation of responsibility occurred through socially useful work, health care, and managing camp finances. Particular attention is paid to the analysis of ideological-political upbringing as a basis for forming a positive mindset. The role of jointly-shared activity with adults as a key condition for the development of social maturity is considered. The regional specifics of the manifestation of independence and responsibility in Pioneer practices are analyzed. It was revealed that the Pioneer organization created a specially organized space for the appropriation of social norms. The article is of interest to researchers in the field of the history of pedagogy and the practice of organizing children's and youth movements.
Key words: growing up, teenager, pioneers, responsibility, independence.

Введение. В контексте современных вызовов российского образования особую актуальность приобретает обращение к идеям и методическому опыту работы детско-юношеских объединений с позиции их влияния на развитие подрастающего поколения и каждого юного гражданина в отдельности. Особый интерес представляет пионерская организация как пространство взросления подростка в 1920-е годы, до её интеграции в школьную систему.

Проблемой взросления подростка занимались Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн, В.И. Слободчиков и другие. История развития пионерской организации отражена в исследованиях З.У. Колокольниковой, С.Н. Ценюги, В.В. Бибиковой, В.А. Кудинова, Е.С. Малик и др.

Изложение основного материала статьи. Подростковый возраст представляет собой финальную стадию детства, характеризующуюся переходом к взрослости. В процессе социального сравнения со взрослыми и младшими детьми у подростка формируется восприятие себя как практически взрослого человека. Это сопровождается острой потребностью в признании и окружающими его самостоятельности и значимости.

Эльконин выделяет не только *чувство*, но и *тенденцию к взрослости*, понимая её развитие как становление готовности к равноправному участию во взрослом сообществе. Данный процесс характеризуется двусторонней структурой: формированием *объективной готовности* к жизни во взрослом сообществе и развитием *субъективной готовности*, выражающейся в чувстве взрослости и стремлении к ней. Важно уточнить, что используемое в контексте понятие «взрослость» обозначает начальные моменты формирования соответствующих качеств [5, С. 56].

В.И. Слободчиков пишет, что «смыслы, цели, задачи, способы и условия становления человеческого в человеке определяются главным: а в каком возрастном пространстве и какие конкретно возрастные задачи развития наших детей, подростков, юношества могут и должны решаться средствами образования?» [14, С. 77].

Д.Б. Эльконин рассматривал формирование взрослости через три взаимосвязанных компонента: развитие *самостоятельности* подростка, *социальную перцепцию взрослых* и *референтную оценку со стороны сверстников*.

В.И. Слободчиков: «Вот такая триада – *самостоянье*, *духовная зрячесть* (будьте способны к различению Доброго и лукавого.) и *ответственность* составляют сущностное содержание взрослости» [14, С. 78].

В концепции социальной зрелости личности А.А. Реана центральное место занимают четыре фундаментальных компонента: *ответственность*, *терпимость*, *самостоятельность* и *позитивное мышление* (позитивный взгляд на мир) [12, С. 36].

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, среда рассматривается как источник развития и пространство взросления ребенка. С 1930-х годов в рамках данного подхода особое значение придается анализу характеристик среды, в которой происходит становление личности.

Таким образом, в контексте данного исследования, *взрослость* – это комплексное качество, возникающее в *подростковом возрасте*. Его ядро составляет *чувство взрослости* (Д.Б. Эльконин), а сущностное содержание – *ответственность, самостоятельность и нравственная ориентация* (В.И. Слободчиков, А.А. Реан). Взрослость не возникает сама по себе, а является результатом процесса *взросления* (Д.И. Фельдштейн), который требует определенных условий. Ключевым условием является *среда (пространство) взросления* (Л.С. Выготский), которая должна предоставлять возможности для *совместно-разделенной деятельности* и *сотрудничества со взрослыми*, где подросток может присваивать социальные нормы и отношения. Конечной целью этого процесса является становление *социальной зрелости* личности.

Охарактеризуем подробнее такие показатели взросления пионеров как самостоятельность и ответственность в Енисейской и Владимирской губерниях и Бурят-Монгольской ССР в 1920-е годы.

Енисейская губерния (Красноярск). Всю работу по самоуправлению пионеры должны проделывать совместно с вожатым-комсомольцем при его помощи и т.д. Однако его роль заключается в том, чтобы наделять учащихся полной свободой действий и сознательно избегать использования своего авторитета для подавления их инициативы [8, С. 59]. Пионерам отводилась ведущая роль в системе школьного самоуправления – они должны были выступать инициаторами развития детского общественного движения. В их обязанности входило не только руководство собраниями и выпуском стенгазет, но и вовлечение учащихся в подготовку праздничных мероприятий, организацию спектаклей, кружков и экскурсий [7, С. 15].

При подготовке вожатых, учитывали возможность готовить на местах из состава более развитых и способных пионеров и молодых комсомольцев, организовывая их в показательные звенья [7, С. 12].

Пионеры Енисейской губернии «втягивали» остальных детей в общественно-коллективную жизнь школы, воспитывая в них

самодеятельность и активность, беря на себя инициативу организации руководства самоуправлением детей, проведение бесед, организация детских вечеров, уголков пионеров, издание стенных газет, журналов, пополняя детскую библиотеку пионерской литературой, организовывали с детьми игры, физическую культуру, помогали детучреждениям организовывать трудовое воспитание детей, приучая их к труду, организуя также общественно-необходимые работы [8, С. 55]. Согласно архивным материалам РКСМ (1924), отличительными качествами пионеров были полная самостоятельность, способность эффективно действовать в различных условиях и находить выход из любых ситуаций [9, С. 44].

Позитивное мышление, присущее пионеру, отражено в Законах пионеров, в редакции от октября 1922 года: пионер трудолюбив, весел и никогда не падает духом [18, С. 50]. И в редакции от ноября 1923 года: пионер здоров, вынослив, и никогда не падает духом [9, С. 44].

В тезисах о самоуправлении, принятых научно-педагогической секцией ГУСа отмечалось, что идеальным результатом воспитания будет социально активный гражданин, характеризующийся физическим и психическим здоровьем, развитыми организационными способностями, общественным сознанием и политической грамотностью в рамках господствующей идеологии [8, С. 58].

Одним из важнейших элементов социального воспитания в пионерской организации Енисейской губернии было интернациональное воспитание, которое заключалось в ознакомлении и установлении связи с детскими коммунистическими группами запада, в проведении переписки с ними, а также «в посылке приветствий и подарков от пролетарских детей России» [7, С. 17].

Владимирская губерния (Владимир). В январе 1925 года документом, подтверждающим официальную принадлежность к пионерской организации, стал единый пионерский билет. Это был, первый документ, который получал в свои руки ребенок, и этот документ устанавливал ответственность перед коллективом и всем пионерским сообществом [10, С. 90].

На пионеров в вопросе атеистического воспитания возлагались большие надежды и ответственность. С этой целью пионерская организация развивала следующие направления работы: а) оказывала помощь в школе в «оживлении методов» преподавания естествознания; б) вела борьбу с религиозными традициями на основе пропаганды санитарно-гигиенических правил; в) ослабляла религиозное влияние со стороны семьи [17, С. 9].

Ответственность за здоровье пионеров в большей степени считалось социальной заботой; антропометрические измерения и диагностика велась не в семье, а в школе, пионерском лагере и пр. Сама среда должна была формировать ответственность пионеров за свое здоровье и формирование гигиенических привычек. Работа по санитарному просвещению была рассчитана и на корректировку жизни семьи пионера.

Финансирование пионерских лагерей в 1925 году происходило по заявкам уездкомолов в уездные исполнительные комитеты. По итогам расходования средств составлялись акты списаний, которые подписывала комиссия, состоящая из секретаря ячейки РКСМ при УИКе, вожатых отряда, прикрепленного к лагерю комсомольца и самих пионеров, что повышало их статус и ответственность наравне со взрослыми [4, С. 233].

Общественные работы пионеров подразумевали участие в преобразовании окружающей среды, включение их в работу с малышами, неорганизованными и беспризорными, шефство городских пионеров над деревенскими, участие в борьбе со стихийными бедствиями и т.д.

Развитию самодеятельности и инициативы пионеров способствовала работа уголков, товарищеских судов и участие в собраниях. Стимулирование творческой активности осуществлялось через организацию конкурсов на лучший уголок и лучшее звено между отрядами губернии. Уезды делились в отчётах развитием своих направлений: «Хороший результат дал опыт Коврова – зимний лагерь. Когда пионеры на лыжах ездили в лес с ночевкой» [13, С. 166].

Идейно-политическое воспитание было основой нравственного. Л.С. Выготский писал: «У каждого народа, в каждую эпоху есть своя мораль, которая всегда является продуктом социальной психологии» [3, С. 36].

Во Владимирской губернии реализация социального воспитания пионеров осуществлялась через четыре основных направления: идейно-политическое (выпуск стенгазет и звеньевых журналов, развитие пионерской литературы и поддержка работы пионерских корреспондентов), интернациональное (ведение международной переписки, проведение Международных детских недель, шефство над детскими организациями в буржуазных странах, сбор помощи пионерам Чехословакии и Австрии), военно-патриотическое (организация военных кружков, обучение стрельбе, проведение военно-тактических игр) и атеистическое (эволюционировавшее от прямого отрицания Бога в 1923 году к научной аргументации и проведению коммунистических праздников).

Бурят-Монгольская Автономная Советская Социалистическая Республика (Бурятия). В середине 1920-х годов значительное внимание в деятельности пионерских отрядов уделялось вопросам здоровья и рациональной организации времени. С этой целью вводились санитарные тройки, на которые возлагалась задача обследования физического состояния пионеров. Регламентировалась и учебно-организационная сторона жизни отрядов: продолжительность сборов строго ограничивалась 2-2,5 часами, а их количество сокращалось до одного в неделю для отрядов и 1-2 раз в месяц для форпостов, при этом все мероприятия должны были завершаться не позднее 9-10 часов вечера. Важным считалось согласование расписания занятий в школе и в отряде, а также недопущение совмещения физических нагрузок в один день [1, С. 58-59].

Форпосты и отряды проявляли широкую инициативу в различных сферах общественной жизни. Они занимались изысканием средств для помощи нуждающимся детям, организацией праздников, озеленением и санитарно-гигиеническими мероприятиями. Важным направлением работы было вовлечение в организованную деятельность детей, не состоявших в пионерской организации, а в отдаленных школах создавались кружки для помощи отстающим в учебе [1, С. 58].

С целью укрепления связи с комсомолом и повышения эффективности работы, в пионерские отряды были влиты комсомольцы в возрасте 14-16 лет, что позволило передать ведущую роль в жизни отрядов старшим пионерам. Пионеры участвовали в комсомольских мероприятиях через институт «пионеррразведки», делегируя своих представителей. Старшие пионеры часто руководили работой форпостов и разнообразных школьных кружков – драматических, хоровых, спортивных. Благодаря своей активности и примерному поведению пионеры становились признанным ядром школьного коллектива, завоевывая уважение педагогов [1, С. 59-60].

Рост интереса к движению среди младших детей привел к тому, что с конца 1924 года при пионерских отрядах стали создаваться октябрятские группы для семилетних детей, составившие впоследствии значительную часть организации. Руководство этой работой поручалось лучшим комсомольцам и пионерам-активистам, многие из которых в дальнейшем становились отрядными вожатыми [1, С. 60].

Принципы самодеятельности и коллективной ответственности находили практическое воплощение в организации пионерского быта, особенно в лагерях. Пионеры самостоятельно охраняли территорию, занимались строительством шалашей, изготовлением мебели, стиркой, приготовлением пищи и организацией концертов, что воспитывало в них самостоятельность и инициативность [1, С. 64].

Выводы. Проведенный анализ практик пионерской организации 1920-х годов демонстрирует полное соответствие ее деятельности теоретическим принципам формирования взрослости, где организация выступала моделью специально сконструированной среды развития. Данная среда целенаправленно актуализировала чувство взрослости через включение подростков в систему реальных, а не учебных отношений, что реализовывалось в практиках самоуправления, несения ответственности за санитарное состояние и финансы, а также руководства младшими товарищами. Ключевым механизмом становления самостоятельности и ответственности выступала совместно-разделенная деятельность со взрослыми, в процессе которой происходило присвоение подростками социальных норм и ценностей, будь то трудовая инициатива, интернациональная работа или идейно-нравственное воспитание. Таким образом, пионерское движение являлось практическим воплощением теоретического тезиса о том, что взрослость как комплекс ответственности, самостоятельности и нравственной определенности не возникает спонтанно, а целенаправленно формируется в специально организованном пространстве, обеспечивающем сотрудничество и реальное социальное действие.

Развитие ответственности и самостоятельности, формирование мировоззрения, устремленного в «светлое будущее», позволяло создавать пространство взросления подростка в условиях пионерской организации в 1920-е годы, до того момента, пока пионерская организация не стала частью школьной системы и не получила ограничения в проявлении инициативы, самодеятельности, самостоятельности.

Литература:

1. Балакирев, А.Н. Становление и развитие детского движения в Бурятии (1923-1991 гг.) / А.Н. Балакирев. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2014. – 190 с.

2. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо-Пресс, 2002. – 1008 с.

3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

4. Владимирский уездно-городской комитет РКСМ. Переписка Укома с пионеротрядами, детскими учреждениями о работе среди

детей // ГБУВО ГАВО. Ф. П-313. Оп. 1. Д. 157. 414 л.
5. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. – Москва: Просвещение, 1967. – 360 с.
6. ГАКК. Ф. 8. Енисейский губернский комитет РКСМ (1920-1925 гг.) Оп. 1. Д. 80 Циркуляры и распоряжения ЦК РКСМ и Сиббюро по воспитанию молодёжи и борьбе с детской беспризорностью.
7. ГАКК. Ф. 8. Енисейский губернский комитет РКСМ (1920-1925 гг.) Оп. 1. Д. 84 Циркуляры ЦК РКСМ и протоколы совещаний работников детдвижения Сибири.
8. ГАКК. Ф. 8. Енисейский губернский комитет РКСМ (1920-1925 гг.) Оп. 1. Д. 114 Протоколы совещаний, отчёты, сводки губбюро по детдвижению.
9. Комсомол и комдетгруппы: сборник решений КИМа, съездов и конференций РКСМ и пр. по работе среди детей. – Ленинград-Москва: Молодая гвардия, 1924. – 70 с.
10. Копии циркуляров и инструкций Губкома РКСМ // ГБУВО ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 473. 32 л.
11. Поливанова, К.Н. Практики развития: взросление в современном мире / К.Н. Поливанова // Материалы научно-экспертного семинара «Новое детство». – URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/newchildhood/contents/56292 (дата обращения: 02.11.2025)
12. Проблемы общей акмеологии / А.А. Реан, Е.Ф. Рыбалко, Н.А. Грищенко [и др.]; под ред. А.А. Реана. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2000. – 155 с.
13. Протоколы заседаний методической комиссии и секции губоно, секции по учету и распределению работников просвещения при грубпросе. Отчеты о работе губсоцвоса и школ губернии // ГБУВО ГАВО. Ф. Р-1045. Оп. 1. Д. 718. 503 л.
14. Слободчиков, В.И. Взросление человека в пространстве образования / В.И. Слободчиков // Воспитание школьников. – 2022. – № 3. – С. 76-80
15. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структур.-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. тр. / Д.И. Фельдштейн. – Москва: Флинта, 1999. – 670 с.
16. Фиофанова, О.А. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения / О.А. Фиофанова. – Москва: Флинта, МПСИ, 2012. – 70 с.
17. Циркуляры, указания, письма и другие распоряжения ЦК по работе с детьми // ГБУВО ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 967. 395 л.
18. Юные пионеры (Коммунистические детские группы имени Спартака): сборник статей и материалов по организации отрядов «Юных пионеров» / под ред. В. Зорина. – Москва: МК РКСМ, 1922. – С. 10-16

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 Цверкун Татьяна Витальевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ «КОСМОС В КУБЕ»

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста. В качестве технологии, которая может обеспечить эффективность этого процесса, авторы рассматривают технологию «Космос в кубе». Она представляет комплекс заданий, упражнений, игровых элементов, позволяющих дошкольникам активно погружаться в процесс изучения окружающего мира. Особенностью технологии является высокая степень адаптивности, позволяющая интегрировать ее в существующую образовательную среду. Ключевой элемент – модульность: каждый «куб» наполнен специфическим содержанием, ориентированным на определенную образовательную область. Авторы отмечают, что успешность внедрения технологии «Космос в кубе» в условиях дошкольного учреждения определяется комплексом взаимосвязанных организационно-педагогических условий, образующих целостную систему. Первым условием выступает организация методической работы по ознакомлению воспитателей с технологией «Космос в кубе» и предполагающей как теоретическую подготовку воспитателей, так и практическое применение полученных знаний. Второе условие – обогащение развивающей среды дошкольного учреждения материалами, характерными для технологии «Космос в кубе». Третье условие направлено на совершенствование у детей поисковых способов познания окружающего, их актуализацию и перенос в различные виды деятельности. В заключении делается вывод о том, что реализация организационно-педагогических условий трансформирует воспитательно-образовательный процесс, обеспечивая каждому ребенку стойкий познавательный интерес к познанию окружающего мира, развитие исследовательской активности и творческих способностей.
Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, познавательный интерес, технология «Космос в кубе», организационно-педагогические условия.
Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of cognitive interest in older preschool children. The authors consider the «Space in a Cube» technology as a technology that can ensure the efficiency of this process. The technology provides a set of tasks, exercises, and game elements that allow preschoolers to actively immerse themselves in the process of exploring the world around them. A special feature of the technology is its high degree of adaptability, which makes it possible to integrate it into the existing educational environment. The key element is modularity – each «cube» is filled with specific content focused on a specific educational field. The authors note that the success of the introduction of the «Space in a cube» technology in a preschool institution is determined by a set of interrelated organizational and pedagogical conditions that form an integrated system. The first condition is the organization of methodological work to familiarize educators with the «Space in a Cube» technology, which involves both theoretical training of educators and practical application of the acquired knowledge. The second condition is the enrichment of the preschool educational environment with materials typical of the «Space in a Cube» technology. The third condition is aimed at improving children's search methods of cognition of the environment, their actualization and transfer to various types of activities. In conclusion, it is concluded that the implementation of organizational and pedagogical conditions transforms the educational process, providing each child with a strong cognitive interest in learning about the world around them, the development of research activity and creative abilities.
Key words: older preschool children, cognitive interest, «Space in a Cube» technology, organizational and pedagogical conditions.

Введение. Формирование познавательного интереса у детей представляет собой одну из ключевых задач современной системы дошкольного образования; важнейшее условие успешной подготовки к обучению в школе, активного усвоения новых знаний, развития мыслительных процессов, становления мотивационной сферы; фактор детерминирующий становление личности и определяющий ее творческое мышление, самостоятельность и инициативу.

Зарубежные классики О. Декроли, Д. Локк, М. Монтессори, Ф. Фребель детально раскрыли теоретические и прикладные аспекты исследуемого вопроса.

В трудах отечественных ученых Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, Г.И. Щукиной, Д.Б. Эльконина отражена сущность познавательного интереса как внутреннего эмоционально окрашенного стремления личности к активной умственной деятельности, процессу познания. Авторы подробно описали структурные элементы данного явления, определили предпосылки и стадии формирования, критерии и уровни развития.

Психолого-педагогические исследования З.В. Богуславской, Н.А. Бойченко, Л.Н. Вахрушевой, М.И. Лисиной, А.К. Марковой,

В.С. Мухиной, Е.О. Смирновой продемонстрировали возможность успешного формирования познавательного интереса детей уже в дошкольном возрасте.

Составляющие интереса находятся в тесной взаимосвязи друг с другом: ребенок переходит от любопытства (выступающего стимулом к познанию нового и обусловленного внешними привлекающими внимание обстоятельствами) к любознательности (внутренней потребности активно изучать окружающую действительность, стремлению получать новые знания и опыт), а затем – к раскрытию причинно-следственных связей. Если любопытство – это неустойчивый, ситуативный интерес, любознательность – более глубокая, осознанная стадия интереса, то познавательный интерес отличается погружением в суть явлений, самостоятельным поиском разрешения проблемных ситуаций.

Современные образовательные технологии предоставляют широкие возможности для развития личности. Одной из перспективных технологий является «Космос в кубе», технология, позволяющая интегрировать знания из различных областей науки, создавать увлекательные игровые ситуации, развивать умственные и познавательные способности, формировать устойчивое стремление к познанию Вселенной и окружающего мира. Для этого используются разнообразные методы: проблемно-поисковые, творческие, диалогические, игровые, проектные, экспериментирование и др. Однако для эффективного внедрения технологии «Космос в кубе» в воспитательно-образовательный процесс дошкольного учреждения необходимо реализовать ряд ключевых организационно-педагогических условий, обоснование которых составляет цель статьи.

Изложение основного материала статьи. Организационно-педагогические условия – это совокупность факторов, мероприятий и ресурсов, необходимых для реализации технологии «Космос в кубе» и формирование с ее помощью познавательного интереса старших дошкольников. Рассмотрим эти условия более подробно.

Успешное внедрение технологии «Космос в кубе» требует четкой методической работы, включающей теоретическую и практическую подготовку воспитателей.

Согласно К.Ю. Белой, методическую работу можно трактовать как деятельность по созданию образовательной среды, в которой мог бы быть полностью реализован творческий потенциал педагогического коллектива и каждого воспитателя [1, С. 13].

Н.В. Дронжек рассматривает методическую работу с двух сторон: как важный показатель успешности работы дошкольного учреждения и как один из аспектов управления [2, С. 109-110].

Мы согласны с точкой зрения А.В. Коротун и К.М. Шарагуловой на то, что поиск и освоение инноваций выступают основным механизмом оптимизации развития системы дошкольного образования, соответствующего потребностям детей, родителей и педагогов [3, С. 11].

Рассматриваемая технология в полной мере отвечает этим положениям, а ее изучение дает возможность педагогам расширить кругозор, освоить современные подходы и техники взаимодействия с дошкольниками, совершенствовать уровень мастерства.

Ознакомление воспитателей с технологией «Космос в кубе» проводится в несколько этапов (Таблица 1).

Успешность внедрения технологии «Космос в кубе» определяется системностью методической работы, многообразием форм, обеспечивающих не только теоретическую подготовку, но и практическое освоение технологического инструментария. Важное место занимает разработка критериев оценки деятельности педагогов, использующих технологию: глубина и осознанность знаний, сформированность практических навыков, качество разработанных занятий и проектов, эффективность достижения планируемых образовательных результатов.

Еще одним фактором, определяющим эффективность технологии «Космос в кубе», является предоставление релевантных ресурсов. Поэтому следующим условием выступило обогащение развивающей среды, которую мы вслед за Н.Е. Вераксой, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой интерпретируем как систему возможностей для активности детей [6, С. 12].

Характеризуя развивающую среду, О.С. Фисюк подчеркивает, что «она является не просто фоном для образовательного процесса, но и активным инструментом, способствующим развитию личности ребенка, его познавательных, эмоциональных и социальных навыков» [9, С. 23].

Таблица 1

Этапы методической работы по ознакомлению воспитателей с технологией «Космос в кубе»

№	Название этапа	Реализуемая цель	Формы работы
1	Мотивационно-ознакомительный этап	Формирование у педагогов интереса к технологии, знакомство с ее теоретическими основами и потенциалом	Вводные лекции, презентации, видеоматериалы, обсуждение перспектив применения, анализ успешных кейсов в других дошкольных учреждений
2	Теоретико-практический этап	Глубокое изучение методологии технологии, освоение методических рекомендаций и формирование практических навыков ее реализации	Мастер-классы, практические занятия, разбор конкретных сценариев деятельности с детьми, разработка конспектов, анализ преимуществ и ограничений
3	Апробационно-коррекционный этап	Практическое применение технологии, анализ результатов и коррекция	Взаимопосещения, наблюдения, видеоанализ занятий, рефлексивные обсуждения
4	Обобщающий этап	Обобщение приобретенного опыта и внедрение успешных практик среди коллег	Презентации на круглых столах, публикации, участие в профессиональных конкурсах и конференциях

Одну их характеристик современной развивающей среды описывают М.Б. Мешкова и М.А. Гасюкова: «невозможно представить в современное время развивающую среду без информационно-коммуникационных технологий: планшеты, интерактивные доски, портативные музыкальные колонки, различные игровые инновационные предметы …позволяют поддерживать мотивацию дошкольников» [5, С. 341].

Технология «Космос в кубе» предполагает гибкое использование специально разработанных игровых сценариев и дидактических материалов, их изменение в зависимости от образовательных целей и возрастной группы. Ключевым элементом является модульность – каждый «куб» наполняется специфическим содержанием, ориентированным на определенную образовательную область и углубленное изучение определенных элементов космической тематики. Так, например, основу наполнения куба познавательного развития (Рисунок 1) составляют:



Рисунок 1. Пример куба, используемого в технологии «Космос в кубе» (познавательное развитие)

– универсальные наборы дидактических карточек для игр и заданий: «Созвездия», «Увлекательные эксперименты», «Математические задачки и примеры», «3D модели космических аппаратов и объектов», «Правда или ложь», «Основные космические тела»;

– наглядные и интерактивные компоненты, расширяющие возможности обучения: глобус, светильник «Солнце», макеты звезд, ракета с пилотами-космонавтами, скафандр с пуговицами, молнией, заклепками, сенсорные планеты из разнообразных материалов (созданные детьми) и др.

Куб физического развития объединяет космическую тематику и двигательную активность дошкольников: напольное полотно на 16 ячеек для организации эстафет, подвижных игр, упражнений, моделирующих космические задания («высадка на планету», облет препятствий»); набор «Звезды и стрелочки» для обозначения маршрутов движения и целевых точек; мягкий мяч; наборы карточек (общеразвивающие упражнения, физминутки, игры).

К каждому кубу прилагаются подробные методические рекомендации для воспитателей, содержащие:

– техническое описание каждого элемента, входящего в состав куба, его назначение и особенности использования, информацию о материалах, размерах, потенциальных способах применения и мерах предосторожности;

– перечень примерных игр и заданий, ориентированных на конкретные образовательные цели, соответствующие содержанию каждого куба, приводятся примеры сценариев, правила, инструкции по проведению, а также варианты усложнения или адаптации заданий для детей разных возрастных групп;

– тетрадь для закрепления полученных знаний, развития логики, внимания;

– парциальная программа.

Одной из особенностей технологии «Космос в кубе» является ее высокая степень адаптивности, позволяющая «бесшовно» интегрировать ее элементы в существующую образовательную среду без необходимости кардинальных изменений. Внедрение технологии не предполагает обязательного создания «космических уголков» или специфического оформления помещений. Материалы и игры могут быть успешно использованы в рамках существующих игровых зон, групповых комнат, спортивного зала или на открытой территории дошкольного учреждения. Это означает, что педагоги могут без труда создавать комплексные и многоуровневые образовательные программы.

Для перехода от спонтанного взаимодействия к целенаправленному освоению действительности целесообразно развивать у детей способность наблюдать, анализировать, классифицировать, выдвигать гипотезы. Поэтому третьим организационно-педагогическим условием стало совершенствование у дошкольников поисковых способов познания, их актуализация и перенос в различные виды деятельности.

Н.Н. Поддьяков считает, что наиболее эффективно это можно осуществить в процессе детского экспериментирования с его ярко выраженными процессами «целеобразования, возникновения и развития новых мотивов личности» [7, С. 174].

Педагоги-практики, учитывая специфику познавательного развития, предлагают в качестве оптимальных форм работы «учебные исследования, систему творческих заданий, игры-преобразования, игры-путешествия, квесты, тренинги» [8, С. 155].

Технология «Космос в кубе» не только реализует эти формы, но и способствует формированию системы основных познавательных действий (анализ, обобщение, сравнение, классификация) [4, С. 129].

Актуализация поисковых способов предполагает не только стимулирование имеющихся у дошкольников знаний, умений и навыков, но и их перенос в новые условия различных видов деятельности (Таблица 2).

Таблица 2

Примеры переноса поисковых способов познания дошкольников

Вид деятельности	Поисковые способы познания	Примерное описание деятельности
Игровая	Моделирование и решение проблемных ситуаций	Поиск оптимальных решений, прогнозирования исхода действий для достижения игровой цели или разрешения конфликта
Продуктивная	Экспериментирование с материалами и техниками	Исследование свойств различных материалов, новых комбинаций и приемов, поиск способов воплощения творческого замысла
Трудовая	Выработка алгоритма, актуализация полученных знаний	Поиск эффективных способов выполнения задачи, наблюдение за результатами своего труда
Коммуникативная	Уточняющие и исследовательские вопросы	Участие в дискуссиях, сопоставление разных точек зрения, аргументация своих идей
Познавательно-исследовательская	Постановка, проверка гипотез	Проведение экспериментов, наблюдений, исследований

Выводы. Эффективность формирования познавательного интереса старших дошкольников с помощью технологии «Космос в кубе» обусловлена комплексом взаимосвязанных организационно-педагогических условий, которые образуют целостную систему, обеспечивающую методологическую состоятельность и практическую результативность процесса. Их реализация трансформирует воспитательно-образовательный процесс в увлекательное исследование, где каждый ребенок выступает активным субъектом познания.

Литература:

1. Белая, К.Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы / К.Ю. Белая. – Москва: Сфера, 2005. – 93 с.

2. Дронжек, Н.В. Основы организации методической работы в современном дошкольном учреждении / Н.В. Дронжек // Январские педагогические чтения. – 2024. – № 10(22). – С. 107-111

3. Коротун, А.В. Организация научно-методической деятельности педагогических работников дошкольного образовательного учреждения: монография / А.В. Коротун, К.М. Шарагулова. – Екатеринбург: Ажур, 2015. – 127 с.

4. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования: учебник и практикум для вузов / под общ. ред. Л.В. Коломийченко. – Москва: Юрайт, 2024. – 212 с.

5. Мешкова, М.Б. Значение и принципы предметно-развивающей среды в ДОУ (из опыта работы) / М.Б. Мешкова, М.А. Гасюкова // Молодой ученый. – 2025. – № 29(580). – С. 59-60

6. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – 5-е изд. (инновационное), испр. и доп. – Москва: Мозаика-синтез, 2019. – 336 с.

7. Поддьяков, Н.Н. Экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка / Н.Н. Поддьяков // Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы: материалы международной научно-практической конференции, Москва, 15 декабря 2015 года.– Москва: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2016. – Т. 1. – С. 174-179

8. Состояние проблемы формирования поисковых способностей у воспитанников детского сада / А.В. Масленникова, Л.И. Жиленкова, М.А. Артемова, Л.В. Белявцева // Всероссийские педагогические чтения 2025: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Петрозаводск, 27 января 2025 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2025. – С. 153-157

9. Фисюк, О.С. Развивающая предметно-пространственная среда в дошкольном образовательном учреждении / О.С. Фисюк // Вопросы дошкольной педагогики. – 2025. – № 2(83). – С. 23-25

УДК 378
доктор педагогических наук, профессор Колпачева Ольга Юрьевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Сиволобова Нелли Алекандровна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Авдеева Лилия Николаевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. Исследуется потенциал народной педагогики как средства патриотического воспитания младших школьников. Для этого в начале статьи расшифровываются такие понятия, как «патриотическое воспитание» и «народная педагогика». Доказывается, что народная педагогика является эффективным средством патриотического воспитания обучающихся начальной школы. Далее авторами рассматриваются факторы, влияющие на формирование патриотизма младших школьников. Кроме того, обосновываются принципы организации патриотического воспитания обучающихся и даются рекомендации по применению различных средств народной педагогики, направленных на повышение эффективности патриотического воспитания младших школьников. Важной составляющей патриотизма в младшем школьном возрасте является культурная идентичность – осознание ребенком своей принадлежности к определенной культурной общности, признание ценности ее традиций, обычаев, языка, искусства. В поликультурном обществе формирование такой идентичности имеет особое значение, поскольку позволяет ребенку ощутить связь с историческими корнями своего народа и в то же время развить уважительное отношение к культурам других народов.
Ключевые слова: воспитание, патриотизм, патриотическое воспитание, народная педагогика, средства народной педагогики, воспитательная работа, младший школьник.
Annotation. The potential of folk pedagogy as a means of patriotic education of younger schoolchildren is being investigated. To do this, concepts such as «patriotic education» and «national pedagogy» are deciphered at the beginning of the article. It is proved that folk pedagogy is an effective means of patriotic education of primary school students. Next, the authors consider the factors influencing the formation of patriotism in younger schoolchildren. In addition, the principles of organizing patriotic education of students are substantiated and recommendations are given on the use of various means of folk pedagogy aimed at improving the effectiveness of patriotic education of younger schoolchildren. An important component of patriotism in primary school age is cultural identity – the child's awareness of his belonging to a particular cultural community, recognition of the value of its traditions, customs, language, and art. In a multicultural society, the formation of such an identity is of particular importance, as it allows a child to feel connected to the historical roots of his people and at the same time develop a respectful attitude towards the cultures of other nations.
Key words: education, patriotism, patriotic education, folk pedagogy, means of folk pedagogy, educational work, primary school student.

Введение. Патриотическое воспитание представляет собой одно из важнейших направлений образовательного процесса в современной школе, нацеленное на формирование у подрастающего поколения ценностного отношения к своей Родине, народу, культуре и историческому наследию. Особую актуальность данный вопрос приобретает в контексте работы с детьми младшего школьного возраста, поскольку именно в этот период закладываются фундаментальные основы мировоззрения, происходит интенсивное усвоение нравственных норм и ценностей, формируются базовые патриотические чувства и представления.

Понятие патриотизма многогранно и трактуется различными исследователями по-разному, однако в образовательном контексте оно чаще всего рассматривается как интегративное личностное качество, включающее в себя любовь к Родине, уважение к ее историко-культурному наследию, готовность встать на защиту интересов своей страны, чувство гордости за достижения своего народа и его культуру. По мнению Т.А. Евсеевой, патриотизм младшего школьника – это не врожденное, а социально формируемое качество, которое закладывается в процессе систематической образовательной деятельности на основе эмоционально-чувственного восприятия и осознания личной сопричастности к истории, культуре и традициям своего народа [1, С. 591].

Патриотическое воспитание младших школьников должно основываться на принципах доступности, системности, последовательности, интегративности, деятельностного подхода. Особую роль в этом процессе играет народная культура как источник патриотических ценностей и смыслов. Народные сказки, песни, игры, праздники, декоративно-прикладное искусство содержат в себе огромный воспитательный потенциал, позволяющий усвоить традиционные ценности и нормы поведения. Поиску эффективных средств народной педагогики, позволяющих повысить эффективность патриотического воспитания младших школьников, посвящена статья.

Изложение основного материала статьи. Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста является одной из приоритетных задач современной образовательной системы, решение которой требует использования эффективных педагогических средств и методов. Особую значимость в контексте данной задачи приобретает народная педагогика – многовековой опыт воспитания, накопленный народом и отраженный в национальной культуре, традициях, обычаях, фольклоре. Средства народной педагогики обладают огромным потенциалом в формировании патриотических чувств, поскольку в них сконцентрированы духовные ценности народа, его мировоззрение, нравственные идеалы, представления о добре и зле, о долге и чести, о любви к родной земле.

Эффективность патриотического воспитания младших школьников средствами народной педагогики обусловлена рядом факторов:

Во-первых, произведения народного творчества отличаются образностью и эмоциональностью, что соответствует психологическим особенностям детей данного возраста. Во-вторых, они содержат доступные для понимания ребенка нравственные идеи и ценности, выраженные в яркой художественной форме. В-третьих, средства народной педагогики разнообразны по форме и содержанию, что позволяет использовать их в различных видах деятельности детей – познавательной, игровой, художественной, коммуникативной.

Как отмечает Н.А. Бильдин, «народная педагогика предлагает богатейший арсенал методов и средств патриотического воспитания, которые успешно прошли многовековую проверку и доказали свою эффективность» [2, С. 1480].

Одним из важнейших средств народной педагогики являются фольклорные произведения: сказки, легенды, предания, былины, песни, пословицы, поговорки, загадки. Каждый из этих жанров обладает специфическими воспитательными возможностями в контексте формирования патриотических чувств детей. Так, народные сказки передают представления народа о добре и зле, о смелости и трусости, о героизме и предательстве, о любви к родной земле и готовности ее защищать. Через образы положительных героев, через сюжеты, отражающие борьбу добра со злом, сказки формируют у детей нравственные идеалы, эмоционально- ценностное отношение к своей стране и народу.

Как отмечает И.Д. Светличная, «народные сказки содержат в себе богатейший потенциал для патриотического воспитания, поскольку в них отражены такие качества национального характера, как любовь к родной земле, трудолюбие, смелость, честность, преданность родному дому» [3, С. 159].

Методика использования народных сказок в патриотическом воспитании младших школьников может включать следующие компоненты: выразительное чтение или рассказывание сказок, беседы по их содержанию, направленные на выявление патриотических мотивов и образов; инсценирование сюжетов сказок; создание иллюстраций к ним; сочинение собственных сказок на патриотические темы.

Особенно эффективным является сравнительный анализ сказок разных народов, позволяющий выявить как национальные особенности, так и общечеловеческие ценности.

Большой потенциал для патриотического воспитания содержат народные песни, отражающие красоту родной природы, исторические события, трудовую деятельность народа, его праздники и обряды. Л.Н. Сушкова и А.Г. Гращенко подчеркивают, что «народная песенная культура является эффективным средством патриотического воспитания, поскольку сочетает в себе эмоциональное и интеллектуальное воздействие на ребенка, формирует его эстетические вкусы и нравственные идеалы» [5, С. 78]. Ознакомление детей с народными песнями может осуществляться через их слушание, разучивание и исполнение, через беседы об их содержании и истории создания, через включение в музыкально-игровую деятельность.

Пословицы и поговорки представляют собой концентрированное выражение народной мудрости, в них отражены нравственные ценности и идеалы народа, в том числе патриотические. Изучение пословиц и поговорок о Родине, о труде, о честности, о смелости, о

дружбе, о долге перед Отечеством помогает формировать у детей представления о нравственных качествах патриота. Методика работы с пословицами и поговорками может включать их заучивание, объяснение смысла, использование в речи, соотнесение с конкретными жизненными ситуациями, сочинение рассказов по пословицам.

Народные игры также обладают значительным потенциалом для патриотического воспитания. Они способствуют не только физическому развитию детей, но и формированию таких качеств, как смелость, решительность, честность, взаимопомощь, которые являются важными составляющими патриотизма. Как отмечает О.В. Якубенко, «народные игры содержат в себе элементы народной жизни, отражают национальный характер, особенности быта, традиции и обычаи народа» [6, С. 380]. Включение народных игр в учебно-воспитательный процесс помогает детям лучше понять культуру своего народа, почувствовать свою принадлежность к нему.

Народные праздники и обряды представляют собой комплексное средство патриотического воспитания, сочетающее в себе различные элементы народной культуры – песни, танцы, игры, обрядовые действия, декоративно-прикладное искусство. Участие детей в народных праздниках способствует формированию у них представлений о культурных традициях своего народа, о связи человека с природой, о нравственных ценностях, лежащих в основе народного мировоззрения. Как подчеркивает О.В. Якубенко, «народные праздники являются эффективным средством патриотического воспитания, поскольку через них дети знакомятся с историей своего народа, с его обычаями и традициями, с национальным характером» [6, С. 379].

Декоративно-прикладное искусство народа также содержит богатый материал для патриотического воспитания. Знакомство с народными промыслами, с традиционной вышивкой, резьбой по дереву, гончарным и кузнечным делом, с национальным костюмом помогает детям понять эстетические ценности своего народа, его связь с природой, особенности его мировосприятия. Особенно ценным в этом контексте является привлечение детей к созданию собственных изделий по мотивам народного искусства, что способствует развитию их творческих способностей и формированию эмоционально-ценностного отношения к культурному наследию своего народа.

Методика использования средств народной педагогики в патриотическом воспитании младших школьников должна основываться на ряде принципов: доступности и соответствия возрастным особенностям детей; систематичности и последовательности; интеграции различных видов деятельности; активности и самостоятельности детей; связи с жизнью и практической деятельностью; эмоциональной насыщенности; учета национальных особенностей. Реализация этих принципов в практике работы начальной школы предполагает использование различных форм и методов организации деятельности детей: уроков и внеурочных занятий, посвященных изучению народной культуры; тематических праздников и развлечений; экскурсий в музеи народного быта и искусства; встреч с мастерами народных промыслов; кружков по народному творчеству; проектной и исследовательской деятельности, связанной с изучением народных традиций.

Эффективность патриотического воспитания средствами народной педагогики зависит от ряда педагогических условий: создания предметно-развивающей среды, включающей элементы народной культуры; профессиональной подготовки педагогов в области народной педагогики; организации взаимодействия школы с семьей и с учреждениями культуры; учета национального состава детского коллектива; индивидуального подхода к детям.

Для наглядного представления методических рекомендаций по использованию средств народной педагогики в патриотическом воспитании младших школьников представим Таблицу 1.

Использование средств народной педагогики в патриотическом воспитании младших школьников должно осуществляться комплексно, с учетом их возрастных особенностей и индивидуальных интересов. Для детей 6-7 лет (1 класс) наиболее эффективными являются такие формы работы, как слушание и рассказывание народных сказок, разучивание небольших народных песен и потешек, участие в простых народных играх и праздниках, изготовление несложных поделок по мотивам народного искусства. Как отмечает Л.А. Сидорова, «для детей этого возраста важна наглядность, эмоциональность, возможность активного участия в деятельности» [4, С. 278].

Таблица 1

Рекомендации по использованию средств народной педагогики в патриотическом воспитании младших школьников

Средства народной педагогики	Содержание патриотического воспитания	Формы и методы работы	Ожидаемые результаты
Народные сказки, легенды, предания	Представления о героизме, любви к родной земле, защите родного дома, нравственных качествах патриота	Чтение и рассказывание сказок, беседы по их содержанию, инсценирование, иллюстрирование, сочинение собственных сказок	Формирование эмоционально-ценностного отношения к Родине, к традициям своего народа, к нравственным идеалам патриота
Народные песни, музыка	Представления о красоте родной природы, о исторических событиях, о трудовой деятельности народа, о национальном характере	Слушание и исполнение народных песен, беседы об их содержании, разучивание народных танцев, включение в музыкально-игровую деятельность	Развитие эмоциональной отзывчивости на произведения народного искусства, формирование национального самосознания, чувства гордости за культурное наследие своего народа
Пословицы, поговорки, загадки	Представления о нравственных ценностях народа, о патриотических качествах личности, о трудолюбии, смелости, честности национальных особенностях, о нормах взаимодействия в в коллективе, о физических и нравственных качествах, необходимых для защиты Родины	Заучивание пословиц и поговорок, объяснение их смысла, использование в речи, сочинение рассказов по пословицам, отгадывании и составление загадок проведение народных игр, создание игровых ситуаций, организация спортивных праздников на основе народных игр	Усвоение нравственных ценностей и идеалов народа, формирование образа патриота, развитие патриотического Сознания патриотических чувств, формировании таких качеств, как смелость, решительность, честность, взаимопомощь, готовность к защите родного дома
Народные праздники и обряды	Представления о культурных традициях народа, о связи человека с природой, о нравственных ценностях, о семейных и общественных отношениях	Подготовка и проведение народных праздников, участие в обрядовых действиях, изготовление атрибутов праздников,разучивание песен, танцев, игр	Приобщение к культурным традициям своего народа, формирование эмоционально-ценностного отношения к ним, развитие чувства сопричастности к культурному наследию
Декоративно-прикладное искусство народа	Представления об эстетических ценностях народа, о национальных особенностях мировосприятия, о связи человека с природой и историей	Ознакомление с народными промыслами,создание изделий по мотивам народного искусства, организация выставок, посещение музеев народного быта и искусства	Формирование эстетического отношения к национальной культуре, развитие творческих способностей, гордости за достижения своего народа

Для детей 8-9 лет (2-3 классы) можно использовать более сложные формы работы:
– чтение и анализ народных сказок, легенд, преданий;
– разучивание и исполнение народных песен;
– сравнение произведений фольклора разных народов;

– создание более сложных изделий декоративно- прикладного искусства;
– участие в народных праздниках с более сложными обрядовыми действиями.

Выводы. Завершая исследование, в первую очередь отметим, что средства народной педагогики обладают большим потенциалом в патриотическом воспитании младших школьников. Важной составляющей патриотизма в младшем школьном возрасте является культурная идентичность – осознание ребенком своей принадлежности к определенной культурной общности, признание ценности ее традиций, обычаев, языка, искусства. В поликультурном обществе формирование такой идентичности имеет особое значение, поскольку позволяет ребенку ощутить связь с историческими корнями своего народа и в то же время развить уважительное отношение к культурам других народов.

Наиболее эффективными в формировании патриотических чувств у младших школьников становятся такие формы работы, как народные праздники и обряды, творческая деятельность детей, встречи с мастерами народных промыслов, проектная и исследовательская деятельность, связанная с изучением народных традиций. Эти формы вызывают высокий интерес у детей, их активное участие в деятельности, обеспечивают эмоциональную вовлеченность в процесс усвоения патриотических ценностей.

Таким образом, использование средств народной педагогики в патриотическом воспитании младших школьников является эффективным и соответствует возрастным особенностям детей.

Оно способствует формированию у школьников:
– знаний о своей Родине, ее истории, культуре, традициях;
– эмоционально-ценностного отношения к Родине, к ее культурным и историческим ценностям;
– готовности к практической деятельности патриотической направленности.

Литература:

1. Евсеева, Т.А. Способы патриотического воспитания детей младшего школьного возраста в образовательном процессе начальной школы / Т.А. Евсеева // Вестник науки. – 2024. – № 6(75). – С. 590-595

2. Бильдин, Н.А. Теоретические основы патриотического воспитания младших школьников средствами народной педагогики / Н.А. Бильдин, Н.В. Колосова // Аллея науки. – 2023. – № 6(81). – С. 1478-1482

3. Светличная, И.Д. Воспитание патриотизма у детей на примерах героев русских народных сказок / И.Д. Светличная // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск, 2024. – С. 159-160

4. Сидорова, Л.А. Использование русских, чувашских и английских народных сказок в нравственном воспитании детей младшего школьного возраста / Л.А. Сидорова; под общ. ред. В.И. Бычкова // Актуальные проблемы педагогики и методики начального образования: сборник научных статей III Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора педагогических наук, профессора В.П. Ковалева. – Чебоксары, 2021. – С. 277-281

5. Сушкова, Л.Н. Педагогические условия патриотического воспитания детей младшего школьного возраста средствами народной песенной культуры / Л.Н. Сушкова, А.Г. Гращенко // Дегтярёвские чтения: проблемы хорового воспитания и исполнительства: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. – Белгород, 2022. – С. 76-82

6. Якубенко, О.В. Народные праздники как эффективное средство гражданско-патриотического воспитания младших школьников / О.В. Якубенко // Современные тенденции развития этнопедагогики в образовательном пространстве мира: сборник научно-методических статей по итогам Международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения академика РАО Г.Н. Волкова. – Чебоксары, 2022. – С. 378-382

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Коноплянский Дмитрий Алексеевич
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Томский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Томск)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОИЗВОДСТВЕННЫЕ КЛАСТЕРЫ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме разработки кластерного подхода, который становится ключевым интегратором взаимодействия между наукой, образованием и производством в современных условиях. В статье раскрывается представление о том, что образовательно-производственные кластеры представляют собой инновационный подход, способствующий более тесному сотрудничеству университетов и предприятий, что особенно актуально в эпоху быстрейших технологических изменений и глобализации. Обосновывается идея о том, что создание сети взаимодействий между всеми участниками кластера представляет собой ключевое условие для успешного преобразования инноваций в области педагогики в производственные процессы. Было выявлено, что подобное взаимодействие образовательного и производственного процессов в результате обеспечивает конкурентоспособность выпускникам вузов на трансформирующемся рынке труда. Разработка темы обусловлена необходимостью создания эффективных механизмов подготовки специалистов, обладающих не только теоретическими знаниями, но и практическими компетенциями, востребованными на рынке труда. В статье отмечается, что создание образовательно-производственных кластеров способствует решению этой задачи, предоставляя студентам возможность погружения в реальную профессиональную среду на протяжении всего периода обучения. Указывается на необходимость обеспечения подготовки кадров под запросы компаний и организаций, входящих в формирующуюся кластерную структуру. Научная новизна исследования заключается в выявлении и теоретическом обосновании ключевых факторов, влияющих на успешную интеграцию производственного и образовательного процессов. Теоретическая значимость исследования состоит в расширении знаний о механизмах взаимодействия вузов и профильных организаций. Практическая значимость заключается в формировании рекомендаций для вузов и предприятий по созданию и эффективному функционированию образовательно-производственных кластеров, что способствует подготовке выпускников, готовых к вызовам современного рынка труда.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, студент, выпускник, конкурентоспособность, кластер, производство, образование, трансформация рынка труда, кадры.

Annotation. The article is devoted to the urgent problem of developing a cluster approach, which is becoming a key integrator of the interaction between science, education and production in modern conditions. The article reveals the idea that educational and industrial clusters represent an innovative approach that promotes closer cooperation between universities and enterprises, which is especially important in the era of rapid technological change and globalization. The article substantiates the idea that the creation of a network of interactions between all cluster participants is a key condition for the successful transformation of innovations in the field of pedagogy into production processes. It was revealed that such an interaction of educational and production processes as a result ensures the competitiveness of university graduates in the transforming labor market. The development of the topic is conditioned by the need to create effective training mechanisms for specialists with not only theoretical knowledge, but also practical competencies in demand in the labor market. The article notes that the creation of educational and industrial clusters contributes to solving this problem by providing students with the opportunity to immerse themselves in a real professional environment throughout their studies. It is pointed out that it is necessary to provide training for the needs of companies and organizations that are part of the emerging cluster structure. The scientific novelty of the research is to identify and theoretically substantiate the key factors influencing the successful integration of production and educational processes. The theoretical significance of the study is to expand knowledge about the mechanisms of interaction between universities and specialized organizations. The practical significance lies in the formation of recommendations for universities and enterprises on the creation and effective functioning of educational and industrial clusters, which contributes to the training of graduates who are ready for the challenges of the modern labor market.

Key words: higher education institution, student, graduate, competitiveness, cluster, production, education, labor market transformation, personnel.

Введение. В эпоху глобализации и стремительного технологического прогресса трансформируются запросы рынка труда к молодым специалистам. Сегодня работодатели делают упор на практический опыт, адаптивность и гибкость мышления выпускников высших учебных заведений. Инновационным решением для преодоления разрыва между образованием и производством выступают образовательно-производственные кластеры (ОПК), обеспечивающие плотное взаимодействие академической среды и бизнеса.

Углубляющаяся профессиональная специализация, рост объема необходимых знаний, внедрение инновационных технологий и повышение интеллектуальной составляющей труда делают это взаимодействие все более необходимым. Организация образовательно-производственных кластеров создает целостную систему, обеспечивающую эффективное распространение новейших знаний и технологий, как в производственной, так и в образовательной областях [2, С. 578].

Современный рынок труда предъявляет все более высокие требования к выпускникам вузов, акцентируя внимание на практических навыках, гибкости и способности адаптироваться к изменениям. Несмотря на значительное количество исследований в области подготовки кадров, вопрос эффективной интеграции образовательных учреждений и производства для повышения конкурентоспособности выпускников остается недостаточно изученным.

Исследование темы обусловлено необходимостью создания эффективных механизмов подготовки специалистов, обладающих не только теоретическими знаниями, но и практическими компетенциями, востребованными на рынке труда. Хотя тематика подготовки профессиональных кадров широко освещена в научной литературе, механизмы эффективного сотрудничества между вузами и предприятиями с целью повышения конкурентных преимуществ выпускников требуют дополнительного изучения. Особую значимость данный вопрос приобретает в контексте современных вызовов, требующих непрерывной адаптации образовательных программ к меняющимся условиям рынка труда.

Изложение основного материала статьи. Проведенный анализ научных источников [4; 8; 10], позволил утверждать, что образовательно-производственные кластеры представляют собой инновационный подход, способствующий более тесному сотрудничеству университетов и предприятий, что особенно актуально в эпоху трансформации рынка труда. Развитие образовательно-производственных кластеров может стать ключевым элементом в решении этой задачи, предоставляя студентам возможность погружения в реальную профессиональную среду на протяжении всего периода обучения. Они способствуют формированию инновационных пространственных структур профессиональной подготовки, которые оптимизируют управление образовательным потенциалом. В стратегическом планировании социально-экономического развития России кластерный метод приобрел фундаментальное значение, что подтверждается соответствующими исследованиями [5; 6; 7].

В работах О.П. Бурматовой, Е.Ю. Куриляк, Т.Ю. Ковалёвой, В.Г. Балеевских и др. показано, что образовательно-производственный кластер выступает перспективной моделью пространственной организации образовательных систем и представляет собой комплексную систему, где высшее учебное заведение выполняет роль неформального центра, объединяющего различные образовательные и производственные структуры в целостный функциональный организм. Основополагающей целью, на которую направлена работа кластера в сфере образования, выступает совершенствование профессиональной квалификации будущих кадров [1; 3, С. 29-32].

Современный рынок труда требует специалистов, владеющих не просто теоретической базой, но и практическими навыками. Решить эту задачу можно через создание образовательно-профессиональных кластеров. Такие структуры позволят студентам на протяжении всего обучения взаимодействовать с реальной профессиональной средой [2]. Именно потребность в эффективных механизмах подготовки конкурентоспособных кадров определяет важность разработки данной темы.

Целью исследования является теоретический анализ и обоснование необходимости реализации образовательно-профессиональных кластеров в контексте подготовки конкурентоспособных специалистов для современного рынка труда. Для достижения поставленной цели были решены организационно-педагогические задачи: определить роль и место вузов в системе подготовки конкурентоспособных кадров; выявить влияние образовательно-производственных кластеров на качество подготовки специалистов; разработать рекомендаций по внедрению кластерной модели в образовательный процесс вузов.

Учитывая текущие трудности в этой сфере, требуется фундаментальное переосмысление, как механизмов государственной поддержки, так и самой концепции образования. Без комплексного интегрированного подхода к обучению невозможно подготовить конкурентные высококвалифицированные кадры, способные успешно адаптироваться в условиях трансформации современного рынка труда [4].

Для развития кластерных инициатив в образовательной системе России требуется всестороннее вовлечение различных участников. Образовательные учреждения, представители малого и среднего предпринимательства, а также государственные органы, особенно профильные министерства, должны совместно решать эти задачи. Важно создать такие экономические условия, при которых бизнес будет заинтересован инвестировать в ОПК. Наряду с государственным финансированием следует активно привлекать венчурный капитал, обеспеченный государственными гарантиями, что сделает сферу образования более привлекательной для предпринимателей [9].

Исследование методологии и практики кластеризации в современном высшем образовании позволило утверждать, что стратегия и тактика модернизации системы высшего образования РФ на современном этапе развития направлены на повышение конкурентоспособности вузов и их выпускников на рынке труда, максимальной доступности и открытости образования для населения и бизнеса. Они должны осуществляться в рамках инноваций с учетом основных направлений социально-экономического развития РФ, реализации приоритетных направлений государственной политики в сфере образования [8].

Ключевым аспектом решения поставленных задач является повышение качества подготовки специалистов, где интеграция вузов и профильных организаций рассматривается как один из главных факторов устойчивого развития экономики, создающих предпосылки для трансформации образовательных учреждений в инновационную модель с новыми задачами и функциональными возможностями [9, С. 223-224].

Необходимо настроить подготовку кадров под запросы компаний и организаций, входящих в формирующуюся кластерную структуру. Параллельно следует создавать условия для контакта студентов с потенциальными работодателями. В качестве эффективных инструментов можно использовать практические занятия непосредственно на производственных площадках или организацию специализированных стажировок в профильных организациях ОПК [9].

Результаты анализа теоретических исследований, позволил утверждать, что кластерный подход к подготовке конкурентоспособных специалистов играет ключевую педагогическую роль, поскольку создает благоприятные условия для всех участников образовательного процесса вуза. Образовательно-производственные кластеры предоставляют студентам не только гарантированные места для прохождения практики, но и обеспечивают преподавателей и студентов доступом к технологической инфраструктуре для проведения научных исследований и проектных работ. Такие формы взаимодействия существенно влияют на качество образования: преподаватели повышают свою квалификацию, а обучающиеся развивают и укрепляют профессиональные навыки, что делает сотрудничество в кластерном формате особенно ценным.

Исследование позволило выявить, что применение кластерной методологии существенно усиливает позиции учреждения высшего образования в сфере образовательных предложений. Такой подход способствует формированию практико-ориентированного обучения, что позволяет индивидуализировать образовательный процесс. В результате наблюдается значительное увеличение числа абитуриентов, стремящихся освоить специальности с высоким потенциалом трудоустройства и перспективами карьерного развития.

В эпоху цифровой революции и глобальных экономических изменений традиционные методы обучения нуждаются в фундаментальном переосмыслении. Кластерный подход в высшем образовании становится не просто инновационной методикой, но необходимым условием для подготовки профессионалов будущего. Приобретение практического опыта непосредственно в производственной среде представляет собой одно из ключевых преимуществ кластерной модели образования. Студенты, погружаясь в реальные рабочие процессы на партнерских предприятиях, преодолевают традиционный разрыв между академическими знаниями и профессиональной действительностью еще до получения диплома. Это создает уникальную возможность для формирования профессиональной идентичности на ранних этапах карьерного пути.

Современный рынок труда характеризуется высокой волатильностью и постоянно меняющимися требованиями к специалистам. В этих условиях синхронизация образовательных программ с актуальными запросами индустрии, достигаемая через кластерный подход, позволяет не только повысить качественные показатели образовательного процесса, но и существенно сократить дефицит квалифицированных кадров в стратегически важных отраслях экономики.

В результате исследования было выявлено, что конкурентоспособность выпускников вузов, реализующих кластерный подход,

значительно возрастает благодаря комплексному развитию профессиональных компетенций, адаптированных под конкретные потребности работодателей. Более того, такая модель образования способствует формированию у студентов предпринимательского мышления и навыков инновационной деятельности, которые становятся решающими факторами успеха в условиях нестабильности рынка труда.

Таким образом, подход создания ОПК представляет собой не просто образовательную технологию, а комплексную экосистему взаимодействия образования, науки и бизнеса, обеспечивающую устойчивое развитие человеческого капитала в контексте глобальных трансформаций рынка труда.

Исследование показало, что интегрированная модель взаимодействия между вузами и работодателями предлагает революционное решение давней проблемы разрыва между теорией и практикой. Благодаря синергетическому партнерству между бизнесом и академической средой происходит существенное сокращение времени, затрачиваемого на формирование конкурентных личностных и профессиональных компетенций у студентов. Выпускники, прошедшие обучение в рамках такой системы, демонстрируют готовность к немедленному включению в производственные процессы без длительного периода адаптации. Это особенно ценно в условиях трансформации рынка труда, где практический опыт становится решающим фактором при трудоустройстве.

Применение подхода кластеризации трансформирует образовательную экосистему, создавая условия, где студенты получают не только знания, но и практические навыки с перспективой гарантированного трудоустройства. Профессиональное сообщество, в свою очередь, признает ценность такой подготовки, что открывает перед выпускниками широкие карьерные горизонты.

Таким образом, интеграционная модель ОПК не только оптимизирует процесс подготовки специалистов, но и существенно повышает конкурентоспособность учебных заведений, делая их привлекательными для абитуриентов, стремящихся к успешному профессиональному будущему.

Теоретическая сущность организации ОПК представляю следующие положения:

– Реализация учебно-производственных лабораторий позволяет студентам получать реальный практический опыт, улучшая их профессиональные навыки и повышая готовность к вызовам современного рынка труда.

– Долгосрочные связи между вузами и профильными организациями способствуют развитию актуальных профессиональных навыков у студентов, увеличивают возможности для трудоустройства и поддерживают постоянный обмен знаниями и инновациями.

– Модульные программы, адаптируемые под актуальные потребности рынка труда и требования потенциальных работодателей, способствуют быстрому внедрению новых знаний и технологий в образовательный процесс вуза, что позволяет выпускникам стать конкурентоспособными.

– Активная поддержка предпринимательства внутри университетов способствует развитию у студентов навыков управления, инновационного мышления и готовности к реализации собственных бизнес-идей.

Именно синергетическое взаимодействие между вузами, научными центрами и профильными организациями формирует уникальное пространство для развития человеческого капитала у выпускников вуза – молодых специалистов.

Специалисты постоянно сталкиваются с необходимостью принимать решения в неопределенных ситуациях, где наилучшим индикатором их потенциальной эффективности становятся не формальные знания, а спонтанные поведенческие паттерны и опыт разрешения аналогичных проблем в прошлом. Корпоративные образовательные программы, функционирующие на стыке науки, образования и производства, создают именно ту динамическую среду, которая не просто воздействует на обучающихся, но и эволюционирует как самоорганизующаяся система. Такая интеграция выводит внутрифирменное обучение за рамки традиционной передачи знаний, превращая его в катализатор профессиональной трансформации личности. Особенность подобных интегрированных образовательных экосистем заключается в создании условий «конструктивного дискомфорта», когда специалист вынужден выйти из зоны привычного функционирования и активировать механизмы саморазвития. Это формирует новый тип профессионала – адаптивного, способного к непрерывному самообновлению в соответствии с меняющимися требованиями рынка и технологическими инновациями.

Интегрированная система взаимодействия научной, образовательной и производственной сфер представляет собой фундамент для формирования инновационного мышления. Именно такая интеграция способна стать тем катализатором, который необходим для выявления «точек бифуркации» – критических моментов, открывающих возможности для качественно новых решений в техническом и организационном развитии.

Современное внутрифирменное обучение, построенное на принципах междисциплинарности, создает благоприятную среду для профессиональной самореализации сотрудников. При этом важно понимать, что в условиях информационного хаоса требуется не просто накопление знаний, а формирование системного взгляда, способного выделять значимые флуктуации среди множества фактов. Трансформация разрозненных данных в структурированные знания происходит наиболее эффективно, когда образовательные процессы внутри организации синхронизированы с актуальными научными исследованиями и производственными потребностями. Это создает мощный синергетический эффект, открывающий перспективы для появления принципиально новых технических и управленческих решений.

Современная экономика переживает период беспрецедентных технологических изменений. Цифровизация, автоматизация и развитие искусственного интеллекта радикально меняют ландшафт профессиональных требований на глобальном рынке труда. Стремительное обновление технологических процессов в современном производстве приводит к существенному перераспределению структуры занятости в пользу позиций, требующих углубленной профессиональной компетенции.

В результате исследования отмечаем, что неквалифицированные рабочие места постепенно исчезают, уступая место вакансиям, предполагающим наличие специализированных навыков и постоянного профессионального развития. Особенно показательно то, что скорость обновления профессиональных знаний увеличивается в геометрической прогрессии. Если раньше полученного образования хватало на десятилетия, то сегодня информация устаревает критически быстро. Такая динамичная среда требует фундаментального пересмотра подходов к образованию и профессиональной подготовке. В этом контексте концепция непрерывного образования становится не просто теоретической моделью, а насущной необходимостью для выживания на рынке труда будущего. Организации, инвестирующие в развитие человеческого капитала, получают значительное конкурентное преимущество в долгосрочной перспективе.

Выводы. Инновационная интеграция учебных заведений и промышленности создает мощную платформу для подготовки профессионалов, готовых к вызовам динамичного рынка занятости. Необходимо глубже исследовать долгосрочное воздействие таких интегрированных систем на карьерный путь и профессиональный рост их выпускников. Разработанные схемы сотрудничества между вузами и бизнес-структурами не только совершенствуют образовательный процесс, но и устраняют разрыв между теорией и практикой в профессиональной подготовке специалистов.

Научная новизна исследования заключается в выявлении и теоретическом обосновании ключевых факторов, влияющих на успешную интеграцию ОПК в образовательный процесс вуза. Теоретическая значимость исследования проявляется в расширении знаний о механизмах взаимодействия образовательных учреждений и производственной сферы. Практическая значимость заключается в формировании рекомендаций для вузов и предприятий по созданию и эффективному функционированию ОПК.

Для эффективной координации внутрикластерных процессов необходимо разрабатывать специальные инструменты и методологии управления такими интегрированными структурами. Необходима разработка гибких образовательных программ, ориентированных на формирование не только узкопрофессиональных навыков, но и личностных и профессиональных компетенций, обеспечивающих высокую адаптивность и профессиональную мобильность в меняющихся условиях современного рынка труда. Особое внимание следует уделить исследованию адаптационных механизмов кластерной модели для внедрения в узкоспециализированных и технологически сложных индустриях, требующих нестандартных подходов и специфических компетенций.

Литература:

1. Бурматова, О.П. Кластерный подход как одна из современных технологий управления региональным развитием / О.П. Бурматова, Е.Ю. Куриляк // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. – 2017. – № 4(6). – С. 29-34. – EDN YNHHST

2. Измайлова, Е.А. Кластерный подход в сетевом взаимодействии образовательных учреждений: практика и перспективы / Е.А. Измайлова, В.А. Доманский // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 2А-3А. – С. 577-584. – DOI 10.34670/AR.2023.59.20.099

3. Ковалева, Т.Ю. Моделирование образовательных кластеров в целях определения направлений государственной политики развития региона (на примере пермского края) / Т.Ю. Ковалева, В.Г. Балеевских // ARS ADMINISTRANDI. – 2015. – № 1. – С. 28-50. – EDN TUPODN

4. Кластеризация в современном образовании: методология и практика / Н.М. Большаков, В.В. Жиделева, Л.А. Гурьева, Е.А. Рауш; науч. рук. д-р экон. наук, проф., акад. РАЕН Н.М. Большаков. – Санкт-Петербург: СПбГЛТУ, 2016. – 200 с. – URL:

https://www.sli.komi.com/files/monogr_klasterizaciya_2016.pdf (дата обращения: 10.06.2025)
5. Корецкий, Г.А. Предпосылки интеграции в образовательный кластер / Г.А. Корецкий, Д.Ю. Лапыгин // ВлГУ: электронный журнал. – 2006. – № 4. – URL: http://journal.vlsu.ru/index.php?id=58 (дата обращения: 10.06.2025)
6. Миндлин, Ю.Б. Кластерный подход к модернизации образования: отечественный и зарубежный опыт / Ю.Б. Миндлин // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Экономика и право. – 2019. – № 9. – С. 45-51. – EDN: RSXNBP
7. Рисин, И.Е. Региональная кластерная политика: концептуальное, методическое и инструментальное обеспечение: монография / И.Е. Рисин, Ю.И. Трещевский. – Москва: Русайнс, 2016. – 168 с. – EDN: UNSIWX
8. Синицына, С.В. Значение кластерного подхода в профессиональном образовании / С.В. Синицына, Н.И. Зырянова. – URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/39206/1/avsorpo_2020_4_031.pdf (дата обращения: 11.06.2025)
9. Скобликова, А.Л. Кластеры образования, науки и производства как форма инновационного развития профессионального образования / А.Л. Скобликова, А.П. Бобровский, И.А. Потапова // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2019. – Т. 1. – С. 223-224. – EDN: INVCQX
10. Bakioglu, A. University-school partnership: feedback and assessment / A. Bakioglu, A.K. Sarikaya // Journal of Qualitative Research in Education. – 2022. – Vol. 32. – P. 269-290. – DOI: 10.14689/enad.32.789

Педагогика

УДК 371.4

кандидат педагогических наук, доцент Корякина Татьяна Григорьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
доктор педагогических наук, профессор Прокопьева Мария Михайловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
учитель начальных классов Калитина Мария Владимировна
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «2 Мальжагарская СОШ
имени М.Е. Васильевой» Хангаласского улуса Республики Саха (Якутия) (с. Улахан-Ан)

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается модель этнопедагогической системы трудового воспитания обучающихся на основе сотрудничества семьи и школы. Она направлена на решение актуальной проблемы – воспитания нового поколения, ценящего труд и готового к труду. При проведении исследования авторы рассматривали трудовое воспитание обучающихся младшего школьного возраста как целенаправленный процесс и результат его организации, который определяется комплексом компонентов: когнитивного, ценностно-смыслового, деятельностного. Системная и комплексная организация трудового воспитания обучающихся в условиях сотрудничества школы и семьи проводилась на основе этнопедагогической модели, включающей субъектов (обучающиеся, родители, педагоги и работники сельскохозяйственного предприятия) и состоящую из целевого, содержательно-деятельностного и результативного блоков. При реализации модели были использованы следующие формы трудового воспитания: уроки технологии и окружающего мира; внеурочное занятие «Тыа о5ото» (сельский ребенок); проект «Сайылык о5ото» («Дитя летника»), классные часы, олимпиада, НПК и агроконкурс. Использованы такие средства трудового воспитания как игра, фольклор, праздники, обычаи, общение. Представленная модель демонстрирует эффективность сотрудничества между семьей, школой и сельскохозяйственными учреждениями в деле трудового воспитания обучающихся, т.к. она учитывает специфику сельской местности и позволяет использовать доступные ресурсы. В результате трудового воспитания на этнопедагогических традициях обучающиеся приобретают необходимые трудовые навыки и умения, формируют ценностное отношение к труду, развивают трудолюбие, ответственность, инициативность, творческий потенциал, что способствует их успешной социализации и самореализации в дальнейшей жизни.

Ключевые слова: трудовое воспитание, этнопедагогические традиции, сотрудничество семьи и школы, трудолюбие, сельская школа.

Annotation. The article considers a model of an ethnopedagogic system of labor education for students based on cooperation between family and school. It is aimed at solving an urgent problem – the education of a new generation that values work and is ready to work. During the study, the authors considered the labor education of primary school students as a purposeful process and the result of its organization, which is determined by a set of components: cognitive, value-semantic, activity. The systematic and comprehensive organization of labor education of students in the context of school and family cooperation was carried out on the basis of an ethnopedagogical model, which included subjects (students, parents, teachers and employees of an agricultural enterprise) and consisted of targeted, meaningful, active and effective blocks. The following forms of labor education were used in the implementation of the model: lessons in technology and the world around them; extracurricular activities «Tya o5oto» (rural child); the project «Saylyk o5oto» («Child of a summer student»), classroom hours, Olympiad, scientific and practical training and an agro-competition. The use of such means as games, folklore, holidays, customs, work, and communication makes the process of labor education more interesting and effective. The presented model demonstrates the effectiveness of cooperation between the family, school and agricultural institutions in the field of labor education of students, as it takes into account the specifics of rural areas and allows effective use of available resources. As a result of effective labor education based on ethnopedagogic traditions, students acquire the necessary labor skills and abilities, form a value-based attitude to work, develop diligence, responsibility, initiative, and creativity, which contributes to their successful socialization and self-realization in later life.

Key words: labor education, ethnopedagogic traditions, cooperation between family and school, diligence, rural school.

Введение. Актуальной потребностью современного российского общества является воспитание нового поколения, ценящего труд и готового к труду. Наиболее перспективными и готовыми к решению вопроса трудового воспитания обучающихся в настоящий момент являются образовательные организации в сельской местности. Сельская школа – это необходимый компонент сельского социума, основу которого составляет традиционная культура, сохраняемая в семье, но современные информационные, социально-экономические тенденции вносят кардинальные изменения и в его уклад. В традиционной культуре сельский ребенок в течение года задействован в ежедневной трудовой деятельности по хозяйству. Поэтому сотрудничество сельской школы и семьи могло бы оказать наиболее эффективное влияние на развитие трудолюбия у современных младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Формирование у подрастающего поколения нравственного отношения к труду – процесс длительный, включающий просвещение, организацию трудовой деятельности детей и воспитание на этой основе ряда социальных нравственных качеств: трудолюбия, ответственности, порядочности, взаимопонимания.

Трудовое воспитание является основой народной педагогики. Многие исследователи в области этнопедагогики (Г.Н. Волков, А.Э. Измайлов, Д.А. Данилов, И.С. Портнягин и др.) отмечали, что базисом народной педагогической системы воспитания является трудовое воспитание, а труд – основным фактором воспитания. «Труд – начало воспитания в подлинном смысле этого слова, трудолюбие – окончательный результат воспитания и итог формирования подрастающего поколения» [1, С. 202].

Трудовые традиции, как определяет М.И. Дедюкина: «Это исторически сложившиеся, передающиеся из поколения в поколение формы и виды трудовой деятельности, свойственные данному народу (включая взгляды народа на труд, опыт трудового воспитания подрастающего поколения)» [2, С. 55].

Труд является главной традицией якутской семьи. Главная забота народного воспитания – привитие детям таких качеств, как трудолюбие, любовь к людям труда, посредством различных методов воспитания. Показ трудовых процессов личным примером является самым эффективным методом трудового воспитания. Зачатки любви к труду у ребенка формировались в якутской семье в процессе ее жизнедеятельности, к посильной работе детей начинали приобщать с раннего возраста [3, С. 196].

Сохранение и развитие этнопедагогических традиций трудового воспитания детей в сельской семье является важной задачей, которая позволит сохранить связь с культурными корнями и передать молодому поколению ценности и нормы, сформировавшиеся в обществе на

протяжении многих веков. Это поможет сформировать у детей навыки и умения, необходимые для успешной жизни и работы на селе, а также сделает процесс трудового воспитания более интересным и увлекательным. Исходя из данных идей, была разработана модель этнопедагогической системы трудового воспитания детей на основе сотрудничества семьи и школы.

Практическая апробация модели была проведена на базе МБОУ «2 Мальжагарская СОШ имени М.Е. Васильевой» с. Улахан-Ан Хангаласского улуса Республики Саха (Якутия). В ней принимали участие все обучающиеся данной школы, их родители, педагоги и работники ООО «Конезавод Берте», всего 368 человек. Диагностическое исследование проводилось среди 15 учащихся начальных классов.

Целью исследования на констатирующем этапе экспериментальной работы было выявление уровней (низкий, средний, высокий) развития трудолюбия младших школьников на основе следующих критериев и показателей: когнитивный (наличие знаний о труде и трудолюбии), эмоционально- ценностный (положительное отношение к труду как к ценности) и деятельностный (сформированность навыков трудовой деятельности).

Анализ результатов авторской анкеты «Труд и трудолюбие», определяющей уровень развития когнитивного компонента, выявил существенные пробелы в понимании ключевых понятий труда, а также недостаточную сформированность соответствующих личностных качеств. Отношение младших школьников к труду и общий уровень нравственно-трудовой воспитанности выявлялись с помощью адаптированной диагностической методики «Размышляем о жизненном опыте» Н.Е. Щурковой, из которой были выбраны вопросы, касающиеся трудовой деятельности [4]. Полученные результаты свидетельствовали о необходимости комплексного подхода, направленного на формирование у детей позитивного отношения к труду, понимания его ценности и развитие необходимых навыков. Деятельностный компонент трудолюбия обучающихся начальных классов изучался в ходе заполнения родителями авторской анкеты на основе наблюдения за своими детьми. Методика направлена на выявление уровня сформированности трудовой деятельности и навыков планирования трудового процесса у младших школьников.

Результаты по всем трем методикам констатирующего этапа исследования уровня развития трудолюбия обучающихся 3 класса МБОУ «2 Мальжагарская СОШ им. М.Е. Васильевой» с. Улахан-Ан Хангаласского улуса Республики Саха (Якутия) в процентах были внесены в общую сводную таблицу (Таблицу 1).

Таблица 1

Результаты констатирующего этапа эксперимента (в %)

Уровень / Компоненты	Высокий уровень в %	Средний уровень в %	Низкий уровень в %
Когнитивный компонент	15%	28%	57%
Эмоционально- ценностный	13%	34%	53%
Деятельностный	12%	40%	48%
Итог	**13%**	**34%**	**53%**

Таким образом, полученные данные констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по развитию трудовой деятельности у большинства детей. Слабые стороны, выявленные в ходе исследования, требуют пристального внимания и коррекции.

Для решения этой проблемы нами разработана модель объединяющая усилия семьи, школы и сельскохозяйственных предприятий и базирующаяся на этнопедагогических традициях.

Цель модели: трудовое воспитание школьников в системе сотрудничества школы и семьи на основе этнопедагогических традиций.

Участниками реализации Модели являются обучающиеся, родители и члены их семей, педагоги и работники сельскохозяйственных учреждений.

При разработке и апробации модели мы основывались на следующих принципах: народности, природосообразности, культуросообразности естественности, целостности.

В содержательно-деятельностный блок модели включены следующие формы трудового воспитания:

1. Уроки технологии и окружающего мира. На уроках технологии дети учатся делать что-то руками, видя реальный результат и ощущая радость. Например, проект «Помощь школе» (ремонт книг, кормушки) – это практические задания, которые приносят настоящую пользу. Проводятся совместные с родителями акции «Зеленая школа», «Кулинарное путешествие», «Вторая жизнь вещей» и т.д. Семья активно участвует: родители помогают с материалами, идеями. Так дети не только получают навыки, но и понимают, как важно делать общее дело и как труд делает мир вокруг лучше. На уроках «Окружающий мир» дети узнают о труде не только как о работе, но и о том, как он влияет на всех нас, на природу и на то, какими людьми мы становимся. Например, проект «Профессии наших родителей». Дети рассказывают о работе своих родителей, а родители приходят в класс, чтобы рассказать о ней. Также, чтобы дети увидели, как устроен труд в реальной жизни, могут быть организованы экскурсии на различные предприятия, в том числе и к родителям на работу. Проводятся беседы, обсуждается, почему труд важен для всего общества. На таких уроках дети не просто узнают что-то в теории, но и сразу применяют это на практике. Так знания превращаются в полезные дела и личные ценности.

2. Внеурочное занятие «Тыа о5ото». Для начальных классов разработана и внедрена программа внеурочной деятельности «Тыа о5ото» (Сельский ребёнок) по воспитанию трудовой активности у младших школьников. Программа разработана с целью привития ребёнку навыков сельского труда и развитию исследовательских и творческих навыков школьников. Работа ведётся в школе по агротехнологическому направлению. Программа разработана с целью привития ребёнку навыков сельского труда. Разделы занятий: «Растения нашего края», «Овощеводство», «Охота и рыбалка», «Животноводство».

В школе обустроена зимняя теплица 413 м², есть 50 га сенокосных угодий, поля для посадки картофеля и моркови, кусты черной смородины двух сортов. Под руководством мастеров производственного обучения дети каждую неделю проводят часы в теплице: занимаются рассадой, посадкой и уходом за овощами и ягодами. В теплое время года ребята выращивают корнеплоды на пришкольном участке, весной вместе с учителями сажают картофель, а осенью помогают собирать урожай. Выращенные овощи продаются населению, рассада – населению близлежащих наслегов. В результате проделанных работ учащиеся вместе с учителями и родителями готовят рефераты, доклады, презентации, выставку работ, участвуют в конференциях.

3. Проект «Сайылык о5ото» (Дитя летника), который предусматривает круглогодичную работу с детьми разного возраста. Идея проекта заключается в организации летников как условия для приобщения детей к сельскохозяйственному труду, развитию исследовательских и творческих навыков школьников. Сайылык (летник) – это действительно лаборатория, где можно заниматься творчеством: рисовать, сидя на лоне природы, фотографировать домашних животных, насекомых, облака, восход и заход солнца, старые постройки, домашнюю утварь, грибы и ягоды. Дети могут сочинять стихи и рассказы о любимом летнике, о работниках, проживающих с ними вместе. Многие ребята занимаются исследовательской работой: измеряют радиацию на местности, глубину озера, растительность на разных участках местности, толщину деревьев, изучают лягушек, рыбок, насекомых, мелких животных, домашних животных. Вместе с родителями дети получают навыки рыбалки и охоты. Ухаживая за домашними животными, узнают их повадки и особенности. С удовольствием ребята наблюдают физические явления: грозу, воздушные вихри, радугу, нагревание, охлаждение; ставят опыты и эксперименты на озере, в лесу, на лугах. Работы некоторых учащихся были продемонстрированы на муниципальном, региональном, республиканском, всероссийском этапах научно-практических конференций. Ежегодное отчетное мероприятие является условием достижения успеха участниками проекта.

4. Классные часы – это отличная возможность заложить у детей правильное понимание ценности работы, ответственности и самореализации. Были проведены классные часы на темы: «Что такое труд и зачем он нужен?», «Мир профессий: Кто чем занимается», «Откуда берутся вещи? Цепочка труда», «Почему важно гордиться своим трудом?», «Труд – это развитие: как работа делает нас лучше?» и т.д. Важно, чтобы классные часы были интерактивными, интересными, чтобы они могли не просто слушать, но и активно участвовать, переживать и осмысливать.

5. Олимпиады, конференции. Проводятся улусные, республиканские научно-практические конференции «Афанасьевские чтения», «Село – территория будущего», республиканская агроолимпиада «АгроХимБио» памяти учителя биологии М.Е. Васильевой с целью развития у

школьников творческих способностей, интереса к исследовательской и проектной деятельности, популяризации и пропаганды сельскохозяйственных профессий, выявление одаренных школьников в области проектной и исследовательской деятельности.

6. Агроконкурс, который был разработан как совместный проект с родителями, учителями и работниками ООО «Конезавод Берте» среди обучающихся 6, 7, 8, 10 классов. Цель агроконкурса: продемонстрировать знание и умение применять на практике этнопедагогические традиции трудового воспитания в сельской семье, способствовать развитию у обучающихся чувства ответственности, уважения к труду и понимания значимости традиционного сельского хозяйства. Этапы конкурса: ручное доение и доильным аппаратом КРС, взвешивание и определение жирности надоенного молока, кормление теленка, быстрота и качество уборки места КРС, определение стельности методом пальпации, правильное определение идентификационного номера по чипу, правильная аускультация тонов сердца теленка стетоскопом. К каждому классу прикрепляется наставник – работник ООО «Конезавод Берте». Проведенный агроконкурс позволил выявить, что участники продемонстрировали хороший уровень практических навыков, повысили мотивацию к изучению биологии, выразили желание продолжить участвовать в таких конкурсах.

Средствами реализации модели являются: игры, фольклор, праздники, обычаи и традиции. В нашей школе ежегодно стали традицией коллективные трудовые мероприятия: мунхалаahын (неводьба), муус ылыыта (заготовка льда для питьевой воды), субботники с работниками ООО «Конезавод Берте», игры по станциям «Молодые хозяева земли», «Мир профессий», агроконкурс, конкурс фотографий, конкурс «Куегу» «Труд в объективе», проводятся праздники «Урожая», «День Учителя», «День работников сельского хозяйства», «Сайылык кунэ» и т.д.

Для определения эффективности разработанной нами модели сотрудничества между семьей, школой и сельскохозяйственными учреждениями в деле трудового воспитания обучающихся был проведен контрольный эксперимент с помощью методик, примененных на констатирующем этапе.

Анализ результатов на контрольном этапе исследования убедительно показывает высокую эффективность и успешность проведенной экспериментальной работы по формированию трудолюбия у младших школьников (Таблицу 2).

Таблица 2

Результаты контрольного этапа эксперимента (в %)

Уровень / Компоненты	Высокий уровень в %	Средний уровень в %	Низкий уровень в %
Когнитивный компонент	58%	22%	15%
Эмоционально-ценностный	26,5%	47%	26,5%
Деятельностный	33,3%	53,4%	13,3%
Итог	**39%**	**41%**	**18,%**

Результаты свидетельствует о том, что большинству младших школьников удалось сформировать комплексное трудолюбие, включающее осознанное понимание труда, положительное эмоциональное отношение к нему и активное, самостоятельное его выполнение.

Выводы. В рамках проведенного исследования была разработана и апробирована модель сотрудничества сельской школы, семьи, сельскохозяйственных предприятий, направленная на повышение эффективности трудового воспитания обучающихся. Она учитывает специфику сельской местности и позволяет эффективно использовать доступные ресурсы. В результате обучающиеся приобретают необходимые трудовые навыки и умения, формируют ценностное отношение к труду, развивают трудолюбие, ответственность, инициативность, творческий потенциал, что способствует их успешной социализации и самореализации в дальнейшей жизни.

В целом, результаты исследования подчеркивают, что системное сотрудничество семьи и школы на основе этнопедагогических традиций является ключевым и эффективным условием формирования трудолюбия у младших школьников в современных условиях.

Литература:

1. Баишев, А.А. Этнопедагогические традиции в системе трудового воспитания / А.А. Баишев // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 6. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etnopedagogicheskie-traditsii-v-sisteme-trudovogo-vospitaniya (дата обращения: 22.06.2025)

2. Дедюкина, М.И. Трудовое воспитание детей старшего дошкольного возраста на традициях народа Саха / М.И. Дедюкина. – Уфа: Аэтерна, 2023. – 150 с.

3. Прокопьева, М.М. Система самоорганизации семьи: монография / М.М. Прокопьева. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2018. – 331 с.

4. Щуркова, Н.Е. Адаптированный вариант теста «Размышляем о жизненном опыте» для младших школьников / Н.Е. Щуркова. – URL: https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/cd8/hl5hervru32rh47ocwycn70c1w7xp5ap/Razmyshlyaem-o-zhiznennom-opyte.pdf (дата обращения: 12.06.2025)

Педагогика

УДК 37.013

аспирант Косач Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск)

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В данной статье представлено обоснование необходимости разработки программы для формирования безопасного поведения обучающихся. Автором содержательно раскрыты предпосылки для этого с опорой на когнитивно-содержательный, рефлексивно-деятельностный, эмоционально-регулятивный и мотивационно-ценностный критерии. Предложены модули и их примерное содержание. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что автором выдвигается идея разработки программы, нацеленной на персонализацию формирования, позволяющей учитывать личностные потребности, а также содействовать приобретению смыслов, связанных с обеспечением безопасности, регуляцией эмоционального фона и актуализацией личностного опыта. Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенная программа ориентирована на последовательное погружение посредством технологий, организационно-содержательных и субъектных ресурсов организации. В заключении отмечается, что ее реализация обеспечит положительную динамику формирования безопасного поведения обучающихся.

Ключевые слова: безопасность, безопасное поведение, воспитание, внеучебная деятельность.

Annotation. This article provides a justification for the need to develop a program for the formation of safe behavior of students. The author has meaningfully revealed the prerequisites for this based on cognitive-meaningful, reflexive-activity, emotional-regulatory and motivational-value criteria. Modules and their approximate contents are proposed. The theoretical significance of the research lies in the fact that the author puts forward the idea of developing a program aimed at personalizing education, allowing to take into account personal needs, as well as to promote the acquisition of meanings related to safety, regulation of the emotional background and actualization of personal experience. The practical significance of the research lies in the fact that the proposed program is focused on consistent immersion through technology, organizational, substantive and subject resources of the organization. In conclusion, it is noted that its implementation will ensure a positive dynamic in the formation of safe behavior of students.

Key words: safety, safe behavior, education, extracurricular activities.

Введение. В настоящее время одним из важнейших направлений деятельности образовательной организации является формирование безопасного поведения обучающихся. Данный процесс характеризуется непрерывностью, начиная с дошкольного возраста, и

обеспечивается посредством организованной деятельности в учебное и внеучебное время. Обозначенная необходимость фиксируется в таких документах, как Стратегия комплексной безопасности детей в России на период до 2030 года, Закон об образовании в Российской Федерации, Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций различных уровней.

В рамках национального проекта «Семья и дети» реализуется федеральный проект «Профессионалитет», нацеливающий старшеклассников на получение востребованной специальности в течение нескольких лет. В соответствии со статистическими данными интерес к среднему профессиональному образованию неуклонно возрастает, и количество поступающих в профессиональные образовательные организации увеличивается. Колледжи и техникумы готовят востребованных специалистов для рынка труда. Обращаясь к статистическим данным, отметим, что 76% обучающихся поступили после окончания основной общей школы [9, С. 10]. Поскольку большая доля поступающих приходится на несовершеннолетних, то обеспечение безопасности обучающихся и формирование безопасного поведения – одна из ключевых задач для профессиональной образовательной организации.

В отечественных исследованиях обращено внимание на когнитивные особенности студентов. По мнению авторов, для них характерны отсутствие планирования своего поведения (К.С. Шалагинова, Н.В. Мотовилова и др.); социальная незрелость (Н.В. Семенова и др.); присуща аддиктивность (А.А. Цуканова и др.) и другие особенности. Из этого следует, что существует риск столкновения с опасностями. Поэтому, с учетом непрерывности процесса, формирование безопасного поведения необходимо осуществлять в профессиональной образовательной организации.

На сегодняшний день процесс формирования безопасного поведения в профессиональной образовательной организации имеет проблемный характер. Это обусловлено спецификой архитектуры образовательного процесса в данной системе. Во внеучебной деятельности вопросам обеспечения безопасности отводится незначительное время. При этом некоторые студенты нуждаются в особом внимании и педагогическом содействии. С опорой на вышеперечисленное становится очевидным, что к процессу формирования безопасного поведения обучающихся целесообразно предъявлять особые требования, нацеливающие педагогов на поиск результативных средств для его осуществления.

Изложение основного материала статьи. Анализ литературы позволил выявить разнообразные средства формирования безопасного поведения. Среди них авторы обозначают проектирование (А.А. Давлетшина, О.Р. Балаян, В.М. Иванов, Е.В. Колтыгина, М.А. Сучков и др.), ситуационные задачи и задания (А.С. Воловоденко, Е.С. Васева, Л.А. Сорокина, А.В. Тостановский и др.), календарь безопасности (О.А. Казакова, Т.А. Спицына и др.), кейс-технологии (О.Ю. Беспятых, О.С. Ситникова и др.), мультипликационные фильмы (К.А. Ванюкова, Л.В. Коломийченко и др.) и др. Их выбор опосредован возрастными, индивидуально-типологическими особенностями обучающихся, а также зависит от методической компетентности педагогического состава организации, материально-технической базы и возможностей привлечения специалистов специальных служб города (населенного пункта).

Для изучения учебно-методического обеспечения процесса организации формирования безопасного поведения обучающихся нами был проведен анализ в профессиональных образовательных организациях г. Барнаула и г. Новосибирска. Его результаты показали, что данная работа ведется преимущественно в учебной деятельности; ресурсы внеучебной деятельности используются эпизодически; большинство видов совместной деятельности не позволяет обучающимся увидеть свои смыслы, не учитывают их субъектную позицию; в большей степени акцентируется внимание на когнитивно-содержательном компоненте, чем на мотивационно-ценностном. Анализ документации показал, что эмоционально-регулятивный компонент рассматривается частично. Из этого следует, что возникает необходимость в комплексной программе, учитывающей критерии сформированности безопасного поведения. По нашему мнению, к ним относятся: когнитивно-содержательный, рефлексивно-деятельностный, эмоционально-регулятивный и мотивационно-ценностный критерии [4].

В связи с этим мы предлагаем разработать и апробировать программу во внеучебной деятельности, обогатив ее разнообразными формами и средствами с активным участием обучающихся, поскольку, как отмечает Е.В. Бондаревская, помимо знаний и навыков, большое значение придается приобретению собственных смыслов деятельности [2]. Программа для формирования безопасного поведения обучающихся должна быть нацелена на индивидуальный опыт, а также предусматривать эмоциональную саморегуляцию, содействие осуществлению рефлексии и учет мнения студента. Для этого в качестве основы программы по формированию безопасного поведения предлагаем рассмотреть следующие принципы:

– принцип вариативности – студенты подбирают формы и включаются в виды деятельности, ориентируясь на собственные индивидуальные потребности и получая возможность выбора;

– принцип субъектности – студенты включаются в процесс самосовершенствования и качественных изменений;

– принцип последовательности – студенты осваивают теоретический материал с постепенным повышением сложности и формированием способов деятельности;

– принцип продуктивности – студенты ориентированы на создание собственного продукта;

– принцип психологической комфортности – для студентов создана социально безопасная среда, организация деятельности осуществляется на эмоционально благополучном фоне.

С опорой на вышеперечисленные принципы отметим, что для программы будут характерны следующие особенности:

– в реализации программы задействованы педагоги, мастера производственного обучения, студенты, сетевые партнеры организации, при этом у них есть возможность проявлять инициативу для изменения ее содержания, а также осуществлять выбор разнообразных форм и средств;

– для оценки результатов освоения программы осуществляется заполнение карт достижений, чек-листов и лестницы безопасных поступков, предоставляя обучающимся возможность самостоятельно оценивать свой результат и осуществлять аналитическое осмысление;

– в результате организации совместной деятельности происходит приобретение и расширение опыта, поиск и присвоение смыслов в обеспечении безопасности и безопасного поведения.

Разработка и внедрение программы должны обеспечиваться посредством погружения и вовлечения субъектов образовательных отношений в совместную деятельность. По нашему мнению, программа способна обеспечить:

– овладение навыками получения, систематизации, аналитического осмысления информации, полученной из различных источников;

– самостоятельное планирование и нахождение способов обеспечения безопасности в зависимости от опасностей;

– реализацию новых форм образовательной деятельности и практик воспитания в процессе освоения программы;

– осуществление рефлексии поведения, эмоциональной саморегуляции в жизнедеятельности.

Немаловажное значение имеет персонализация формирования. По мнению И.Л. Смагиной, «персонализация – процесс, при котором преподаватель помогает каждому обучающемуся выбрать персональную образовательную траекторию, исходя из интересов и возможностей обучающегося» [8, С. 50]. По мнению исследователей, значение персонализации заключается в том, что она способствует развитию саморегуляции и формированию ответственности за свое будущее (Л.Н. Акимова) [1]; обеспечивает сотрудничество и взаимодействие всех субъектов (Э.Ф. Зеер) [3]; обучающийся выступает субъектом деятельности (А.П. Чернявская) [10] и др. В контексте нашего исследования учитывается опыт столкновения с опасностями, индивидуальные запросы, а также поддерживается активная позиция, обеспечивается вовлечение и участие в воспитательных событиях организации.

В разработке программы по формированию безопасного поведения обучающихся участвуют субъекты образовательных отношений (студенты, преподаватели, организаторы основ безопасности и защиты Родины, мастера производственного обучения, родители и законные представители, социальные партнеры организации). Она осуществляется посредством использования разнообразных образовательных технологий, например, кейсов, веб-технологий, дидактических игр. Следует отметить, что внедрение программы происходит во внеучебной деятельности профессиональной образовательной организации, и содержание сопряжено с материалом, изучаемым в рамках дисциплин. Это обеспечит интеграцию, систематизацию и прочность ранее усвоенных знаний, а также возможность их применения в разнообразных ситуациях. На наш взгляд, такая программа позволит создать пространство для совместной деятельности, содействующей приобщению к ценностям безопасности. Вслед за Т.А. Ромм считаем, что такое пространство должно вызывать «не только активность обучающихся, но и их позитивное эмоциональное отношение именно к данной ценности» [7, С. 264]. Рассматривая структурно-содержательные особенности программы, отметим, что наше внимание было сконцентрировано на модульном построении. Модули располагаются в определенной последовательности, что обеспечит постепенное погружение студентов в понимание смысла обеспечения безопасности и осознание своей роли.

В рамках модуля «Ценности человека и государства» происходит открытие и усвоение нового знания. Студенты обращаются к уже

имеющимся знаниям, применяя их в новых ситуациях, а также автоматизируют навык установления причинно-следственных связей. Среди изучаемых тем обозначены: «Семантика понятия ценность», «Ценности государства», «Ценности личности», «Безопасность как ценность», «Ценности вокруг нас». Модуль «Педагогика и психология безопасного поведения» предполагает осуществление проб безопасного поведения с учетом тех знаний, которые были получены во время реализации первого модуля. Акцентируется внимание на эмоциональной саморегуляции для того, чтобы сохранять спокойствие и хладнокровие при возникновении опасных или чрезвычайных ситуаций. Важным компонентом выступает рефлексия при демонстрации безопасного поведения. Данный модуль содержательно представлен следующими темами: «Сущность безопасного поведения», «Безопасное поведение в быту», «Безопасное поведение на транспорте», «Безопасное поведение в общественном месте», «Безопасное поведение в социуме» и др. Заключительным выступает модуль «Правовое воспитание», который обеспечивает студенту глубокое понимание значения поведения как для своей жизни, так и для жизни других людей. Предполагается рассмотрение следующих тем: «Права и обязанности человека», «Ответственность за нарушение прав человека и опасное поведение» и другие. Реализация модулей сопровождается ценностно-смысловой рефлексией и эмоциональной саморегуляцией, поскольку требуется продолжительное время для автоматизации навыков. Преподавателем используются организационно-содержательные (информационно-образовательное пространство, кадры, молодежная политика и др.) и субъектные ресурсы организации (конструктивное взаимодействие и др.). Наряду с этим широко применяется разнообразная наглядность. Использование наглядного материала позволит «…привнести яркость, создать особую атмосферу образовательного события…» [6, С. 87].

Предложенный дизайн программы предоставляет возможность студентам опираться на собственный, уникальный по своей природе, опыт столкновения с опасностями, а также приобрести новый опыт, приобщиться к ценности безопасности и увидеть смысл в обеспечении безопасности. Кроме того, с целью создания и поддержания благоприятного климата в коллективе рекомендуется использовать тренинговые упражнения, элементы арт-терапии, а также оказывать индивидуальную помощь. Отметим, что предложенная структура была взята и содержание программы были апробированы в рамках опытно-экспериментальной работы со студентами профессиональной образовательной организации. В результате получены значимые результаты, подтверждающие её результативность [5].

Выводы. Подводя итоги, отметим, что процесс формирования безопасного поведения студентов обеспечивает осознание ценности безопасности, становление у студентов всех структурных компонентов – когнитивно-содержательного, рефлексивно-деятельностного, эмоционально-регулятивного и мотивационно-ценностного. В результате зафиксировано присвоение личностных смыслов в обеспечении безопасности, а также приобретение опыта поведения, рефлексии, эмоциональной саморегуляции в случае возникновения опасной или чрезвычайной ситуации, сопряженной со столкновением с опасностью.

Литература:

1. Акимова, Л.Н. Персонализация обучения в условиях цифровизации образования / Л.Н. Акимова // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. – 2023. – № 3(41). – С. 16-22

2. Бондаревская, Е.В. Смысл и стратегия личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2004. – № 1. – 18 с.

3. Зеер, Э.Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся в среднем профессиональном образовании как фактор реализации инновационной программы «Профессионалитет» / Э.Ф. Зеер // Известия Российской академии образования. – 2022. – № 2(58). – С. 121-134

4. Косач, Е.В. Критериально-диагностический инструментарий оценки сформированности безопасного социального поведения студентов колледжа / Е.В. Косач // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2024. – Т. 30. – № 2. – С. 32-38

5. Косач, Е.В. Педагогические условия формирования безопасного поведения обучающихся / Е.В. Косач // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 3. – С. 39-49

6. Макарова, Н.С. Потенциал принципа наглядности в условиях персонификации образования / Н.С. Макарова // «Золотое правило дидактики» в современном образовании: материалы междун. науч.-практ. конф. / под общ. ред. В.А. Николаева. – Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2022. – С. 82-89

7. Ромм, Т.А. Воспитание в условиях трансформации ценностных основ / Т.А. Ромм; под ред. А.В. Воронцовой, А.Г. Самохваловой // Путь к коллективу: поиск ответов на актуальные вопросы воспитания подрастающего поколения: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина и 75-летию со дня рождения А.Г. Кирпичника. – Кострома: КГУ, 2025. – С. 262-266

8. Смагина, И.Л. Формирование индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе вуза: дис. … канд. пед. наук: 5.8.1 / И.Л. Смагина. – Омск, 2023. – 273 с.

9. Среднее профессиональное образование в России: статистический обзор / Н.Б. Шугаль, В.И. Кузнецова, Л.Б. Кузьмичева [и др.]. – Москва: НИУ ВШЭ, 2022. – 72 с.

10. Чернявская, А.П. Персонализация обучения на основе технологии веб-квест / А.П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 6(117). – С. 30-39

УДК 37

старший преподаватель кафедры рекламы, связей с общественностью и издательского дела Костенко Ирина Вячеславовна
Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена роли искусственного интеллекта (далее ИИ) в современной системе образования. Рассматриваются ключевые возможности ИИ, которые способствуют индивидуализации обучения, автоматизации оценивания и расширению доступа к образовательным ресурсам. Особое внимание уделяется внедрению адаптивных образовательных платформ, использующих технологии машинного обучения и обработки естественного языка для анализа прогресса учащихся и формирования персонализированных программ. Обсуждаются преимущества использования ИИ для повышения мотивации и вовлечённости студентов, а также вызовы, связанные с этическими аспектами, конфиденциальностью данных и необходимостью подготовки педагогов к работе с новыми технологиями. Статья подчёркивает, что интеграция ИИ в образование требует сбалансированного подхода, где технологии служат инструментом развития, а не заменой традиционных методов обучения. Применения технологий рассматривается как необходимость перехода от традиционных методов к адаптивным стратегиям, которые учитывают индивидуальные особенности учащихся. Технология применения искусственного интеллекта и аналитика данных, могут помочь в создании персонализированных учебных планов, в определении личностно-ориентированного подхода. Важность личностно-ориентированного подхода в образовании предполагает учёт индивидуальных потребностей, интересов и особенностей каждого обучающегося, а также активное взаимодействие и поддержку со стороны педагогов-наставников. Данный подход в современном образовании включает ряд основных принципов, которые способствуют появлению благоприятной среды, в рамках учебного процесса, который ориентирован на индивидуальные особенности студента. Эти принципы включают учет творческих способностей, уровень знаний, индивидуальность, сотрудничество и взаимодействие, самооценку, а также мотивацию. Мотивация обучающихся основывается на ключевых понятиях определяет степень вовлеченности, заинтересованности в учебном процессе.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, современные технологии, трансформации в образовании, методы обучения, педагогическая практика.

Annotation. This article explores the role of artificial intelligence (hereinafter referred to as AI) in the modern education system. It examines key

AI capabilities that facilitate individualized learning, automated assessment, and expanded access to educational resources. Particular attention is paid to the implementation of adaptive educational platforms that utilize machine learning and natural language processing technologies to analyze student progress and create personalized programs. The benefits of using AI to enhance student motivation and engagement are discussed, as well as challenges related to ethical aspects, data privacy, and the need to train teachers to work with new technologies. The article emphasizes that integrating AI into education requires a balanced approach, where technology serves as a development tool rather than a replacement for traditional teaching methods. The use of technology is seen as a necessary shift from traditional methods to adaptive strategies that take into account the individual characteristics of students. Artificial intelligence and data analytics can help create personalized curricula and define a student-centered approach. The importance of a student-centered approach in education requires consideration of the individual needs, interests, and characteristics of each student, as well as active interaction and support from mentor teachers. This approach in modern education incorporates a number of core principles that foster a supportive environment within the learning process, focusing on the individual student. These principles include consideration of creativity, knowledge level, individuality, collaboration and interaction, self-esteem, and motivation. Student motivation is based on key concepts and determines the degree of engagement and interest in the learning process.

Key words: artificial intelligence, neural networks, modern technologies, transformations in education, teaching methods, pedagogical practice.

Введение. Постановка проблемы исследования применения искусственного интеллекта в образовании заключается в трансформации самого образования, развитием общества и формирования новых, современных технологий, форм, методов, подходов. В современном образовании быстро растет интерес к использованию искусственного интеллекта (далее ИИ) для повышения эффективности учебного процесса. Однако внедрение ИИ сопровождается рядом проблем, которые требуют системного исследования. Среди ключевых векторов исследования ИИ можно выделить адаптацию ИИ к индивидуальным потребностям учащихся (создание алгоритмов, способных учитывать разные стили и темпы обучения, обеспечивая персонализированный подход). Этические и социальные аспекты, которые рассматривают возможности для минимизирования рисков утраты личных данных, предвзятости алгоритмов и обеспечить прозрачность принятия решений. Качество и достоверность образовательного контента. Каким образом ИИ способен генерировать или рекомендовать материалы, соответствующие учебным стандартам. Влияние на роль преподавателя. Как ИИ может дополнить, а не заменить педагогов, сохраняя мотивацию и ответственность учителей и учеников. Технические и инфраструктурные ограничения. Какие ресурсы необходимы для массового внедрения ИИ, и как решить проблемы доступа к технологиям. Отметим, что исследование этих проблем важно для определения эффективных методов интеграции искусственного интеллекта в образовательные системы, чтобы улучшить качество обучения и сохранить социально-этические принципы.

Изложение основного материала статьи. Искусственный интеллект (далее ИИ) в образовании представляет собой использование технологий машинного обучения, анализа данных и автоматизации для улучшения учебного процесса и управления образовательными системами. Стоит отметить, что само понятие искусственный интеллект рассматриваем как технологию с определенными возможностями и способностями схожими с человеческими, то есть действия, которые могут одинаково выполняться как человеком, так и запрограммированной машиной с человекоподобными возможностями решения задач. Похоже, что ИИ в действии имитирует человеческий интеллект: он может распознавать изображения, писать стихи и делать прогнозы на основе данных.

По мнению А.А. Морозова, А.Д. Арсентьева существует ряд проблем использования искусственного интеллекта, однако существуют и перспективы [3]. Основными направления применения ИИ в образовании заключаются в персонализации обучения – ИИ анализирует способности, сильные и слабые стороны каждого ученика, предлагая индивидуальные учебные маршруты и ресурсы. Это повышает мотивацию и эффективность освоения материала [2]. Автоматизация задач – ИИ помогает автоматизировать проверку домашних заданий, тестов, ведение отчетности, что снижает нагрузку на преподавателей и позволяет им больше времени уделять педагогической работе. Интеллектуальные обучающие системы, где система с ИИ обеспечивают интерактивное обучение с адаптивной обратной связью: например, виртуальные репетиторы и чат-боты отвечают на вопросы, объясняют сложные темы. Аналитика и прогнозирование реализуется с помощью ИИ анализируются большие данные об учащихся для выявления рисков отставания, раннего определения проблем и оптимизации образовательных программ [1]. Доступность и инклюзивность – ИИ-технологии помогают создавать материалы для людей с ограниченными возможностями, например, генерация аудио, автоматический перевод, распознавание речи. Д.В. Неренц определяет в своей работе специфику применения искусственного интеллекта в современном медиапространстве [4]. Выше перечисленные направления формируют определенные вызовы и ограничения. Этические вопросы (конфиденциальность данных, прозрачность алгоритмов). Необходимость качественных данных и инфраструктуры. Возможная утрата живого взаимодействия и роли учителя при чрезмерной автоматизации. ИИ в образовании – перспективный инструмент, способный повысить качество и доступность обучения, при условии грамотной интеграции и учета этических аспектов.

В своих исследованиях ученые П.В. Канатьев, О.Н. Филатова, С.А. Зиновьева указывают о применении ИИ в образовательном процессе среднего и высшего профессионального образования [2]. А.Н. Дахин, Н.Г. Семёнов, Н.В. Ярославцева, С.Ю. Ермолаев изучают педагогические технологии и нейросети [1].

Однако, существует ряд проблем применения ИИ в педагогической практике, которые возможно, по нашему мнению решить через внедрение современных технологий. В рамках применения технологий рассматриваем необходимость перехода от традиционных методов к адаптивным стратегиям, которые учитывают индивидуальные особенности учащихся. Упоминается, что технологии, такие как искусственный интеллект и аналитика данных, могут помочь в создании персонализированных учебных планов [8]. Адаптивное обучение учитывает уровень знаний, скорость усвоения материала и предпочтения учащегося. Это позволяет создать персонализированную образовательную траекторию. В основе адаптивного обучения часто лежат цифровые платформы и алгоритмы, которые собирают данные о прогрессе учащихся и предлагают рекомендации по дальнейшему обучению [6]. Применяются различные стратегии и ресурсы, включая интерактивные задания, видеоуроки и тесты. Это позволяет поддерживать интерес ученика и значительно улучшать его вовлеченность.

Применение ИИ на занятиях у обучающихся по направлению подготовки Издательское дело требует новых форм и подходов. ИИ в издательском деле внедряется для оптимизации процессов создания, редактирования, распространения и анализа контента. Автоматизация редакторской работы способствует ИИ и помогает в проверке текстов на грамматические, стилистические ошибки, плагиат, а также в корректировке и форматировании. Это ускоряет подготовку материалов к публикации [7]. Генерация контента дает возможность внедрения технологии ИИ, которые способны создавать тексты, резюме, аннотации, новости, что значительно сокращает время производства контента при сохранении качества. Персонализация предложений, которая способствует анализу читательских предпочтений и поведения с помощью ИИ позволяет формировать индивидуализированные рекомендации и адаптировать маркетинговые кампании [2]. Оптимизация продвижения и продаж помогает прогнозировать спрос, выбирать оптимальные каналы распространения, формировать ценовую политику на основе анализа рынка и аудитории. Анализ и обработка больших данных обрабатывает отзывы, рейтинги и комментарии, позволяя качественно оценить реакцию аудитории и корректировать издательскую стратегию. Адаптация форматов способствует автоматическому преобразованию форматов (электронные книги, аудиокниги) с использованием ИИ расширяет доступность контента для разных аудиторий [4]. Следовательно, ИИ кардинально меняет издательское дело, повышая эффективность и качество создания и распространения контента, делая процессы более гибкими и ориентированными на читателя.

Формирование современной профессиональной компетентности у будущих издателей при использовании искусственного интеллекта способствует и запросу рынка труда в конвергентном специалисте, и необходимости внедрения в учебный процесс современных технологий, таких как ИИ. В современных условиях цифровизации и быстрого развития технологий искусственный интеллект становится ключевым инструментом в издательском деле. Для будущих издателей важно формировать компетенции, которые позволят эффективно использовать ИИ и адаптироваться к новым требованиям рынка.

1. Техническая грамотность и владение ИИ-инструментами. Будущие издатели должны обладать базовыми знаниями о принципах работы искусственного интеллекта, понимать возможности и ограничения технологий (например, обработки естественного языка, генерации контента, анализа данных). Навыки работы с программным обеспечением на базе ИИ (редакторы с ИИ, платформы аналитики, системы персонализации) необходимы для эффективного управления процессами производства и распространения издательской продукции.

2. Критическое мышление и этические компетенции. Использование ИИ порождает множество этических вопросов: авторское право, достоверность генерируемого контента, вопросы прозрачности и ответственности. Будущие специалисты должны уметь критически оценивать результаты работы ИИ, а также принимать решения, основанные на этических нормах и стандартах профессии.

3. Управленческие и проектные навыки. ИИ меняет структуру работы в издательствах, автоматизируя рутинные задачи и предоставляя новые данные для принятия решений. Профессионалам нужно уметь интегрировать технологии ИИ в бизнес-процессы, управлять изменениями и развивать гибкие проекты с использованием цифровых инструментов.

4. Персонализация контента и маркетинга. Компетенция анализа и интерпретации данных о поведении читателей становится ключевой. Знание методов машинного обучения и аналитики позволяет издателям создавать адаптированные маркетинговые стратегии и улучшать взаимодействие с аудиторией.

5. Непрерывное обучение и адаптация. ИИ и связанные с ним технологии стремительно развиваются, поэтому важна готовность к постоянному обновлению знаний и навыков. Формирование культуры непрерывного образования и освоения новых инструментов – обязательное условие профессионального роста.

Формирование профессиональной компетентности у будущих издателей требует сочетания технических знаний об искусственном интеллекте, этического осознания, управленческих навыков и способности к постоянному обучению. Это позволит эффективно использовать ИИ для создания, распространения и продвижения издательского контента в условиях цифровой экономики.

Выводы. Особенности применения искусственного интеллекта в издательском деле. Искусственный интеллект (ИИ) становится важным инструментом в издательском деле, трансформируя традиционные процессы и расширяя возможности как для издателей, так и для читателей. Рассмотрим ключевые особенности его применения. Автоматизация создания и редактирования контента. ИИ позволяет существенно ускорить подготовку материалов к публикации. Например, инструменты на базе NLP (обработка естественного языка) автоматически проверяют тексты на грамматические и стилистические ошибки, выявляют плагиат, корректируют структуру и форматирование. Это снижает нагрузку на редакторов и повышает качество конечного продукта.

Современные модели ИИ способны создавать тексты различных жанров – от новостей и описаний до художественных заметок и резюме. Это особенно полезно для быстрого наполнения новостных ресурсов и создания тематического контента с минимальными затратами времени. ИИ анализирует поведение, предпочтения и запросы читателей, что позволяет создавать индивидуальные рекомендации и адаптировать предложения под конкретные сегменты аудитории. Это стимулирует рост интереса и вовлечённости пользователей, а также повышает эффективность маркетинговых кампаний. С помощью ИИ издатели получают возможность прогнозировать спрос на издания, определять оптимальное время выхода книг и статей, использовать интеллектуальный таргетинг при продвижении. Это способствует более рациональному управлению ресурсами и увеличению доходов. Обработка больших данных и мониторинг репутации. ИИ анализирует отзывы, комментарии и рейтинги, выявляя тренды, проблемы и возможности для улучшения контента и сервисов. Такой анализ помогает быстро реагировать на запросы аудитории и поддерживать положительный имидж издательства. ИИ-технологии используют для автоматического создания аудиокниг, интерактивных изданий и адаптации под различные устройства (смартфоны, планшет, электронные ридеры). Это расширяет доступность контента и привлекает более широкую аудиторию. Использование искусственного интеллекта в издательском деле ведёт к значительному повышению эффективности и качества работы, снижению затрат и улучшению взаимодействия с читателями. Благодаря ИИ издательства получают мощный инструмент для адаптации к быстро меняющимся потребностям рынка и технологическим трендам.

Литература:

1. Дахин, А.Н. Педагогические технологии и нейросети / А.Н. Дахин, Н.Г. Семёнов, Н.В. Ярославцева, С.Ю. Ермолаев // Школьные технологии. – 2020. – № 2. – С. 28-33. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologii-i-neyroseti (дата обращения: 28.03.2025)

2. Канатьев, П.В. Применение нейросетей в образовательном процессе среднего и высшего профессионального образования / П.В. Канатьев, О.Н. Филатова, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-4. – С. 67-79

3. Морозова, А.А. Проблемы и перспективы использования искусственного интеллекта в сфере массмедиа: мнение российской аудитории / А.А. Морозова, А.Д. Арсентьева // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2022. – № 2(44). – С. 150-158. – DOI: 10.47475/2070-0695-2022-10219

4. Неренц, Д.В. Специфика применения искусственного интеллекта в современном медиапространстве / Д.В. Неренц // Litera. – 2024. – № 8. – С. 186-198. – DOI: 10.25136/2409-8698.2024.8.44025

5. Осадчук, О.Л. Дидактическая модель саморегулируемого обучения / О.Л. Осадчук // Образование и наука. – 2008. – № 8. – С. 3-11

6. Пустовойтов, В.Н. Идеи педагогики конструктивизма в формировании компетентности познавательной самостоятельности / В.Н. Пустовойтов, А.А. Прядехо // Вестник БГУ. – 2011. – № 1. – С. 66-72

7. Савицкая, А.В. Личностно-ориентированный подход и условия его реализации при дистанционном обучении в вузе / А.В. Савицкая // ЧиО. – 2010. – № 4. – С. 93-96

8. Шелехова, Л.В. Особенности личностно-ориентированного процесса обучения решению сюжетных задач / Л.В. Шелехова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2009. – № 2. – С. 150-158

Педагогика

УДК 374.7

кандидат психологических наук Кот Татьяна Викторовна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского (г. Санкт-Петербург)

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье актуализируется вопрос об обучении педагогов в области профилактики нарушений пищевого поведения у подростков в условиях дополнительного профессионального образования. Пищевое поведение рассматривается как составляющая правильного питания, неотъемлемого элемента здорового образа жизни. Воспитание потребности в здоровом образе жизни – особенно значимая проблема в педагогической работе с подростками в силу их психологических и физиологических особенностей. Именно с этой категорией школьников необходимо проводить системную профилактическую работу, направленную на предупреждение возникновения аддикций. Формирование правильного пищевого поведения у школьников – важная общепедагогическая задача, решение которой требует комплексного подхода. Для успешного решения такой задачи необходима консолидация усилий педагогов, наличие у них соответствующих профессиональных компетенций. Формирование этих компетенций возможно посредством обучения в системе дополнительного образования. Рассматриваются содержательные и технологические аспекты такого обучения в рамках реализации дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов. Показана целесообразность использования предлагаемой методики в практике дополнительного профессионального образования. Анализируется опыт образовательной деятельности в данной области Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.

Ключевые слова: дополнительное образование педагога, формирование здорового образа жизни, нарушения пищевого поведения, психолого-физиологические особенности подростков, педагогическая профилактика.

Annotation. The article highlights the importance of educating teachers in the field of preventing eating disorders among adolescents in the context of additional professional education. Eating behavior is considered as an integral part of proper nutrition and a healthy lifestyle. Developing a healthy lifestyle is a crucial aspect of teaching adolescents, given their psychological and physiological characteristics. Therefore, it is essential to conduct systematic preventive measures to prevent the development of addictions among this group of students. The formation of proper eating behavior in schoolchildren is an important general pedagogical task that requires a comprehensive approach. To successfully address this task, it is necessary to consolidate the efforts of teachers and ensure that they have the appropriate professional competencies. This can be achieved through training in the system of additional education. The article explores the content and technological aspects of such training within the framework of additional professional programs for professional retraining and advanced training of teachers. It demonstrates the feasibility of using the proposed methodology in the practice of additional professional education. The article also analyzes the experience of educational activities in this area at the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education.

Key words: additional teacher education, healthy lifestyle formation, eating disorders, psychological and physiological characteristics of adolescents, pedagogical prevention.

Введение. Пищевое поведение человека оказывает большое влияние, как на продолжительность жизни человека, так и на ее качество. Известно, что правильное питание – неотъемлемая составляющая здорового образа жизни. Сколько времени и сил может быть потрачено на реализацию личных и профессиональных интересов, а сколько на восстановление здоровья, лечение приобретенных заболеваний во многом определяется рационом питания и пищевым поведением человека.

Пищевое поведение включает ценностное отношение к пище и пищевые привычки, оно активно формируется у детей и подростков в школьные годы. Важными факторами профилактики нарушений пищевого поведения являются эмоциональное благополучие школьника, наличие у него доверительных отношений, в том числе с педагогами. В этой связи представляется актуальным вопрос о педагогическом сопровождении процесса формирования у учащихся правильного пищевого поведения, что требует наличия у педагогов соответствующих профессиональных компетенций. Такие компетенции могут быть сформированы и/или получить дальнейшее развитие в условиях системы дополнительного профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Формирование у школьников здорового образа жизни – одна из приоритетных педагогических задач, что отражено и в федеральных нормативных документах. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования в числе требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы прописывает следующее требование: «…сформированность здорового и безопасного образа жизни, ответственного отношения к своему здоровью…» [10, С. 5].

Задача формирования здорового образа жизни решается через содержание общего образования, в первую очередь, посредством учебных предметов «Биология», «Физическая культура», «Основы безопасности и защиты Родины» [6]. Тем не менее, достижение значимых педагогических результатов в этой области возможно при консолидации усилий всех педагогов, через создание в учреждении здоровьесозидающей и безопасной образовательной среды [7].

Подготовка педагогических кадров к деятельности по формированию у школьников здорового образа жизни, навыков правильного питания и профилактики нарушений пищевого поведения осуществляется посредством обучения по дополнительным профессиональным программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

В Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования в рамках рассматриваемой тематики проводится обучение педагогов по следующим дополнительным профессиональным программам: программы профессиональной переподготовки «Педагогика здоровья», «Педагогика и психология безопасности: помощь в кризисных и экстремальных ситуациях», «Педагогика основ безопасности и защиты Родины», «Методическая, тьюторская и наставническая деятельность в образовании»; программы повышения квалификации «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков, переживших психотравмирующие события», «Формирование культуры здорового и безопасного образа жизни в условиях реализации обновленных ФГОС ОО», «Профилактика деструктивного поведения обучающихся», «Методика проектирования безопасной и здоровьесозидающей среды образовательной организации в контексте требований ФГОС» и другие.

Одним из учебных модулей данных программ переподготовки и повышения квалификации педагогов является модуль «Психологические аспекты безопасности и здоровья в образовательной организации»; объем модуля – от 18 до 36 часов в зависимости от программы. В рамках данного модуля изучаются вопросы формирования ценностного отношения к здоровью и жизни, мотивации безопасного поведения и здорового жизненного стиля, опасных поведенческих проявлений (аддиктивное и саморазрушающее поведение) и их профилактики.

Склонность к вредным привычкам называют аддиктивным поведением (от англ. addiction – склонность, пагубная привычка). Сущность аддиктивного поведения индивида – стремление уйти от реальности через изменение своего психического состояния. Педагогам и психологам важно уметь выявлять психологическую готовность школьников к аддиктивному поведению, их желание уйти от реальности с помощью изменения состояния сознания под воздействием каких-либо средств или действий. Действенным инструментарием в решении этой проблемы рассматривается эмпатичное взаимодействие педагога и учащегося, направленное на снижение психологического напряжения, тревоги, сохранение чувства реальности. Наибольший эффект может дать педагогическое воздействие, основанное на знании психологических причин возникновения потребности пребывания в иллюзорном мире [10].

Для учащихся-подростков особенно актуальным является мнение не медицинских экспертов, не педагогов, а их возрастного окружения, являющегося референтной группой в этот период. Собственное восприятие внешности, оценка внешней привлекательности сверстниками становится важным фактором в формировании характера и личности человека [3]. В связи с этим особую значимость приобретает позитивный социально-психологический климат в школьном коллективе, эмоциональный контакт и доверительные отношения между детьми и взрослыми. Для подростков важно иметь возможность поделиться своими тревогами и обидами с другими людьми. И педагог в школе должен быть таким взрослым человеком, кому подросток мог бы доверить свои переживания. Не менее важны для педагогов и умения по организации профилактической работы среди детей. Наиболее эффективными формами профилактической работы педагога в указанном контексте являются тематические индивидуальные беседы и групповые занятия [7].

Педагоги должны овладеть определенными теоретическими знаниями о правильном питании, пищевом поведении и его нарушениях.

Расстройство пищевого поведения рассматривается как группа заболеваний, в основе которых лежат различные нарушения питания. Это выражается в неспособности человека контролировать своевременный и правильный прием пищи, что проявляется различными ограничениями в питании (диеты, резкое снижение калорийности и питательной ценности потребляемых продуктов, изнурительные тренировки и пр.) или, наоборот, чрезмерным, неконтролируемым употреблением пищи, особенно в ситуациях стресса. Таким нарушениям пищевого поведения особенно подвержены подростки, поскольку в силу возрастных психофизиологических особенностей они становятся раздражительными, вспыльчивыми, эмоциональными, остро реагирующими на замечания и шутки, связанные с внешним видом и образом жизни [5].

В Международной классификации болезней, принятой ВОЗ в 2022 году, (МКБ-11) болезням, выражающимся расстройством приема пищи, посвящен отдельный раздел – 6B8. Среди таких болезней нервная анорексия, нервная булимия, компульсивное переедание, пикацизм, руминация [9].

Нервная анорексия – расстройство, характеризующееся целенаправленной потерей массы тела, вызванной и поддерживаемой заболевшим. Анорексией чаще страдают девушки и девочки-подростки, но этому заболеванию нередко подвержены и юноши, и мальчики подросткового возраста. Симптоматика обычно включает ограничение диеты, чрезмерную физическую нагрузку, прием рвотных, слабительных и мочегонных средств, а также препаратов, понижающих аппетит.

Нервная булимия характеризуется приступами переедания и выраженным беспокойством из-за контроля массы тела. Это приводит к выработке такого стиля переедания, который сопровождается вызовом рвоты и использованием слабительных средств. Заболевание не всегда удается обнаружить, поскольку вес таких пациентов обычно нормальный и внешне они могут выглядеть здоровыми.

Компульсивное переедание – это состояние, характеризующееся постоянным перееданием на фоне стресса. Такое пищевое поведение становится привычным для человека, и он не может оградить себя от избыточного приема пищи.

Заболевание пикацизм характеризуется непреодолимым желанием съесть что-то необычное, малосъедобное (например, сырое мясо, крупу) и даже несъедобное (бумагу, мел, пластик и пр.).

Руминация выражается в постоянном прокручивании в голове негативных мыслей и воспоминаний. В контексте пищевого поведения это регулярное срыгивание уже проглоченной пищи, которая затем может быть повторно пережевана и проглочена. Симптомами руминации могут быть тошнота, ощущение дискомфорта, давления, желание срыгнуть, вздутие живота, головные боли, головокружение, нарушения сна [5].

Заболевания, связанные с расстройством пищевого поведения, особенно часто приводят к соматическим нарушениям, изменениям в работе органов, психическим проблемам. У подростков это происходит особенно часто ввиду психофизиологических особенностей организма на данном возрастном этапе.

Педагогам важно помнить, что аддиктивное пищевое поведение, весьма распространенное в наше время, часто является следствием неразрешенных психологических проблем, так как отношение к питанию во многом обусловлено душевным состоянием человека. В связи с

этим большое значение в преодолении учебных и поведенческих школьных затруднений ребенка, а возможно и внутрисемейных дисгармоний, имеет взаимодействие педагога и психолога.

В содержании учебного модуля «Психологические аспекты безопасности и здоровья в образовательной организации», реализуемого в рамках дополнительных профессиональных программ переподготовки и повышения квалификации педагогов, представлены психологические механизмы и причины формирования аддиктивного пищевого поведения, негативное воздействие такого поведения на физическое и психическое здоровье человека, предложены эффективные технологии профилактики. Путь к отказу от вредных привычек всегда начинается с осознания проблемы. Если человек не видит вреда в своих действиях, то избавление и от привычки практически невозможно.

Пищевое аддиктивное поведение чаще всего встречается у девушек в подростковом возрасте и используется для защиты от психологических проблем. Затрудняется контроль над употреблением пищи. Подросток может потреблять пищу неосознанно и в большом количестве, а может отказаться от еды практически полностью. Фактором риска для возникновения пищевой аддикции является стресс в сочетании с высокими требованиями к себе (например, у выпускниц школы) [11].

В психологической науке наиболее жизненно опасным, кризисным возрастным периодом традиционно считается подростковый (П.Б. Ганнушкин, А.Е. Личко и др.) [4, 8]. Именно в этот период начинается или обостряется наибольшее количество проблем и заболеваний, связанных с психикой. Половина всех расстройств психического здоровья во взрослом периоде проявляются к 14 годам. Поскольку причины нарушений пищевого поведения имеют психологическую подоплеку, то важной задачей школы становится психологическая профилактика возникновения пищевых аддикций [4].

Подготовку учащихся к возникновению проблем в общении со сверстниками, особенно противоположного пола, и обучение эффективным стратегиям преодоления коммуникативных трудностей целесообразно осуществлять на групповых занятиях в формате интерактивных психологических игр или тренингов личностного роста, чему важно обучить педагогов.

Весьма актуальна психологическая поддержка педагога для подростков, испытывающих душевные переживания и страдания вследствие перенесенной психологической травмы. Нарушенное пищевое поведение, как правило, связано с семейной дисгармонией. Задача педагога в этой ситуации оказать психологическую поддержку, помочь школьнику изменить свое отношение к психотравмирующей ситуации, ее восприятие, и облегчить тем самым его душевную боль. Особенно эффективным средством в данном случае является психологическое консультирование. В связи с этим, целесообразно обучение педагогов методикам, которые применяются в психологическом консультировании. Одна из таких методик – «Ассоциация и диссоциация».

Методика «Ассоциация и диссоциация» хорошо зарекомендовала себя в педагогической практике, педагоги ее довольно легко осваивают и успешно используют в своей работе. Авторы методики – американские ученые Джон Гриндер и Ричард Бендлер. Данная методика позволяет приобрести умение наблюдать за собой «со стороны». Такой способ восприятия ситуации – наблюдение за собой со стороны называется диссоциацией. Ассоциация – наблюдение за собой «своими глазами», «изнутри». При непосредственном восприятии школьник включен в ситуацию, переживает её изнутри, остро чувствует эмоции, связанные с ситуацией. При специально организованном и «натренированном» диссоциированном восприятии школьник оценивает происходящее как посторонний наблюдатель и испытывает намного меньше эмоций по поводу происходящего. Методика включает в себя несколько этапов. Во-первых, нужно создать визуальный образ ситуации и «увидеть себя со стороны» (например, как будто на экране в кинотеатре). Во-вторых, «наблюдать за собой, видящим себя на экране в кинотеатре» (например, как в будке киномеханика в кинотеатре), затем «наблюдать за собой, пролетающим в самолете и наблюдающим из иллюминатора за собой, видящим себя в будке киномеханика, наблюдающим за собой, на экране в кинотеатре». Каждый последующий этап диссоциации всё больше эмоционально «отсоединяет» человека от ситуации, притупляя при этом его душевную боль [2].

Одним из основных инструментов повышения квалификации педагогов в области профилактики аддиктивного пищевого поведения является психологический тренинг. Тренинг – непосредственное «проживание» и осознание возникающего в межличностном взаимодействии опыта. Именно в формате тренинга обучение проходит интерактивно, когда слушатель имеет возможность одновременно с получением информации обсуждать неясные моменты, задавать вопросы, закреплять полученные знания, формировать и совершенствовать практические умения. Такая технология вовлекает участников в процесс обучения, который становится легче и интереснее. Как правило, слушатели активно вовлекаются в тренинг, что способствует осознанному восприятию информации; одновременно педагоги осваивают технологию его проведения, которую затем успешно используют в своей практической деятельности.

Результаты реализации учебного модуля «Психологические аспекты безопасности и здоровья в образовательной организации» в рамках дополнительных профессиональных программ переподготовки и повышения квалификации педагогов, в том числе в части, касающейся профилактики нарушений пищевого поведения подростков, позволяют сделать вывод о целесообразности и результативности такого обучения педагогов. Так, сравнение итогов входного и выходного контроля показало, что имевшиеся у педагогов профессиональные психолого-педагогические дефициты были преимущественно устранены (у 70% – 92% слушателей от общего количества; результаты разнились по учебным группам). Кроме того, наблюдение за слушателями в группах переподготовки и повышения квалификации позволяет отметить их вовлеченность в учебный процесс, интерес к изучаемому материалу. Проводимая по окончании учебных занятий рефлексия свидетельствовала о значимости для педагогов изучаемых вопросов.

Выводы. Проблема обучения педагогов профилактике нарушений пищевого поведения подростков является весьма актуальной и может быть успешно решена в условиях дополнительного профессионального образования.

Содержание о психологических основах обеспечения здоровья и безопасности целесообразно включать в дополнительные профессиональные программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов в формате отдельного учебного модуля. Методика обучения педагогов профилактике нарушений пищевого поведения у подростков будет более результативной, если ее выстраивать на основе широкого применения практических технологий и методов, в том числе психолого-педагогических тренингов и консультирования.

Литература:

1. Айзман, Р.И. Психофизиология здоровья: учебник для вузов / Р.И. Айзман, М.В. Иашвили, А.В. Лебедев [и др.]; отв. ред. Р.И. Айзман. – Москва: Юрайт, 2025. – 240 с.

2. Бэндлер, Р. Рефрейминг: ориентация личности с помощью речевых стратегий / Р. Бэндлер, Дж. Гриндер. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1995. – 256 с.

3. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – Москва: Юрайт, 2024. – 281 с.

4. Ганнушкин, П.Б. Клиника психопатий: их статика, динамика, систематика / П.Б. Ганнушкин. – Москва: Юрайт, 2025. – 166 с.

5. Колесникова, А.А. Психологические причины и особенности проявления расстройств пищевого поведения в подростковом возрасте / А.А. Колесникова, А.В. Семенова // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – Т. 4. – № 4. – С. 54-61

6. Костецкая, Г.А. Формирование ценностных ориентаций школьников на здоровый образ жизни при обучении основам безопасности жизнедеятельности / Г.А. Костецкая // Профилактическая и клиническая медицина. – 2011. – № 3(40). – 467 с.

7. Кот, Т.В. Психологические аспекты формирования у подростков безопасного и здорового жизненного стиля / Т.В. Кот // Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения: сборник материалов XI Российского Форума. Санкт-Петербургское региональное отделение общественной организации «Союз педиатров России». – Санкт-Петербург, 2019. – С. 66-70

8. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Санкт-Петербург: Питер, 2025. – 304 с.

9. Международная классификация болезней 11-го пересмотра (МКБ-11): сайт. – URL: https://mkb11.online/ (дата обращения: 25.09.2025)

10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413, с изменениями и дополнениями. – URL: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/ (дата обращения: 25.09.2025)

11. Шнейдер, Л.Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков: учебник и практикум для вузов / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Юрайт, 2025. – 219 с.

УДК 377, 378
студент Кощеева Олеся Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Горохова Ксения Романовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Колдина Маргарита Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АНАЛИЗ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ различных подходов к изучению тревожности в психолого-педагогической науке. Рассматриваются классические и современные концепции тревожности. Особое внимание уделяется дифференциации ситуативной и личностной тревожности, их роли в адаптационных процессах студентов. Особую значимость проблема тревожности приобретает в контексте педагогического образования. Эмпирическое исследование со студентами педагогического вуза, показало преобладание нормальных показателей тревожности. У 58,33% респондентов выявлен легкий уровень социальной тревожности, у 20,83% – средний уровень. Случаи высокой и очень высокой тревожности отсутствуют. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности существующей системы психолого-педагогического сопровождения учебного процесса. На основе исследования разработаны практические рекомендации по поддержанию психологического благополучия студентов, включающие методы саморегуляции, оптимизацию учебной нагрузки и формирование позитивной образовательной среды. Для поддержания психологического состояния также рекомендовано специально формировать позитивное информационное пространство через хобби, культурный досуг и потребление положительного контента в сети Интернет.
Ключевые слова: социальная тревожность, студенты, психологическое благополучие, личностная тревожность, образовательный процесс.
Annotation. This article presents a theoretical analysis of various approaches to studying anxiety in psychological and pedagogical science. Classical and contemporary concepts of anxiety are examined. Particular attention is paid to the differentiation between situational and personal anxiety and their role in students' adaptation processes. The problem of anxiety is particularly significant in the context of teacher education. An empirical study with students at a pedagogical university revealed a predominance of normal anxiety levels. 58.33% of respondents exhibited a mild level of social anxiety, while 20.83% had a moderate level. There were no cases of high or very high anxiety. The results demonstrate the effectiveness of the existing system of psychological and pedagogical support for the educational process. Based on the study, practical recommendations for maintaining students' psychological well-being were developed, including self-regulation methods, optimization of study load, and the creation of a positive educational environment. To maintain psychological well-being, it is also recommended to specifically create a positive information space through hobbies, cultural leisure, and the consumption of positive content on the Internet.
Key words: social anxiety, students, psychological well-being, personal anxiety, educational stress.

Введение. Современный мир характеризуется стремительными изменениями и проникновением технологий в различные сферы жизни. Ускорение темпа жизни, которое обуславливается технологическим прогрессом, оказывает сильное влияние на психоэмоциональное состояние человека. Как следствие, в последние десятилетия наблюдается устойчивый рост интереса научного сообщества к изучению тревоги и стресса, как следствий адаптации к новым реалиям.

Особую значимость проблема тревожности приобретает в контексте педагогического образования, поскольку психоэмоциональное состояние студентов непосредственно влияет на качество их профессиональной подготовки и последующей профессиональной деятельности. Студенческий период обучения характеризуется как важный этап социализации и профессионального становления личности, когда повышенный уровень тревожности способен сильно затруднить адаптацию молодых людей и снизить мотивацию к учебной деятельности [5; 8].

В современной психолого-педагогической науке существует множество подходов к пониманию природы тревожности. Существенный вклад в изучение этой проблемы внесли зарубежные и отечественные исследователи, которые разрабатывали и разрабатывают различные классификации и диагностические инструменты. Особого внимания заслуживает дифференциация между ситуативной и личностной тревожностью, предложенная Чарльзом Спилбергером, а также специализированные методики оценки социальной тревожности, такие как шкала Либовица [2; 3].

Изложение основного материала статьи. В последние десятилетия отмечается значительное увеличение внимания ученых к вопросам тревоги и тревожности, эмоциональной напряженности и стресса. Повышенное внимание к проблеме вызвано ускорением темпа жизни и технологическим прогрессом, которые создают множество рисков. Эти риски способствуют увеличению уровня ситуативной тревожности – то есть, острой реакции на внешние раздражители в рамках значимой для человека деятельности.

Чарльз Спилбергер предложил дифференцировать тревожность на два типа: ситуативную (реактивную) и личностную (устойчивую индивидуальную характеристику) [2]. Важным представляется выявление совместного влияния обоих типов тревожности на жизнедеятельность человека, особенно в период студенчества, который является важным этапом социализации и профессионального становления личности. В этом состоянии тревога мешает молодым людям адаптироваться к новым условиям и затрудняет их общение с окружающими. При этом умеренная тревожность может быть полезной: она мотивирует человека занимать активную позицию в жизни и стремиться к достижению целей. В рамках данного исследования тревожность рассматривается как индивидуальное психическое свойство человека, выражающееся в склонности испытывать состояние внутреннего беспокойства, страха и ожидания неблагополучного развития событий в ситуациях неопределенной опасности, особенно в специфических социальных условиях, связанных с повышенной эмоциональной или физической нагрузкой. Ф.Б. Березин утверждает, что тревожность влияет на личность неоднозначно: её воздействие может быть как позитивным, так и негативным, в зависимости от интенсивности, уровня и требований окружающей среды и ряда иных факторов [2; 4].

В соответствии с теорией стресса, разработанной Г. Селье, реакция тревоги представляет собой начальный этап развития стрессового состояния. На данном этапе происходит активация всех систем организма, включая биохимические и физиологические процессы, что способствует формированию защитного механизма, известного как «реакция борьбы или бегства» [2; 7].

В рамках нормального функционирования человеческой психики наличие определённого уровня тревожности является естественным и необходимым условием. Каждый человек обладает собственным оптимальным уровнем тревожности, который также называется полезной тревожностью. При оценке собственного эмоционального состояния человек использует механизмы самоконтроля и самовоспитания.

Повышенный уровень тревожности часто сигнализирует о психологическом неблагополучии и скрытых личностных трудностях и проблемах. В такой ситуации важно вовремя правильно оценить состояние человека и оказать ему необходимую психологическую поддержку. Тревожность может быть как фоновым состоянием, сопровождающим человека повсюду, так и ситуативной реакцией, возникающей в ответ на какие-то конкретные обстоятельства.

Различают две формы тревожности. Личностная (ситуативно-устойчивая) тревожность – это устойчивая черта характера, которая заставляет человека воспринимать множество ситуаций как потенциально опасные. Эта врожденная склонность к тревоге активируется, когда человек чувствует угрозу для своей самооценки или престижа.

В отличие от нее, ситуативная (ситуативно-изменчивая) тревожность – это временное состояние, а не черта личности. Оно возникает как непосредственная эмоциональная реакция на стресс и сопровождается чувствами напряжения, беспокойства и нервозности, интенсивность которых может меняться.

Важно подчеркнуть, что ситуативная тревожность – это не патология, а естественная реакция на реальную опасность для жизни или

благополучия человека. Ее телесные и эмоциональные симптомы (например, учащенное сердцебиение, напряжение) служат сигналом тревоги, который активирует защитные силы организма. Эта реакция помогает мобилизовать ресурсы для того, чтобы избежать угрозы или справиться с ней.

Различают несколько видов тревожности, основанную на анализе той конкретной ситуации, в которой оказывается субъект. Согласно этому подходу, выделяются:

а) учебная тревожность, связанная с образовательным процессом;

б) самооценочная тревожность, обусловленная представлением индивида о себе;

в) межличностная тревожность, возникающая в контексте общения.

Советский психолог Ю.Л. Ханин предложил разделять тревожность на ситуативную и личностную [6]:

- ситуативная тревожность – это временная реакция на конкретные обстоятельства. Например, когда человек ожидает негативной оценки, чувствует угрозу своей репутации или сталкивается с агрессией;
- личностная тревожность – это устойчивая черта характера. Такой человек склонен постоянно ощущать угрозу своему «Я» и тревожиться по самым разным поводам.

Согласно подходу Н.Д. Левитова, Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной [6], тревога бывает мобилизующей и расслабляющей. Мобилизующая тревога подталкивает к действию и повышает активность, в то время как расслабляющая – дезорганизует и может полностью блокировать деятельность.

Проведенный анализ показывает, что тревожность у человека может носить ситуативный характер, являясь острой реакцией на конкретную угрозу, или выступать в качестве устойчивой личностной черты, определяющей его восприятие мира и модели поведения.

Исследования Д.В. Шаныгиной выявили, что психоэмоциональное напряжение активирует в организме механизм стабилизации системы быстрого реагирования. Используя методику Спилбергера, было установлено, что посещение стоматолога вызывает значительный выброс гормонов стресса – кортизола и катехоламинов, причем наиболее выраженная реакция наблюдалась у женщин. Также исследования подтвердили, что интенсивность реакции на острый стресс в значительной степени зависит от индивидуальных личностных особенностей [1; 3].

Каждый человек впервые знакомится со стрессом, связанным с будущей профессиональной деятельностью, еще во время обучения. Часто тот опыт, который человек получает в процессе обучения, серьезно влияет на весь его профессиональный подход и дальнейший стиль работы. Именно поэтому для подготовки действительно качественных специалистов в педагогическом университете чрезвычайно важно создавать благоприятную педагогическую атмосферу. Такая атмосфера должна быть направлена на то, чтобы студенты могли тщательно усваивать знания, успешно приобретать и надежно закреплять не только профессиональные, но и психологические навыки, которые потребуются им для работы с обучающимися [4; 6].

Исходя из этого, было решено провести исследование и измерить уровень тревожности у студентов педагогического университета.

Тест на исследование уровня социальной тревожности (Шкала социальной тревожности Либовица (LSAS)) проводился среди студентов третьего курса НГПУ им. Козьмы Минина. В выборочную совокупность вошли 24 человека.

Представленная методика, разработанная в 1987 году М.Р. Либовицем, предназначена для комплексной оценки симптомов социального тревожного расстройства. Она включает в себя две ключевые части, каждая из которых отдельно оценивает уровень тревоги и степень избегания в различных социальных ситуациях.

Шкала состоит из 24 социальных ситуаций, которые разделены на две категории: ситуации, связанные с социальным взаимодействием (например, знакомство с новыми людьми, телефонные звонки), и ситуации, связанные с необходимостью выполнения действий в присутствии других людей (публичные выступления, прием пищи в общественных местах и т. д.). Итоговый показатель по методике рассчитывается как сумма баллов по всем пунктам шкалы, принимая значения в диапазоне от 0 до 144.

Итоговые показатели по каждой из частей рассматриваются как степень выраженности тревожных переживаний и склонности к избегающему поведению в социальном контексте. Реакция на социальные ситуации характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, страхом негативной оценки и сопутствующими вегетативными проявлениями. Значение показателей позволяет не только оценить тяжесть социальной тревожности, но и выявить конкретные проблемные ситуации, вызывающие наибольший стресс.

Социальная тревожность, измеряемая данной шкалой, представляет собой устойчивую личностную особенность, обусловливающую склонность воспринимать социальные взаимодействия как угрожающие. При высоких показателях каждая социальная ситуация обладает стрессогенным воздействием и вызывает выраженную тревогу. Клинически значимые уровни социальной тревожности прямо коррелируют с нарушениями социальной адаптации, трудностями в установлении межличностных контактов и риском развития сопутствующих психологических проблем.

Автор данной статьи подчеркивает, что социальная тревога может выражаться через: постоянное ожидание чего-то плохого, нахождение в напряжении, переживания без повода, концентрация на негативе, видение в любой проблеме катастрофу, прокручивания в голове произошедших событий с сильным угрызением совести и т.д.

Данная шкала в силу своей структурной четкости и диагностической эффективности широко применяется в клинической практике с различными целями: скрининговая диагностика социального тревожного расстройства, планирование терапевтического вмешательства, оценка динамики состояния в процессе терапии и проведение научных исследований в области тревожных расстройств.

В результате исследования, было обнаружено, что среди студентов третьего курса ни у кого не выявлен очень высокий уровень тревожности и высокий уровень тревожности; 8,33% имеют средний уровень тревожности; средняя социальная тревожность наблюдается у 20,83% опрашиваемых и 58,33% имеют лёгкую социальную тревожность. Остальные 12,5% очень низкий уровень тревожности. Данные результаты исследования представлены в диаграмме (Рисунок 1).



Рисунок 1. Данные результаты исследования

В ходе проведенного исследования было установлено, что уровень социальной тревожности у студентов педагогического вуза соответствует нормальным показателям. То, что у большинства однокурсников не выявлено серьезных проблем с тревожностью, – это

хорошая основа для качественного изучения специальных дисциплин и развития профессиональных навыков, необходимых в работе учителя.

Можно сделать вывод, что текущая организация учебного процесса и работа кураторов в целом эффективны и помогают студентам комфортно чувствовать себя во время обучения.

Некоторые рекомендации для снятия стресса на начальном этапе:

- побрызгать холодной водой на лицо;
- погрузить язык в прохладную воду;
- подержать руки и ноги в теплой воде;
- записывать мысли, когда накрывает эмоциональная волна. Прочитав написанное спустя некоторое время, можно глубже понять проблему, отделить главное от второстепенного;
- регулярно проводить уборку дома. Сумбур в вещах отражается запутанностью в мыслях и чувствах;
- бег, быстрая ходьба, плавание и другие виды активной деятельности;
- йога и растяжка;
- Дыхательные упражнения:

a) Диафрагмальное дыхание (дыхание животом): лечь на спину, согнуть колени, положить одну руку на грудь, другую – на живот, медленно вдохнуть через нос, направляя воздух в живот, медленно выдохнуть через рот, втягивая живот. Повторить 5-10 раз.

b) Дыхание 4-7-8: выдохнуть полностью через рот, закрыть рот и вдохнуть тихо через нос на счёт 4, задержать дыхание на счёт 7, выдохнуть полностью через рот на счёт 8, издавая звук «вуш». Повторить 4 раза.

Выводы. На основании проведенной работы можно сформулировать рекомендации для самостоятельной работы студентов по снижению уровня тревожности. К наиболее эффективным мерам относятся: регулярная физическая активность, практики осознанности (медитация, дыхательные упражнения) и соблюдение режима сна. Это способствует общей стабилизации психофизиологического состояния. Также важным аспектом является развитие навыков самоорганизации, включая тщательное планирование учебной нагрузки, составление режима дня и своевременное выполнение задач. Это позволяет минимизировать стресс от учебной деятельности. Для поддержания психологического состояния также рекомендовано специально формировать позитивное информационное пространство через хобби, культурный досуг и потребление положительного контента в сети Интернет. При этом следует подчеркнуть, что в случаях, когда тревожность сильно влияет на качество жизни, профессиональная консультация психолога остается наиболее правильным и необходимым решением.

Литература:

1. Балльно-рейтинговая система оценки эффективности профессионального развития обучающихся профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, О.Н. Филатова [и др.]. – Нижний Новгород, 2021. – 192 с.

2. Григорьева, О.Ф. Особенности проявления тревожности у студентов / О.Ф. Григорьева, К.А. Холуева // Международный журнал экспериментального образования. – 2024. – № 6-1. – 79 с.

3. Карандашев, В.Н. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию / В.Н. Карандашев, М.С. Лебедева, Ч. Спилбергер. – Москва: Речь, 2016. – 80 с.

4. Панкратов, С.Б. Преимущества наставничества в воспитательной деятельности профессионального образования / С.Б. Панкратов, С.А. Зиновьева, О.Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-4. – С. 96-99

5. Перевощикова, Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-3

6. Фахритдинова, О.М. Педагогика и психология / О.М. Фахритдинова. – Екатеринбург, 2016. – 68 с.

7. Филатова, О.Н. Педагогика счастья: Как создать позитивную образовательную среду / О.Н. Филатова, А.В. Шестакова, Е.А. Мясникова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 2(72). – С. 226-229

8. Petrov, Y.N. Diagnostics of socio-pedagogical trends in the development of students in a professional organization / Y.N. Petrov, O.N. Filatova, M.V. Grinina // SHS Web of Conferences. – 2021. – Т. 113. – 74 с.

Педагогика

УДК 37.08

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ ЗАПРОСОВ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Педагог интегрирует в себе социальные роли поставщика знаний, организатора познавательной активности обучающихся и потребителя профессионально значимой информации, гарантирующей развитие личности и активное взаимодействие с профессиональным сообществом. Следовательно, персональная цифровая образовательная среда педагога должна содержать ветви «Как учить?» и «Как учиться?». В статье представлен опыт проектирования персональной ЦОС педагога в ходе повышения квалификации учителей Приднестровской Молдавской Республики. В ветвь «Как учить?» были включены различные цифровые образовательные ресурсы, инструменты для создания учителем контента. Учебный контент для обучающихся учитель может размещать в школьной локальной сети, в облачных хранилищах, на персональном сайте или блоге учителя, в системе дистанционного обучения, на вики-сайте и др. В ходе проектирования персональной ЦОС педагога учителями Приднестровья созданы интерактивные задания на различных платформах. Подготовлен контент в виде инфографики, ментальных карт. И, конечно, сегодня для создания образовательного контента учителя обращаются к помощи нейросетей. Также в ветвь «Как учить?» предметной ЦОС были включены инструменты для коммуникации, для оценивания и рефлексии, для планирования деятельности и совместной работы. В ветвь «Как учиться?» предметной ЦОС включены образовательные сайты, электронные библиотечные системы, МООК, сетевые педагогические сообщества. Но для внедрения разработанной учителями персональной ЦОС педагога необходимы определенные условия. Эти условия отражены с помощью схемы «рыбий скелет». Были выбраны технические условия, используемые педагогические технологии, организационные условия, ресурсное обеспечение.

Ключевые слова: персональная образовательная среда педагога, проектирование, цифровые образовательные ресурсы, цифровые инструменты, ментальная карта**.**

Annotation. Teachers integrate the social roles of knowledge provider, organizer of students' cognitive activity, and consumer of professionally relevant information, ensuring personal development and active interaction with the professional community. Consequently, a teacher's personal digital educational environment should include the following sections: «How to teach?» and «How to learn?». This article presents the experience of designing a personal digital educational environment for teachers during professional development programs in the Pridnestrovian Moldavian Republic. The «How to Teach?» section included various digital educational resources and tools for teacher content creation. Teachers can post educational content for students on the school's local network, cloud storage, a personal website or blog, a distance learning system, a wiki, and other resources. While designing the personal digital educational environment, teachers in Pridnestrovie created interactive activities on various platforms. Content in the form of infographics and mind maps was also prepared. And, of course, today, teachers are turning to neural networks to create educational content. The «How to Teach?» branch of the subject-based digital educational system also includes tools for communication, assessment and reflection, activity planning, and collaboration. The «How to Learn?» branch of the subject-based digital educational system includes educational

websites, electronic library systems, MOOC, and online pedagogical communities. However, implementing a personalized digital educational system developed by teachers requires certain conditions. These conditions are reflected using a «fishbone» diagram. Technical conditions, pedagogical technologies, organizational conditions, and resource provision were selected.
Key words: personal educational environment of a teacher, design, digital educational resources, digital tools, mind map.

Публикация подготовлена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00056-25-00 на выполнение в 2025 г. работы по теме «Проектирование и распространение в рамках международного сотрудничества модели подготовки педагогов по использованию искусственного интеллекта в системе общего образования Приднестровской Молдавской Республики»

Введение. Сегодня во многих странах решаются вопросы цифровой трансформации образования. Специалисты связывают их решение с построением в образовательных организациях цифровых образовательных сред. В государственных образовательных стандартах общего образования и России, и Приднестровской Молдавской республики наличие электронной информационно-образовательной среды является одним из требований к условиям реализации образовательных программ.

В цифровой образовательной среде школы учителя формируют предметные цифровые образовательные среды. Например, статья [15] посвящена определению роли и места предметной ЦОС в условиях функционирования ФГИС «Моя школа». По адресу https://mind-map-online.ru/sh-cd69699c6ee4d93a размещена ментальная карта «Компоненты предметной ЦОС», построенная с помощью российского сервиса IOctopus (https://mind-map-online.ru). Представленные компоненты направлены на обеспечение качественного обучения. Но ведь учитель не только учит, он и учится. В условиях цифровой трансформации образования возрастает важность непрерывного образования учителя.

Педагог интегрирует в себе социальные роли поставщика знаний, организатора познавательной активности обучающихся и потребителя профессионально значимой информации, гарантирующей развитие личности и активное взаимодействие с профессиональным сообществом [13]. Т.е. персональная цифровая образовательная среда педагога должна содержать ветви «Как учить?» и «Как учиться?». Соответственно, эти ветви должны включать цифровые инструменты и ресурсы, помогающие учителю, с одной стороны, эффективно организовывать образовательный процесс, а с другой стороны, заниматься ростом своей профессиональной компетентности, саморазвитием.

В статье представлен опыт проектирования персональной ЦОС педагога в ходе повышения квалификации учителей Приднестровской Молдавской Республики.

Изложение основного материала статьи. Формирование персональной ЦОС педагога рассматривается, как фактор его профессионального роста [1; 3]. Проектирование персональной ЦОС педагога осуществлялось в ходе совместного «мозгового штурма» преподавателей Мининского университета и учителей ПМР. Проектирование ветви «Как учить?» персональной ЦОС педагога было решено начать с компонента «Цифровые образовательные ресурсы». Подходы к классификации цифровых образовательных ресурсов представлены в статье [9]. В компонент «ЦОР» следует включить, прежде всего, образовательные платформы.

Анкетирование учителей Приднестровья показало, что многие из них пользуются российскими образовательными платформами. 31% используют в учебном процессе материалы Российской электронной школы, 69% пользуются Яклассом, 65% опрошенных используют Учи.ру и 27% Фоксфорд. Эти образовательные платформы описаны в пособии [11].

Следующая составляющая компонента «ЦОР» – электронные словари и справочники. Полезными для школьников, несомненно, являются виртуальные музеи. Например, сегодня можно, не выходя из дома, совершать виртуальные экскурсии по Третьяковской галерее, Эрмитажу, Русскому музею, Лувру и другим выдающимся музеям.

Приведем примеры ресурсов по различным школьным предметам. На российском портале VirtuLab можно проводить виртуальные эксперименты как в трехмерном пространстве, так и в двухмерном. Другой пример – интерактивный мультимедиа учебник по органической химии для школьников. Сайт «Реши-пиши» – это интересные квесты и задания по математике, логике, чтению и английскому языку для детей 5-10 лет. Конечно, для учителей и учеников ПМР важным ресурсом является портал «Школа Приднестровья».

В компонент «Цифровые образовательные ресурсы» следует также добавить открытые онлайн курсы. Роль МООК в современном образовании посвящена статья [7]. Конечно, на платформах открытого образования, прежде всего, представлены МООК для студентов, но сегодня появляются онлайн курсы и для школьников. Ценным в МООК является то, что у школьников появляется возможность учиться не только у своего школьного учителя, но и у преподавателей вузов, профессионалов в различных сферах деятельности.

Перейдем к следующему компоненту «Инструменты для представления учебного контента» ветви «Как учить?». В инструменты для создания и публикации контента могут быть включены такие цифровые инструменты, как конструкторы интерактивного видео (Edpuzzl, H5P, Thinglink, TED-Ed); образовательные платформы для создания интерактивных упражнений (Взнания, Joyteka, Удоба, LearningApps, Wordwall, Interacty); инструменты для создания интерактивных рабочих листов (Яндекс.Таблицы, Яндекс.Формы, Яндекс.Документы), вики, различные инструменты онлайн визуализации.

В ходе проектирования персональной ЦОС педагога учителями Приднестровья созданы различные интерактивные задания на платформах Взнания, Joyteka, Удоба, LearningApps, Wordwall, Interacty. Подготовлены интерактивные рабочие листы. Примеры:

– Предмет «Информатика». ИРЛ «Виды моделей» (https://clck.ru/3Q7KwX).
– Предмет «Информатика». ИРЛ «Вирусы и антивирусные программы» (https://clck.ru/3Q7L54).
– Предмет «Музыка». ИРЛ «Музыкальные инструменты» (https://clck.ru/3Q7L8Q).
– Предмет «Труд». ИРЛ «Сервировка стола» (https://inlnk.ru/n0YNjj).
– Предмет «Математика». ИРЛ «Прямоугольный треугольник» https://clck.ru/3E2Mvp.

Для представления контента учителем следует использовать различные инструменты визуализации. Приемы визуализации помогают лучше запомнить информацию, структурировать и систематизировать ее, увидеть новые связи между объектами; активизировать познавательную деятельность; развить критические мышление. Их применение способствует формированию познавательных универсальных действий и исследовательских навыков.

Приведем несколько примеров информационных продуктов, созданных учителями Приднестровья:

– инфографика «Нейросети» (https://clck.ru/3Q7Ly8);
– ментальная карта «Программное обеспечение» (https://clck.ru/3Q7M2e);
– инфографика «Русские народные инструменты» (https://clck.ru/3Q7M7b);
– временная лента «История геометрии» (https://gclnk.com/NCmuHCKQ);
– ментальная карта «Природа и рукотворный мир» (https://clck.ru/3Q7MNf).

И, конечно, сегодня для создания образовательного контента учителя обращаются к помощи нейросетей. Внедрению технологий искусственного интеллекта в учебный процесс посвящены статьи [2; 4]. Приведены примеры нейросетей для генерации текста, изображений, видео, создания презентаций.

Следующий компонент ветви «Как учить?» предметной ЦОС – инструменты для коммуникации. Участники проектирования предложили включить сюда электронную почту, мессенджеры, сервисы для видеоконференцсвязи, сообщества в социальных сетях.

Далее были рассмотрены инструменты для оценивания и рефлексии. Наиболее известными сервисами для создания тестов и анкет являются: Яндекс-формы, Google-формы, https://anketolog.ru, https://onlinetestpad.com, Конструктор тестов.ру. В ходе интенсива по проектированию персональной ЦОС участники освоили сервис для создания викторин myquiz. При этом они сами сначала ответили на вопросы викторины, созданной организаторами, (https://gclnk.com/JBWYI2Ib), а затем подготовили свои викторины для учеников.

Следующая группа инструментов для ответа на вопрос «Как учить?» – средства для планирования деятельности и совместной работы. Для организации совместной деятельности отличным инструментом является сервис вики. На вики-сайте Мининского университета в октябре 2025 г. был проведен Интернет проект «Главная профессия на Земле» (https://gclnk.com/YPw1saT5), в котором приняли участие команды школьников из Приднестровья.

Незаменимым инструментом совместной деятельности являются документы совместного редактирования. Пример – совместный сборник эссе «Портрет современного учителя», созданного командами-участницами проекта «Главная профессия на Земле» (https://gclnk.com/9WuxVynu). Мозговые штурмы можно проводить и на виртуальных досках. Пример: онлайн доска из проекта «Главная

профессия на Земле» с поздравлениями учителям (https://clck.ru/3PZ3ku).

Далее участники проектирования персональной ЦОС приступили к построению ветви «Как учиться?». Первым был выбран компонент «Образовательные сайты». Это сайт Министерства просвещения Приднестровья (https://minpros.gospmr.org), сайт «Школа Приднестровья» (https://schoolpmr.info). Также участникам интенсива по проектированию персональной ЦОС педагога были предложены для знакомства некоторые российские образовательные сайты.

Вторым компонентом ветви «Как учиться?» были выбраны электронные библиотечные системы. Рассмотрены: электронная библиотека Российской государственной библиотеки, «КиберЛенинка», eLIBRARY.RU, электронные библиотеки издательств и др.

Большое количество курсов для учителей размещено на платформах открытого образования Универсариум, Лекториум, Степик, на федеральном портале «Мое образование». Каждый учитель с помощью МООК может получить дополнительные компетенции в разных областях.

Еще один компонент – сетевые педагогические сообщества. Понятие сообщества приведено в [12]. Приведем примеры профессиональных педагогических сетевых сообществ. На сайте сообщества «Инфоурок» размещены материалы для работы, курсы повышения квалификации и переподготовки, конференции, вебинары, новости и видеолекции. На сайте образовательной социальной сети nsportal.ru содержится большое количество методических материалов. Можно создать свой персональный мини-сайт, разместив на нем свое портфолио. Профессиональное сетевое сообщество «Национальное общество технологий в образовании Новатор» предназначено для обсуждения инициатив по внедрению новых технологий в образование.

Пример ментальной карты «Персональная ЦОС педагога», созданной учителем из Приднестровья И.В. Урсул – https://mind-map-online.ru/sh-41512fe9412e66c5.

Выводы. В статье представлен опыт проектирования персональной ЦОС педагога учителями Приднестровской Молдавской республики. Но для внедрения разработанной учителями персональной ЦОС педагога необходимы определенные условия. Эти условия участники интенсива отразили с помощью схемы «рыбий скелет». Для ее построения был выбран шаблон «диаграмма Исикавы» в сервисе «Яндекс-доски». Были выбраны технические условия (наличие компьютеров, интерактивной доски, принтера, цифровых лабораторий и т.п.). Названы цифророжденные педагогические технологии для использования в условиях ЦОС: «1 ученик: 1 компьютер» [6], «зональное обучение» [5], «Принеси свое устройство» и др. Также обсуждались организационные условия. К ним отнесли наличие необходимой нормативной базы, обеспечение развития цифровых компетенций учителей, тьюторское сопровождение [8]. Пример сопровождения учителей технологического профиля в области сквозных цифровых технологий описан в [10]. Важным является возможность обмена опытом, а также горизонтальное обучение как формат непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов [14].

Необходимо и соответствующее ресурсное обеспечение. Это: доступ к цифровым ресурсам, методическое обеспечение. Пример «рыбьего скелета» – https://gclnk.com/vWqVbb9O.

Литература:

1. Галимуллина, Э.З. Компонентный состав цифровой образовательной среды педагога / Э.З. Галимуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 4. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31968 (дата обращения: 25.09.2025)
2. Калинин, А.А. Искусственный интеллект в образовательном контенте: актуальный тренд и практические аспекты эволюции учебного процесса / А.А. Калинин, Н.Ю. Королева, Н.И. Рыжова, Ю.В. Фёдорова // Наука и школа. – 2024. – № 5. – С. 98-113
3. Канянина, Т.И. Формирование информационно-образовательной среды педагога как фактор его профессионального роста / Т.И. Канянина, Е.П. Круподерова, М.Л. Бак // Преподавание физико-математических и естественных наук в школе. Традиции и инновации: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – 2017. – С. 115-116
4. Касторнова, В.А. К вопросу о внедрении технологий искусственного интеллекта в школьное образование / В.А. Касторнова // Педагогическая информатика. – 2022. – № 1. – С. 18-29
5. Круподерова, Е.П. ИКТ-инструменты для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, Н.С. Кадиленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-1. – С. 179-182
6. Круподерова, Е.П. Организация обучения математике в рамках модели «1 ученик: 1 компьютер» / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, М.А. Лукина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-3. – С. 156-160
7. Лебедева, М.Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования / М.Б. Лебедева // Человек и общество. – 2015. – № 1(42). – С. 105-108
8. Плотникова, О.А. Тьюторская поддержка развития ИКТ-компетентности педагогов и будущих учителей / О.А. Плотникова // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2015. – С. 110-113
9. Поначугин, А.В. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза / А.В. Поначугин, Ю.Н. Лапыгин // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 2(27). – 5 с.
10. Самерханова, Э.К. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования / Э.К. Самерханова, Е.П. Круподерова, И.В. Панова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. – 50 с.
11. Самерханова, Э.К. Сопровождение учителей технологического профиля в области сквозных цифровых технологий / Э.К. Самерханова, Е.П. Круподерова, А.В. Моисеенко // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 4(41). – С. 203-208
12. Серкина, Н.Е. Понятие сетевого общества М. Кастельса / Н.Е. Серкина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 2(41). – С. 161-169
13. Стародубцев, В.А. Персональные образовательные сферы в информационном обществе: взаимосвязь с компетенциями / В.А. Стародубцев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 49-56
14. Тулупова, О.В. Горизонтальное обучение как формат непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов / О.В. Тулупова, А.В. Шакурова // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – № 1. – С. 49-57
15. Юсупова, О.В. Предметная цифровая образовательная среда педагога в условиях реализации ФГИС «Моя школа» / О.В. Юсупова, Э.З. Галимуллина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2023. – Т. 20. – № 3. – С. 11-132

Педагогика

УДК 37.022

старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка Матвеева Василиса Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Критическое мышление – одна из ключевых компетенций XXI века. Оно обеспечивает человеку интеллектуальную устойчивость в условиях цифровой трансформации, когда информационные потоки лавинообразно нарастают, а достоверность сообщений часто вызывает сомнение. Информатика – учебный предмет, обладающий высоким потенциалом для формирования и развития навыков критического мышления у обучающихся. Одним из способов формирования критического мышления на уроках информатики является применение визуализации. Цель статьи состоит в обосновании дидактических возможностей различных инструментов визуализации на

уроках информатики для развития критического мышления. Современные онлайн-инструменты визуализации способны обеспечить наглядность, интерактивность и практическую направленность обучения. Рассмотрены дидактические возможности ментальных карт, инфографики, лент времени, схем «рыбий скелет», диаграмм Венна и др. Приведены примеры использования этих инструментов на уроках информатики. Широкий спектр цифровых инструментов, способствующих развитию критического мышления обучающихся, предоставляют современные образовательные платформы. Это обусловлено их интерактивной природой, возможностью самостоятельного изучения, наличием элементов визуализации и рефлексивных заданий.

Ключевые слова: средства визуализации, инфографика, ментальные карты, ленты времени, цифровые платформы.

Annotation. Critical thinking is one of the key competencies of the 21st century. It provides a person with intellectual stability in the context of digital transformation, when information flows are growing like an avalanche, and the reliability of messages is often questionable. Computer science is an academic subject with high potential for the formation and development of critical thinking skills in students. One of the ways to form critical thinking in computer science lessons is the use of visualization. The purpose of the article is to substantiate the didactic capabilities of various visualization tools in computer science lessons for the development of critical thinking. Modern online visualization tools can provide clarity, interactivity and practical focus of training. The didactic capabilities of mind maps, infographics, timelines, fishbone diagrams, Venn diagrams, etc. are considered. Examples of using these tools in computer science lessons are given. A wide range of digital tools that contribute to the development of critical thinking in students are provided by modern educational platforms. This is due to their interactive nature, the possibility of independent study, the presence of visualization elements and reflective tasks.

Key words: visualization tools, infographics, mind maps, timelines, digital platforms.

Введение. Проблемой развития критического мышления занимались многие отечественные ученые (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и др.). Понятие «критическое мышление» трактуется как вид интеллектуальной деятельности человека, которая направлена на понимание и осмысление полученной информации. Особую роль в процессе развития критического мышления выполняет практическая деятельность человека.

В современном мире мы окружены информацией, она поступает из разных источников и нуждается в переосмыслении и проверке на достоверность. Благодаря критическому мышлению мы видим нестыковки и противоречия, можем отсеять неточные данные и отделить факты от их интерпретации.

Технология развития критического мышления подробно описана в учебных пособиях [9; 10]. Формирование универсальных учебных действий через развитие критического мышления школьников рассматривается в статье [11]. Особый интерес для нашего исследования представляют публикации, посвященные применению технологии развития критического мышления на уроках информатики [1; 4; 13].

Для развития критического мышления эффективным является применение средств визуализации. Актуальность применения техник визуализации рассматривается в публикациях [14; 16]. В настоящее время визуализацию информации многие осуществляют с использованием сервисов Веб 2.0. Их дидактический потенциал обосновывается в пособиях [5; 15], статьях [6; 7; 8; 12].

Цель исследования состоит в обосновании дидактических возможностей различных инструментов визуализации на уроках информатики для развития критического мышления.

Изложение основного материала статьи. Критическое мышление – одна из ключевых компетенций XXI века. Оно обеспечивает человеку интеллектуальную устойчивость в условиях цифровой трансформации, когда информационные потоки лавинообразно нарастают, а достоверность сообщений часто вызывает сомнение. Анализ, проверка и интерпретация данных, умение отличать факты от мнений, делать обоснованные выводы и принимать взвешенные решения – именно эти навыки позволяют адаптироваться как в образовательной, так и в профессиональной среде.

Информатика – учебный предмет, обладающий высоким потенциалом для формирования и развития навыков критического мышления у обучающихся. Данный предмет непосредственно связан с обработкой информации, решением практических задач, алгоритмизацией и программированием. Эти виды деятельности требуют от обучающихся не только освоения конкретных знаний и навыков, но и развития способности к систематическому и логическому мышлению, аргументации, анализу информации и самостоятельному принятию решений.

Важность информатики в формировании критического мышления подчеркивает Л.Л. Босова, отмечая, что компетенции, формируемые данным предметом, обеспечивают обучающимся навыки комфортного существования в условиях информационного общества и помогают эффективно использовать ИКТ в образовании и будущей профессиональной деятельности [3].

Большое количество примеров применения технологии развития критического мышления на уроках информатики приводят авторы статей [1; 2]. Авторы отмечают, что использование приемов технологии критического мышления, таких как дискуссии, анализ текстов, работа с гипотезами, на уроках информатики существенно повышает уровень аналитических навыков обучающихся. Ученики приобретают опыт аргументированного высказывания мнения, обоснования своей точки зрения, учатся видеть и исправлять ошибки логических построений.

Одним из способов формирования критического мышления на уроках информатики является применение визуализации. В научно-методической литературе визуализация определяется как способ представления знаний в виде схем, таблиц, инфографики, ментальных карт, диаграмм и других графических форм. Т.А. Челнокова в [16] подчеркивает, что визуальные средства учебного назначения являются не только формой подачи информации, но и дидактическим инструментом, обеспечивающим развитие мышления, понимания взаимосвязей между понятиями и формирование умений их систематизировать.

С педагогической точки зрения визуализация выполняет важнейшие функции: информационную (структурирует и упрощает материал), мотивационную (повышает интерес к изучаемому содержанию), организационную (помогает ориентироваться в содержании темы) и развивающую (формирует мыслительные действия). Помимо этого, использование визуальных форм представления информации существенно облегчает восприятие учебных тем повышенной сложности – алгоритмизации, логики, программирования, – тем самым создавая условия для более инклюзивного образовательного процесса. их систематизировать.

На уроках информатики визуализация также обеспечивает естественное включение обучающихся в проектную и исследовательскую деятельность. Создание визуального продукта (диаграммы, ментальной карты, модели базы данных) требует распределения ролей, согласования действий, обмена аргументами, что способствует социализации и развитию коммуникативных умений.

В педагогической практике развитие критического мышления средствами цифровой визуализации можно реализовать по нескольким ключевым направлениям: работа с визуальными структурами данных, моделирование и визуализация процессов, анализ и интерпретация цифровых данных, создание собственных визуальных проектов и материалов.

В настоящее время визуализацию информации многие осуществляют с использованием сетевых социальных сервисов. Рассмотрим подробнее цифровые инструменты, наиболее востребованные и эффективные на уроках информатики в старших классах.

Использование интеллект-карт способствует установлению логических и смысловых взаимосвязей между различными понятиями курса информатики. Они позволяют обучающимся визуально представить и систематизировать информацию по сложным темам (например, по структурам данных, логике алгоритмов, моделированию). При этом ученики учатся анализировать, выделять главное и оценивать значимость информации.

Приведем примеры построения обучающимися интеллект-карт:

– ментальная карта, посвященная сборке персонального компьютера (https://inlnk.ru/DBJyvk);

– кластер «Свойства информации» (https://clck.ru/3N7NQk);

– ментальная карта по теме «Социальная информатика (https://clck.ru/3LUd8P).

Использование сервисов создания инфографики позволяет обучающимся визуализировать сложные наборы данных, систематизировать информацию и представлять ее в доступной и привлекательной форме. Разработка инфографики требует осмысленного подхода и аналитических навыков: обучающиеся вынуждены критически подходить к отбору и систематизации информации, ее представлению и оформлению.

Примеры создания обучающимися инфографики по информатике:

– «Программные средства защиты информации» (https://gclnk.com/ikWsNCjT). Использован сервис https://create.piktochart.com;

– «Защита от кибератак» (https://clck.ru/3N7PDP). Использован сервис https://infogram.com;

– «Правила безопасной работы в Интернет» (https://gclnk.com/Tpj96tta). Использован сервис https://my.visme.co.

Еще одним удобным инструментом визуализации являются ленты времени. Они представляют собой динамичный и увлекательный

способ взаимодействия с прошлым. Вместо статичных страниц учебника, лента времени оживляет историю, позволяя пользователю перемещаться во времени, исследовать ключевые моменты и видеть взаимосвязи между событиями, происходившими в разных уголках мира. Интерактивность ленты времени вовлекает учеников в процесс обучения, делая их его активными участниками.

Пример ленты времени по теме «Этапы развития информационной культуры» – https://gclnk.com/xX6Tin02. Использован сервис https://www.sutori.com.

Следующая группа цифровых инструментов визуализации – средства визуального программирования, такие как Scratch, Blockly, App Inventor, Code.org, которые эффективно вовлекают обучающихся в процесс программирования, облегчая понимание алгоритмической логики и анализ структуры программного кода.

Из других инструментов визуализации назовем табличные процессоры и средства анализа данных. Визуализация данных в виде таблиц и диаграмм позволяет критически оценивать и интерпретировать результаты, анализировать тенденции и закономерности. Освоение этих цифровых инструментов напрямую связано с формированием навыков критического мышления, позволяя обучающимся выдвигать гипотезы и проверять их на основе реальных данных.

Одними из эффективных приемов технологии развития критического мышления являются применение диаграмм Венна и схем «рыбий скелет». В качестве примера приведем диаграмму «Сравнение растровой и векторной графики» (https://clck.ru/3N7QNS) и схему «рыбий скелет» по теме «Структуры данных» (https://clck.ru/3Mbbnd).

Широкий спектр цифровых инструментов, способствующих развитию критического мышления обучающихся, предоставляют современные образовательные платформы. Это обусловлено их интерактивной природой, возможностью самостоятельного изучения, наличием элементов визуализации и рефлексивных заданий.

В условиях системной цифровизации российского образования одной из ключевых инициатив стала реализация ФГИС «Моя школа» – масштабной цифровой платформы, обеспечивающей единое образовательное пространство для школьников, педагогов и административных работников. Визуальные компоненты платформы реализованы в следующих формах:

- Анимационные обучающие ролики: краткие тематические сюжеты с голосовым сопровождением и инфографикой.
- Интерактивные схемы и карты понятий: для представления сложных взаимосвязей между терминами, процессами и явлениями.
- Графики и диаграммы в тестах и заданиях.
- Симуляторы и цифровые лаборатории: виртуальные модели явлений и экспериментов.
- Галереи визуальных примеров: изображения, схемы, фото высокого разрешения с пояснениями.

Российская электронная школа предлагает видеолекции, цифровые презентации, слайдовые конспекты и встроенные тренажеры, сопровождаемые диаграммами, схемами, таблицами и фрагментами кода. Особое внимание в курсах информатики уделяется визуальному анализу алгоритмов, логических конструкций и информационных моделей.

На платформе ЯКласс широко применяются инфографика и динамические иллюстрации, сопровождающие текстовые пояснения. Представлены визуальные модели баз данных, архитектуры компьютера, процессов обработки информации.

Выводы. Современная образовательная среда предъявляет к выпускнику школы требование не просто владеть набором разрозненных знаний, а уметь критически осмысливать информацию, сравнивать альтернативные точки зрения, выявлять закономерности и строить аргументированные выводы. Для развития таких компетенций необходимо целенаправленно проектировать учебную деятельность, в ходе которой обучающиеся получают опыт самостоятельного анализа фактов, формулирования гипотез, их проверки и рефлексивной оценки собственных выводов. В информатике эти задачи особенно актуальны. Предмет соединяет элементы теории информации, системного анализа, алгоритмизации и практику программирования, а значит, потенциально предоставляет широкий спектр ситуаций для тренировки критического мышления на реальном, содержательно насыщенном материале.

Однако если работа строится исключительно на текстовых описаниях, абстрактных формулах и громоздких таблицах, значительная часть обучающихся испытывает когнитивные трудности. Эффективным инструментом выступает визуализация информации – графические, символические, схематические или инфографические формы подачи, которые позволяют одновременно «увидеть» структуру объекта и проследить скрытые связи между его элементами.

Современные онлайн-инструменты визуализации способны обеспечить наглядность, интерактивность и практическую направленность обучения. Рассмотрены дидактические возможности ментальных карт, инфографики, лент времени, схем «рыбий скелет», диаграмм Венна и др.

Также выполнен анализ возможностей развития критического мышления обучающихся с использованием контента на образовательных платформах: ФГИС «Моя школа», Российская электронная школа, ЯКласс.

Литература:

1. Бегалина, М.Ш. Критическое мышление как образовательная технология при обучении информатике / М.Ш. Бегалина // Теория и практика современной науки. – 2019. – № 11(53). – С. 326-332
2. Бегалина, М.Ш. Методические приемы использования технологии критического мышления на уроках информатики / М.Ш. Бегалина, А.З. Муслимова, Г.К. Калакова // Мировая наука. – 2019. – № 12(33). – С. 457-460
3. Босова, Л.Л. О новых подходах к изучению школьной информатики в условиях цифровой трансформации общества / Л.Л. Босова // Информатика в школе. – 2022. – № 4. – С. 5-14
4. Гребнева, Д.М. Использование приемов технологии развития критического мышления на уроках информатики / Д.М. Гребнева, М.В. Мащенко // Информатика в школе. – 2021. – № 1(9). – С. 16-28
5. Круподерова, Е.П. Технологии цифрового образования: учебное пособие / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2022. – 180 с.
6. Круподерова, Е.П. Формирование универсальных учебных действий на уроках информатики с помощью сетевых сервисов / Е.П. Круподерова, Н.В. Никитина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 141-144
7. Круподерова, К.Р. On-line сервисы визуализации для развития критического мышления / К.Р. Круподерова, И.А. Царева // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: сборник статей по материалам конференции кафедры прикладной математики и информатики. – Нижний Новгород: НГПУ, 2014. – С. 42-48
8. Моглан, Д.В. Методические аспекты использования сервисов Веб 2.0 в процессе смешанного обучения / Д.В. Моглан // Открытое образование. – 2018. – № 22(1). – С. 4-2
9. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / И.В. Муштавинская. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. – 144 с.
10. Непряхин, Н.Ю. Критическое мышление / Н.Ю. Непряхин. – Москва: Альпина Паблишер, 2020. – 120 с.
11. Никонова, Л.А. Формирование универсальных учебных действий через развитие критического мышления школьников / Л.А. Никонова // Сибирский учитель. – 2014. – № 2(93). – С. 77-81
12. Османова, С.Л. Формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся с помощью online средств визуализации / С.Л. Османова // Информационные технологии в организации единого информационного образовательного пространства: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, докторантов и заинтересованных лиц. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. – С. 146-148
13. Радь, Ю.О. Развитие критического мышления на уроках информатики / Ю.О. Радь // Молодой ученый. – 2024. – № 17(516). – С. 427-430
14. Романова, Г.А. Инструменты визуализации информации: из опыта работы общеобразовательных школ / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-4. – С. 167-169
15. Самерханова, Э.К. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования / Э.К. Самерханова, Е.П. Круподерова, И.В. Панова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. – 50 с.
16. Челнокова, Т.А. Техники визуализации и их актуальность в организации работы с учебной информацией современных школьников / Т.А. Челнокова // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 3. – С. 30-42

УДК 372.862
кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Панова Ирина Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. Одним из способов активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся является применение интерактивных методов обучения. Ключевая особенность интерактивных методов обучения – создание условий для успешного познания через ролевые игры, дискуссии, «мозговые штурмы», решение кейсов, проектную деятельность. Приведена классификация интерактивных методов обучения. Названы неимитационные и имитационные интерактивные методы. Целью статьи является анализ возможностей различных инструментов и ресурсов для реализации интерактивных методов в предметной цифровой образовательной среде обучения информатике. Проанализированы ресурсы ФГИС «Моя школа», возможности сервисов Веб 2.0 и облачных технологий. Приведены примеры использования документов совместного редактирования, сервисов онлайн визуализации, виртуальных досок. При проведении дискуссий, круглых столов, дебатов в дистанционном формате можно использовать видеоконференции, вебинары, чаты, форумы. Отдельное внимание уделено проектной деятельности обучающихся. Рассмотрено применение различных цифровых инструментов в проекте «На пути к информационному обществу».
Ключевые слова: познавательная деятельность, интерактивные методы обучения, мозговой штурм, метод проектов, цифровые инструменты**.**
Annotation. One of the ways to activate the educational and cognitive activity of students is to use interactive teaching methods. The key feature of interactive teaching methods is the creation of conditions for successful learning through role-playing games, discussions, brainstorming, case studies, and project activities. A classification of interactive teaching methods is given. Non-imitation and imitation interactive methods are named. The purpose of the article is to analyze the capabilities of various tools and resources for the implementation of interactive methods in the subject digital educational environment for teaching computer science. The resources of the FGIS «My School», the capabilities of Web 2.0 services and cloud technologies are analyzed. Examples of using collaborative editing documents, online visualization services, virtual boards are given. When conducting discussions, round tables, debates in a remote format, you can use video conferences, webinars, chats, forums. Special attention is paid to the project activities of students. The use of various digital tools in the project «Towards an Information Society» is considered.
Key words: cognitive activity, interactive teaching methods, brainstorming, project method, digital tools.

Введение. Выдающиеся педагоги Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Д. Локк определяли познавательную активность как естественное стремление обучающегося к познанию. Способы развития познавательной активности обучающихся обсуждаются в статьях [3; 12]. Авторы предлагают использовать эвристические беседы, проблемные уроки, исследовательские лабораторные работы, применять цифровые инструменты и интерактивное обучение.

Интерактивное обучение построено на активном взаимодействии обучающихся с преподавателем, контентом и между собой. Основной целью интерактивного обучения является развитие навыков совместной работы и коммуникации. Авторы статей, посвященных интерактивным методам обучения, подчеркивают, что их ключевая особенность – создание условий для успешного познания через ролевые игры [5], дискуссии [10], «мозговые штурмы» [11], решение кейсов [16], проектную деятельность [4].

Опыт применения интерактивных методов на уроке информатики представлен в публикациях [7; 14; 15]. Авторы подчеркивают возможности формирования универсальных учебных действий помощью интерактивных методов обучения. Информатика, благодаря своей метапредметной природе, создает условия для развития познавательных (алгоритмизация, моделирование), регулятивных (планирование, самоконтроль) и коммуникативных (групповые проекты, дискуссии) УУД. При организации интерактивного обучения следует опираться на возможности, предоставляемые предметной цифровой образовательной средой обучения информатике.

Целью статьи является анализ возможностей различных инструментов и ресурсов для реализации интерактивных методов в предметной ЦОС обучения информатике.

Изложение основного материала статьи. Традиционные методы обучения, основанные на односторонней передаче информации преподавателем, теряют свою эффективность. Это особенно заметно в условиях цифровой трансформации, когда от учителя требуется не только передача знаний, но и развитие у обучающихся компетенций, необходимых для адаптации к изменяющейся информационной среде. Решением данной проблемы стали интерактивные методы обучения.

Существуют различные классификации интерактивных методов обучения. Одним из них является подход, изложенный в статье [1], который основывается на характере взаимодействия между участниками образовательного процесса. В соответствии с этим подходом выделяются: неимитационные и имитационные интерактивные методы. Неимитационные методы используются в рамках традиционных форм учебной деятельности. Это «круглые столы», метод проектов, «мозговой штурм». Имитационные методы предполагают моделирование реальных или приближенных к реальности ситуаций, в рамках которых обучающиеся получают возможность действовать в условиях, требующих принятия решений, распределения ролей и взаимодействия по заданному сценарию. Это деловые и ролевые игры, кейсовые технологии, тренинги и современные формы цифрового моделирования (VR-симуляции).

При реализации интерактивных методов обучения возможно использование различных цифровых инструментов. Например, в методическом пособии для учителей по использованию материалов цифрового образовательного контента (ЦОК) ФГИС «Моя школа» (https://clck.ru/3P8Fmc), размещенного на портале https:// моиуроки.рф, приводятся варианты групповой работы с разными видами электронных ресурсов ЦОК на каждом этапе урока.

Цифровой образовательный контент» ФГИС «Моя школа» содержит обучающие видеоролики, видеолекции, фрагменты художественных и телевизионных фильмов, видеоинтервью с учеными, аудиофайлы, подкасты, статьи, инструкции, галереи изображений, исторические документы, карты, схемы, диаграммы, графики, изображения и фото. Интерактивный контент платформы включает виртуальные лабораторные работы – симуляторы, виртуальные диагностические работы, интерактивные справочники терминов и понятий, интерактивные хрестоматии первоисточников, динамическую инфографику, мини-игры, интерактивные карты. Эти электронные ресурсы могут использоваться при организации дискуссий, совместном решении проблем, работе в парах и группах.

Хорошие возможности для поддержки применения на уроках интерактивных методов обучения имеются у сервисов Веб 2.0 и облачных технологий. Облачное хранилище Яндекс.Диск (https://disk.yandex.ru) позволяет хранить и делиться файлами независимо от местоположения пользователя. Сервис позволяет не только хранить файлы в безопасности, но и совместно редактировать их в режиме реального времени, что значительно упрощает командную работу и повышает эффективность. Пример совместной работы – Яндекс таблица (https://clck.ru/33BCXb), где обучающиеся собирают примеры российских Интернет-сервисов.

При проведении «мозговых штурмов», оформлении результатов проектной деятельности следует использовать ментальные карты. Внешне ментальная карта напоминает дерево: в центре располагается основная идея, тема или проблема, а от нее расходятся ветви, к примеру, связанные идеи и концепции. Применение ментальных карт в командной работе способствует повышению продуктивности, улучшению коммуникации и более глубокому пониманию общих целей. При организации совместной деятельности ментальную карту можно использовать в качестве интерактивной платформы для мозгового штурма. Например, в конце изучения темы «Социальная информатика» обучающиеся строят совместную ментальную карту с основными понятиями темы (https://clck.ru/3LUd8P).

Онлайн доски для совместной работы удобно использовать как для презентации уже готовых совместных информационных

продуктов, так и для взаимодействия внутри команды. Использование данного цифрового инструмента для организации совместной деятельности позволяет создать единое пространство для обмена знаниями и генерации новых идей. Например, при изучении темы «Применение искусственного интеллекта» на совместной онлайн доске ученикам 11 класса предлагается подобрать примеры кейсов применения искусственного интеллекта (https://clck.ru/3LUeLu).

При использовании интерактивных методов обучения полезным также является применение причинно-следственных карт, списков ранжирования, различных диаграмм, схем типа «рыбий скелет» и т.п.

При проведении дискуссий, круглых столов, дебатов в дистанционном формате можно использовать видеоконференции, вебинары, чаты, форумы. Примеры платформ для видеоконференций: Сферум, Яндекс.Телемост. Например, статье [13] рассмотрены варианты реализации тренингов в онлайн формате.

Для поддержки применения интерактивных методов обучения важно сделать правильный выбор цифровых инструментов, позволяющих их реализовать (Таблица 1).

Таблица 1

Цифровые инструменты для реализации интерактивных методов обучения

Цифровые инструменты	Интерактивные методы	Цель применения
Платформы для видеоконференций	Дискуссии, круглые столы, ролевые игры	Межличностная коммуникация, развитие аргументации, навыков слушания
Онлайн-доски и сервисы ментальных карт	Мозговые штурмы, анализ кейсов, проектирование	Визуализация идей, коллективная генерация решений, структурирование информации
Совместные редакторы документов	Метод проектов, подготовка кейсов, планирование	Координация деятельности, распределение задач, совместное создание контента
Сервисы для управления проектами	Проектная деятельность, деловые игры	Постановка целей, контроль выполнения, развитие навыков планирования
Сервисы для проведения викторин и опросов	Работа в группах, проектная деятельность	Активизация познавательной деятельности, обратная связь, рефлексия
Платформы для создания портфолио	Проектная деятельность, мастер-классы, тренинги	Представление материалов проектов, мастер-классов, тренингов
Инструменты построения таймлайнов и диаграмм	Кейс-анализ, планирование сценариев	Моделирование развития событий, установление причинно-следственных связей
Конструкторы интерактивных упражнений	Ролевые игры, деловые игры, тренажеры	Моделирование социальных и профессиональных ситуаций, развитие критического мышления

Одним из наиболее эффективных интерактивных методов обучения является проектная деятельность. В статье [2] отмечается, что проектный подход предусматривает междисциплинарную интеграцию, требуя от обучающихся применения знаний из разнообразных научных областей, что обеспечивает умение интегрировать и использовать междисциплинарные знания в реальной проектной деятельности.

Цифровые инструменты и ресурсы для организации проектной деятельности обучающихся представлены в пособиях [8; 9]. Авторы рассматривают возможности предметной цифровой образовательной среды обучения информатике для организации совместной проектной деятельности учеников. Приведены примеры различных проектов, использующих инструменты, представленные в Таблице 1. Например, подробно представлен проект «На пути к информационному обществу», где участники проводят онлайн анкетирование по вопросу проявления тенденций развития информационного общества в повседневной жизни, создают каталоги полезных информационных ресурсов, с помощью лент времени анализируют различные технологические уклады и историю развития концепции информационного общества, используют инфографику и онлайн доски для представления проблем информационной безопасности.

Выводы. Ключевая особенность применения интерактивного обучения – создание условий для успешного познания через ролевые и деловые игры, дискуссии, совместные проекты, способствующие не только интеллектуальному, но и личностному развитию обучающихся. Совместное движение, достижение новых целей, рубежей развивает познавательную деятельность, переводит ее в категорию кооперации и сотрудничества [6].

При использовании интерактивных методов обучения полезным является применение цифровых образовательных ресурсов и сервисов. Рассмотрены возможности применения различных инструментов для организации интерактивного обучения в предметной цифровой образовательной среде обучения информатике. Проанализированы ресурсы ФГИС «Моя школа», возможности сервисов Веб 2.0 и облачных технологий.

Литература:

1. Ганиева, Н.А. Классификация интерактивных методов в процессе преподавания / Н.А. Ганиева, У.И. Муртазина // Вестник Науки и Творчества. – 2016. – № 11. – С. 53-57
2. Горбунова, А.В. Сравнительный анализ подходов к развитию универсальных учебных действий / А.В. Горбунова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4. – 8 с.
3. Гречкина, М.А. Активизация познавательной деятельности учащихся посредством использования современных ИКТ-технологий на уроках информатики / М.А. Гречкина // Universum: психология и образование. – 2021. – № 10(88). – С. 7-9
4. Ефимова, Т.А. Проектная деятельность как интерактивный метод обучения / Т.А. Ефимова // Молодой ученый. – 2018. – № 46(232). – С. 285-288
5. Касьянова, С.П. Использование ролевой игры как разновидности игрового метода на уроках иностранного языка в средней школе / С.П. Касьянова // Символ науки. – 2021. – № 6. – С. 126-127
6. Кругликов, В.Н. Интерактивные образовательные технологии: учебник и практикум для вузов / В.Н. Кругликов, М.В. Оленникова. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 355 с.
7. Круподерова, Е.П. Интерактивные методы обучения на уроках информатики / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 209-212
8. Круподерова, Е.П. Методы организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – 164 с.
9. Круподерова, К.Р. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие / К.Р. Круподерова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2022. – 112 с.
10. Литовченко, О.А. Технология «Дебаты» как основа формирования универсальных учебных действий учащихся / О.А. Литовченко, Н.Е. Попова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 8. – С. 118-122
11. Неустроева, А.П. Мозговой штурм как метод активного обучения / А.П. Неустроева // Проблемы науки. – 2019. – № 8(44). – С. 42-43
12. Осипова, С.И. Познавательная активность как объект педагогического анализа / С.И. Осипова, Н.С. Агашева // Гуманизация образования. – 2016. – № 2. – С. 89-96
13. Панова, И.В. Реализация онлайн тренинга с использованием платформы для проведения вебинаров / И.В. Панова, В.В. Олиферук // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов (декабрь 2017 г.). – Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. – С. 68-73
14. Сабойдалова, М.А. Использование активных и интерактивных методов обучения на уроках «Информатики и ИКТ» / М.А. Сабойдалова // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). – Чита:

Издательство Молодой ученый, 2017. – С. 120-124
15. Ткач, Л.Н. Использование интерактивных средств на уроках информатики / Л.Н. Ткач, Л.И. Помахина // Молодой исследователь Дона. – 2022. – № 4(37). – С. 83-89
16. Чакир, Н.Н. Использование кейс-технологий на уроках физики и математики / Н.Н. Чакир, Л.В. Андриянова // Молодой ученый. – 2020. – № 7(297). – С. 257-259

Педагогика

УДК 37.022
кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Умрилова Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА К ИЗУЧЕНИЮ ИНФОРМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Авторы различных исследований называют следующие приемы мотивации к изучению информатики: апелляция к жизненному опыту, проблемное обучение, проведение ролевых и деловых игр, геймификация, использование проектно-исследовательской деятельности. Одним из способов мотивации к изучению информатики является использование интерактивных средств обучения. Цель статьи состоит в обосновании возможностей развития мотивации к изучению информатики у студентов колледжа с помощью интерактивных средств обучения. Проанализирован дидактический потенциал интерактивного оборудования и интерактивного программного обеспечения. Рассмотрено программное обеспечение для разработки интерактивных упражнений, создания интерактивных рабочих листов, других интерактивных средств. Представлены возможности сервисов Веб.0 и облачных технологий. Приведены примеры использования вики, документов совместного редактирования, ментальных карт, лент времени. Рассмотрен потенциал некоторых российских образовательных платформ, предлагающих интерактивные упражнения для обучающихся по многим темам. Приведены примеры эффективного использования интерактивных средств обучения на платформах «Моя школа», Российской электронной школы. Рассмотренные интерактивные средства обучения наиболее эффективно могут быть использованы совместно с применением интерактивных методов обучения таких как, дискуссии, ролевые игры, проекты и др.
Ключевые слова: учебная мотивация, интерактивные средства обучения, интерактивное оборудование, интерактивные программные средства.
Annotation. The authors of various studies name the following methods of motivation for studying computer science: appeal to life experience, problem-based learning, role-playing and business games, gamification, and the use of project-based research activities. One of the methods of motivation for studying computer science is the use of interactive teaching aids. The purpose of the article is to substantiate the possibilities of developing motivation for studying computer science in college students using interactive teaching aids. The didactic potential of interactive equipment and interactive software is analyzed. The software for developing interactive exercises, creating interactive worksheets, and other interactive tools is considered. The capabilities of Web.0 services and cloud technologies are presented. Examples of using wikis, collaborative editing documents, mind maps, and timelines are given. The potential of some Russian educational platforms offering interactive exercises for students on many topics is considered. Examples of the effective use of interactive teaching tools on the My School and Russian Electronic School platforms are given. The interactive teaching aids considered can be most effectively used in conjunction with interactive teaching methods such as discussions, role-playing games, projects, etc.
Key words: educational motivation, interactive teaching aids, interactive equipment, interactive software.

Введение. Автор статьи [2] подчеркивает, что достижение профессионального успеха и для опытного, и для начинающего педагога, а также для студента педагогического колледжа будет напрямую зависеть от их желания постоянно совершенствоваться как в профессиональном, так и в личностном плане. Современная школа ждет специалистов, мотивированных на успешную профессиональную деятельность.

В Педагогическом словаре [6] дается следующее определение: «мотивация – вся совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения».

Способы развития мотивации обучающихся средствами учебных дисциплин рассматривают авторы статей [1; 5; 14]. Наибольший интерес для нас представляют работы, посвященные учебной мотивации на занятиях по информатике [10; 15]. Авторы называют следующие приемы мотивации к изучению информатики: апелляция к жизненному опыту, проблемное обучение, проведение ролевых и деловых игр, геймификация, использование проектно-исследовательской деятельности. Несомненно, что одним из способов мотивации к изучению информатики является использование интерактивных средств обучения.

Цель статьи состоит в обосновании возможностей развития мотивации к изучению информатики у студентов колледжа с помощью интерактивных средств обучения.

Изложение основного материала статьи. Исследованием проблемы формирования и развития мотивации обучающихся занимались многие ученые, такие как Л.И. Божович, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн и др. Мотивация необходима, прежде всего, для обучения и развития личности, которое включает развитие личной культуры и культуры общения, эмоциональное общение, эмоциональный интеллект и психологию личности.

Выделяются два основных вида мотивации – внутренняя и внешняя. Л.А. Зенкова в статье [3] подчеркивает, что результаты, которые достигает человек в своей жизни, на 70-80% зависят от мотивов, которые у него есть.

Авторы исследований по мотивации обучающихся к изучению различных дисциплин называют такие способы ее развития, как апелляция к жизненному опыту, создание проблемных ситуаций [12]; использование информационных технологий [9]; применение командных форм работы [11], проектного метода [8]. Ряд авторов отмечают эффективность применения интерактивных средств обучения для развития мотивации к изучению информатики [4; 13].

Приведем примеры интерактивного оборудования. Это интерактивные доски и столы, документ-камеры, цифровые лаборатории, робототехнические наборы, устройства интернета вещей, устройства виртуальной и дополненной реальности.

Перейдем к рассмотрению интерактивного программного обеспечения. На рынке информационных образовательных ресурсов можно найти различное программное обеспечение от издательства «ФИЗИКОН», цифровые образовательные решения от фирмы «1С», программно-методические комплексы от компании «Новый диск», IT-решения от компании «ОСЗ».

Сегодня согласно Распоряжению Минпросвещения России от 18.05.2020 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» в образовательных организациях должны использоваться такие технологии как искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, большие данные, Интернет вещей.

Роль искусственного интеллекта в обучении: развитие технологий адаптивного обучения; геймификация; внедрение интеллектуальной робототехники; использование генеративного ИИ; распространение ИИ на образовательных платформах, обработка естественного языка.

Сегодня с возможностями искусственного интеллекта обучающиеся должны знакомиться в курсе информатики. Знакомство с ними является способом мотивации обучающихся к изучению предмета.

Преимуществами применения виртуальной реальности в образовании являются вовлеченность, интерактивность, погружение, фокусировка. Знакомство с AR/VR приложениями в курсе информатики – отличная мотивация будущих учителей к освоению современных цифровых технологий и применению их в будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим программное обеспечение для разработки интерактивных упражнений, создания интерактивных рабочих листов, других интерактивных средств. Считаем, что для их создания следует использовать возможности сервисов Веб.0 и облачных технологий. Большое

количество примеров использования данных сервисов представлено в пособии [7].

Примером сервиса совместного редактирования гипертекста является сервис вики. Например, студенты Нижегородского губернского колледжа не один раз становились участниками Интернет-проектов, проводимых на вики-сайте Мининского университета (https://wiki.mininuniver.ru). Пример вики-страницы команды Нижегородского губернского колледжа «Чудотехники», участвовавшей в проекте «Вызов десятилетия» (https://gclnk.com/3EUOHx7a) –(https://clck.ru/3LXKuA).

Использование облачных сервисов особенно эффективно при организации совместной работы обучающихся, которая, несомненно, направлена на развитие их мотивации к изучению предмета. Примеры совместных информационных продуктов обучающихся:

– Яндекс-таблица с идеями обучающихся по возможностям применения искусственного интеллекта для решения проблем (https://clck.ru/3MxkW3);

– совместная Google-презентация «Способы решения логических задач» (https://clck.ru/34ASwE);

– коллективный каталог информационных ресурсов, созданный с помощью Яндекс-документа (https://disk.yandex.ru/i/jn5lCm7rKWISxg).

Для развития мотивации следует также использовать сервисы онлайн визуализации. Примеры:

– кластеры «Классификация моделей» (https://clck.ru/3FQTGR), «Модели ЕС ЭВМ» (https://clck.ru/3FQm3b);

– ментальные карты «Телеграм» (https://clck.ru/3FQjmy), «Отечественные языки программирования» (https://clck.ru/3FQkvB);

– ленты времени «История вычислительной техники» (https://clck.ru/3LUapS), «Этапы развития информационной культуры» (https://clck.ru/3FQjuS).

Рассмотрим потенциал некоторых российских образовательных платформ, предлагающих интерактивные упражнения для обучающихся по многим темам. Сегодня многие образовательные организации активно используют ФГИС «Моя школа». Платформа предлагает готовые учебные задания, ключи ответов и критерии проверки, что значительно экономит время педагога на подготовку к занятиям и оценивание знаний обучающихся. Платформа позволяет проводить самопроверку диагностических работ с автоматическим расчетом результатов, что способствует объективной оценке знаний и позволяет оперативно выявлять пробелы в усвоении материала.

В рамках реализации деятельностного подхода на уроках информатики, особое внимание уделяется использованию интерактивных средств обучения, стимулирующих активную познавательную деятельность обучающихся. Примером подобной практики может служить урок 67 «Средства искусственного интеллекта», разработанный на платформе ФГИС «Моя школа», где обучающимся предлагается сформулировать запрос к нейросети YandexGPT и оценить качество сгенерированного текста. Данный вид деятельности позволяет не только познакомиться с возможностями искусственного интеллекта, но и развить критическое мышление и навыки анализа информации.

Примером эффективного использования интерактивных средств обучения на платформе Российской электронной школы является урок 16 «Средства искусственного интеллекта» для 10 класса. В рамках данного урока ставятся задачи по определению понятия искусственного интеллекта, ознакомлению с системами машинного перевода и другими примерами применения ИИ, а также анализу существующих систем и перспектив их развития. Актуализация знаний осуществляется через интерактивное задание по классификации программ на голосовые помощники и компьютерные переводчики, что позволяет активизировать мыслительную деятельность обучающихся и подготовить их к восприятию нового материала. Интересные интерактивные упражнения имеются и на платформах «ЯКласс», «Учи.ру» и др.

Для создания увлекательных и эффективных уроков информатики можно использовать сайт https://learningapps.org, предлагающий широкий спектр интерактивных заданий. Данный инструмент позволяет разрабатывать упражнения, викторины и тесты, способствующие активному вовлечению обучающихся в образовательный процесс. Примеры других платформ с интерактивными упражнениями: Wordwall (https://wordwall.net/), Joyteka (https://joyteka.com/), Удоба (https://udoba.org/).

Выводы. Проблема учебной мотивации волнует педагогов на протяжении многих лет. С помощью ее правильной организации можно эффективно формировать познавательные потребности и способности каждого обучающегося, достигать требуемых ФГОС СПО общих и профессиональных компетенций. Значительную роль в повышении мотивации играет применение интерактивных средств обучения, которые позволяют сделать учебный процесс более наглядным, интерактивным, интересным. Дидактический потенциал рассмотренного интерактивного оборудования и интерактивного программного обеспечения может быть использован для развития мотивации на занятиях по информатике.

Несомненно, что рассмотренные интерактивные средства обучения наиболее эффективно могут быть использованы совместно с применением интерактивных методов обучения таких как, дискуссии, ролевые игры, проекты и др.

Литература:

1. Волгина, Н.Ю. Повышение мотивации к учению студентов колледжа на занятиях общеобразовательных дисциплин как элемент профессионального самоопределения / Н.Ю. Волгина // Инновационная наука. – 2017. – № 4-2. – С. 30-33
2. Воробьева, Н.А. Трансформация подходов к подготовке педагогов на уровне среднего профессионального образования / Н.А. Воробьева // Вестник МГПУ. Серия «Современный колледж». – 2022. – № 1(1). – С. 9-19
3. Зенкова, Л.А. Учебная мотивация: исторические подходы к пониманию феномена и современное состояние проблемы / Л.А. Зенкова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 4(65). – С. 114-115
4. Игнатьева, Е.Г. Интерактивные средства обучения на уроках информатики как инструмент организации учебного процесса / Е.Г. Игнатьева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 9-3. – С. 21-24
5. Каитов, А.П. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов / А.П. Каитов // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2023. – № 17(2). – С. 63-79
6. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва; Ростов-на-Дону: МарТ, 2005. – 447 с.
7. Круподерова, Е.П. Технологии цифрового образования / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2022. – 204 с.
8. Круподерова, К.Р. Мотивация студентов и школьников к освоению информационных технологий через проектную деятельность / К.Р. Круподерова, М.Р. Зайцева, К.О. Тимофеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 125-128
9. Лебедева, О.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент / О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 4. – 11 с.
10. Литвинов, В.А. О повышении мотивации к обучению информатике / В.А. Литвинов // Вестник УЮИ. – 2020. – № 2(88). – С. 179-184
11. Ольховая, К.Э. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в процессе обучения информатике / К.Э. Ольховая // Молодой ученый. – 2016. – № 19(123). – С. 371-374
12. Потешкина, Г.В. Приемы и методы повышения мотивации учащихся при изучении предмета «Информатика» / Г.В. Потешкина // Проблемы педагогики. – 2016. – № 12(23). – С. 63-67
13. Ткач, Л.Н. Использование интерактивных средств на уроках информатики / Л.Н. Ткач, Л.И. Помахина // Молодой исследователь Дона. – 2022. – № 4(37). – С. 83-89
14. Трофимова, В.В. Практико-ориентированные подходы к повышению мотивации студентов СПО при изучении общеобразовательных дисциплин / В.В. Трофимова // Вестник науки. Международный научный журнал. – 2022. – Т. 3. – № 9(54). – С. 38-44
15. Хмельницкая, Г.В. Выявление особенностей мотивации к изучению информатики у студентов первого курса колледжа / Г.В. Хмельницкая // Профессиональное образование и рынок труда. – 2017. – № 1. – С. 22-24

УДК 377

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Шустова Ксения Вадимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ ФИНАНСОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕДОТВРАЩЕНИИ ДОЛГОВОЙ НАГРУЗКИ НАСЕЛЕНИЯ

Аннотация. В условиях нестабильной экономической конъюнктуры и ускоряющегося роста потребительского кредитования. Проблема закредитованности населения становится одной из ключевых угроз финансовой безопасности государства. Особое значение приобретает развитие финансового образования, направленного на формирование у граждан осознанного отношения к заимствованиям и управлению личными финансами. Финансовая грамотность выступает не только инструментом адаптации населения к рыночной среде, но и механизмом предупреждения социальной и долговой нестабильности. В статье рассматриваются статистические данные о динамике долговой нагрузки населения России и зарубежных стран за 2020-2024 гг., выявляются основные тенденции роста потребительской задолженности и анализируется влияние образовательных инициатив на поведение заёмщиков. Особое внимание уделено роли высших учебных заведений в развитии финансовой компетентности будущих специалистов. Практическая направленность образовательных программ обеспечивает студентам возможность моделировать реальные финансовые ситуации, оценивать кредитные риски и принимать ответственные решения. Важной частью процесса становится включение кейс-заданий, деловых игр и проектов, ориентированных на анализ долговой устойчивости и личного финансового планирования. Таким образом, финансовое образование в вузе рассматривается как системный инструмент снижения долговой нагрузки населения и укрепления устойчивости национальной экономики.

Ключевые слова: финансовое образование, долговая нагрузка, финансовая грамотность, высшее образование, методическая система.

Annotation. In the context of an unstable economic environment and accelerating growth in consumer lending, the problem of household debt is becoming a key threat to the country's financial security. The development of financial education aimed at fostering a conscious attitude toward borrowing and personal finance management is particularly important. Financial literacy serves not only as a tool for the population's adaptation to the market environment but also as a mechanism for preventing social and debt instability. This article examines statistical data on the dynamics of the debt burden of the population in Russia and other countries for 2020–2024, identifies the main trends in the growth of consumer debt, and analyzes the impact of educational initiatives on borrower behavior. Particular attention is paid to the role of higher education institutions in developing the financial competence of future professionals. The practical focus of educational programs allows students to simulate real-life financial situations, assess credit risks, and make responsible decisions. An important part of the process is the inclusion of case studies, business games, and projects focused on analyzing debt sustainability and personal financial planning. Thus, financial education at the university is seen as a systemic tool for reducing the population's debt burden and strengthening the sustainability of the national economy.

Key words: financial education, debt burden, financial literacy, higher education, methodological system.

Введение. Вопрос финансовой грамотности населения в России актуализировался в период, когда статистические исследования продемонстрировали высокий уровень закредитованности населения и отсутствие у большинства респондентов объективной возможности погашать свои задолженности своевременно и в полном объеме. Проблема отсутствия знаний и навыков по использованию финансовых инструментов финансово-банковского сектора прослеживается с момента перехода Россиии к новой рыночной схеме взаимодействия: открытый рынок в 1991 году предоставил обширные возможности инвестирования капитала, в свою очередь не наделив население необходимой информацией для планирования своих инвестиций и распределения своих ресурсов с учетом риска финансовых операций для семейного бюджета. Государственные инициативы в области финансовой грамотности активно развиваются с 2016 года, когда была утверждена «Стратегия повышения финансовой грамотности населения Российской Федерации на 2017-2023 годы» [2]. Реализация программы включала разработку учебно-методических комплексов, проведение массовых образовательных акций («Дни финансовой грамотности», «Неделя сбережений») и интеграцию финансовых дисциплин в школьное и вузовское образование.

Современная экономика характеризуется высокой степенью вовлечённости населения в кредитные отношения: потребительские займы, ипотека, автокредиты и микрофинансовые продукты стали неотъемлемой частью финансового поведения россиян. По данным Банка России, общий объём задолженности физических лиц в 2024 году превысил 31 трлн рублей, увеличившись более чем на 35% по сравнению с 2020 годом [7]. При этом доля просроченной задолженности остаётся на уровне 8-9%, что указывает на наличие устойчивых рисков долговой перегрузки. Аналогичные тенденции наблюдаются и в других странах: в США совокупный долг домохозяйств достиг 17,5 трлн долларов, в Великобритании – 1,8 трлн. фунтов, а в Китае – 67 трлн. юаней. Рост закредитованности населения негативно отражается не только на финансовой устойчивости домохозяйств, но и сопровождается ухудшением качества кредитных портфелей банков, снижением реальных доходов и ростом социальной напряжённости. Для России данная проблема имеет особую актуальность в связи с неравномерностью доходов населения и низким уровнем финансовой грамотности граждан. Согласно исследованиям Национального агентства финансовых исследований, лишь около 35% россиян демонстрируют базовые знания в области финансового планирования, что значительно ниже, чем в странах ОЭСР (в среднем 65-70%) [3].

В этой связи особую роль играет финансовое образование, обеспечивающее формирование компетенций, необходимых для ответственного отношения к кредитным обязательствам, оценке рисков и рациональному распределению личных финансовых ресурсов. Наиболее эффективно эти компетенции формируются в процессе профессиональной подготовки студентов экономических и финансовых направлений, где возможно сочетание теоретической базы и практико-ориентированных форм обучения.

Изложение основного материала статьи. Современные программы финансового образования охватывают все возрастные категории населения: от дошкольников до лиц пенсионного возраста. Вместе с этим, по результатам статистических исследований вопрос финансовой грамотности остается актуальным. На протяжении последних пяти лет динамика долговой нагрузки населения, не только в России, но и во многих странах мира демонстрирует устойчивый рост, вызванный сочетанием макроэкономических факторов: пандемией COVID-19, повышением инфляции, снижением реальных доходов, ростом ключевых ставок и расширением предложения кредитных продуктов. По данным Банка России, совокупный объём задолженности физических лиц в России увеличился с 22,9 трлн рублей в 2020 году до 31,1 трлн рублей в 2024 году, что соответствует приросту почти на 36% [7]. При этом темпы роста кредитования населения превышают темпы роста доходов, что приводит к постепенному увеличению долговой нагрузки. По оценке аналитического центра НИФИ, коэффициент долговой нагрузки (отношение суммарных платежей по кредитам к располагаемому доходу) в России вырос с 11,3% в 2020 году до 15,7% в 2024 году [4]. При этом наиболее уязвимыми остаются домохозяйства с доходом ниже медианного уровня, где долговая нагрузка достигает 25-30%. Вместе с этим долговая нагрузка российских домохозяйств остаётся ниже, чем в развитых экономиках, однако темпы роста значительно выше [5]. За пять лет показатель увеличился более чем на 16 процентных пунктов, что свидетельствует о стремительном вовлечении населения в кредитные отношения.

В качестве основных факторов роста закредитованности в России специалисты выделяют:

– увеличение доступности кредитов благодаря цифровизации банковских услуг и росту конкуренции на рынке потребительского кредитования;

– снижение реальных доходов населения и использование заёмных средств для поддержания уровня потребления;

– слабая финансовая грамотность – непонимание принципов сложного процента, эффективной ставки и структуры долговой нагрузки;

– поведенческие факторы – склонность к краткосрочным решениям, эффект «дешёвых денег» и социальное давление потребления;

– низкий уровень долгосрочного финансового планирования в домохозяйствах [1; 8].

Финансовое образование играет стратегическую роль в обеспечении устойчивого развития экономики и снижении долговой нагрузки

домохозяйств. Оно формирует у граждан систему знаний, умений и установок, необходимых для принятия рациональных финансовых решений, предотвращения избыточных заимствований и управления личными рисками. Исследования Организации экономического сотрудничества и развития (OECD, 2023) показывают, что повышение уровня финансовой грамотности населения на 10% в среднем снижает вероятность попадания в долговую зависимость на 7-8% [9].

Для России этот эффект особенно важен, поскольку, по данным Национального агентства финансовых исследований (НАФИ), около 40% россиян не имеют базовых представлений о кредитных рисках, не умеют рассчитывать эффективную процентную ставку и редко сравнивают условия кредитных продуктов. Это приводит к росту числа «импульсивных заёмщиков», которые принимают финансовые решения без анализа последствий [3].

Банк России совместно с Министерством финансов реализует проект «Финансовая культура», в рамках которого создано более 100 центров финансового просвещения в регионах страны. Эти центры проводят бесплатные курсы и консультации для населения, способствуя формированию базовых навыков финансового планирования, пониманию принципов кредитования и ответственности за заимствования. Однако, несмотря на положительную динамику в продвижении и реализации образовательных программ, уровень финансовой грамотности в России всё ещё существенно ниже, чем в странах с развитой системой образования. Так, индекс финансовой грамотности в России в 2024 году составил 52 балла из 100, в то время как в Германии – 68, в Великобритании – 71, в США – 73.

Ключевые компетенции финансовой образовательной программы населения должны, по мнению авторов, формироваться на базе среднего и высшего образования. В то время как школьная программа может заложить основы понятийного аппарата, позволяющего лучше ориентироваться в таких вопросах как: участники финансового рынка, особенности банковско-страхового сектора, кредитные продукты финансовые обязательства, связанные с ними, система высшего образования в сфере формирования финансовой грамотности населения должна претерпевать постоянную адаптацию подстраиваясь под текущие изменения финансово-экономического сектора, актуализируя программы под формирование первостепенно необходимых практических навыков.[6] Современные вызовы требуют, чтобы финансовое образование в вузе выходило за рамки теоретических курсов и включало практико-ориентированные модули, способствующие формированию аналитического и стратегического мышления. Именно в процессе обучения в вузе формируется способность оценивать финансовые риски, разрабатывать стратегии долгосрочного планирования, управлять ресурсами и принимать ответственные решения в условиях неопределённости. [8] Методическая система финансового образования в вузе должна удовлетворять следующим требованиям:

– включать учебные дисциплины математического блока, позволяющие изучать математическую составляющую финансовых инструментов, структуру долга и процентных ставок, оценку риска инвестиционных операций;

– поддерживать модульное построение учебного процесса, где теоретические темы сопровождаются решением практических задач и кейсов;

– включать использование цифровых образовательных платформ, моделирующих реальные рыночные ситуации (например, платформы «FinSkill», «Мой бюджет», симуляторы торговых площадок).

Практическая составляющая является главным условием результативности финансового образования. По этой причине рекомендуется внедрение следующих форм занятий в методическую систему:

1. Кейс-задания – моделирование ситуаций, связанных с оценкой собственной кредитоспособности, расчёта коэффициента долговой нагрузки, выбора оптимальной стратегии погашения долга, планирования бюджета и стратегии инвестирования, разработки плана формирования страховой защиты.

2. Деловые игры – создание условного «финансового рынка» внутри аудитории, где студенты выступают в роли заёмщиков, кредиторов и регуляторов, анализируя последствия решений, моделируют поведенческие паттерны находясь в роли заемщика, определяют обязательные вопросы к кредитору, учатся трактовать условия договора и задавать вопросы относительно него.

3. Семинары-дискуссии – обсуждение социальных и этических аспектов самостоятельного планирования бюджета, проблем микрокредитования и «долговых ловушек», признаков мошенничества и стратегий поведения при столкновении с финансовыми махинациями угрожающими личным финансам.

4. Практикумы по личному финансовому планированию – составление индивидуальных бюджетов, анализ расходов и доходов, моделирование долгосрочных целей (ипотека, накопления, инвестиции), поиск путей дополнительного заработка, выработка правил рационального и потребления, бережливой стратегии к имеющимся ресурсам.

5. Групповые проекты – разработка программ повышения финансовой грамотности среди молодёжи и локальных сообществ, определение ключевых тем интересующих различные возрастные группы и подбор форм для проведения таких мероприятий.

Такой подход позволяет соединить учебный процесс с реальными социально-экономическими задачами и формирует у студентов чувство личной ответственности за финансовые решения.

Ключевым элементом такой системы должна выступать проектно-исследовательская деятельность студентов, направленная на анализ долговой устойчивости домашних хозяйств и предприятий, оценку кредитных рисков и разработку рекомендаций по управлению личным финансовым поведением, составлением финансового плана, прогноза личных доходов и расходов. Результаты внедрения практико-ориентированных форм финансового образования подтверждаются эмпирическими исследованиями. Так, по данным проекта «Финансовая культура студентов» (НИФИ, 2023), в вузах, где внедрены симуляционные и кейсовые методы обучения, уровень финансовой компетентности студентов увеличился в среднем на 18% по сравнению с контрольными группами [4].

Более 70% студентов отметили, что после прохождения курсов они стали осознаннее относиться к использованию кредитных продуктов, а 64% – начали вести личный бюджет и формировать «подушку безопасности».

Помимо знаний и умений, важным результатом финансового образования является развитие ценностных установок: бережливости, рациональности, доверия к институтам, готовности к долгосрочному планированию. Эти качества напрямую влияют на финансовое поведение выпускников и, следовательно, на общую долговую устойчивость общества. В этом контексте финансовое образование в вузе рассматривается не только как этап профессиональной подготовки, но и как инструмент формирования гражданской зрелости и экономической культуры личности.

Выводы. Развитие финансового образования в вузах способствует не только повышению индивидуальной финансовой компетентности, но и созданию условий для устойчивого экономического роста в долгосрочной перспективе. В процессе обучения студенты осваивают навыки анализа кредитных рисков, управления личным и корпоративным бюджетом, оценки долговой устойчивости и рационального выбора финансовых инструментов.

Практическая направленность учебного процесса – ключ к формированию осознанных финансовых решений. Кейс-задания, деловые игры, проекты и моделирование реальных экономических ситуаций обеспечивают трансформацию теоретических знаний в устойчивые навыки поведения. Финансовое образование таким образом выполняет профилактическую, воспитательную и социально-экономическую функции, снижая вероятность попадания в долговые ловушки и укрепляя доверие к финансовым институтам.

Развитие финансовой культуры выступает не только фактором личной устойчивости, но и элементом макроэкономической стабильности. Повышение уровня финансовой грамотности населения способствует сокращению объёмов необоснованных заимствований, снижению уровня просроченной задолженности и росту доверия к финансовым институтам. Таким образом, финансовое образование можно рассматривать как стратегический инструмент предотвращения долговой нагрузки и укрепления финансовой безопасности страны.

Литература:

1. Ларионова, И.В. Финансовая грамотность и устойчивое развитие экономики / И.В. Ларионова, Н.В. Гребенникова. – Москва: Финансы и статистика, 2022. – 214 с.

2. Министерство финансов Российской Федерации. Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2023-2030 годы. – Москва, 2023. – URL: https://minfin.gov.ru (дата обращения: 02.11.2025)

3. Национальное агентство финансовых исследований (НАФИ). Индекс финансовой грамотности населения России. – Москва, 2023. – URL: https://nafi.ru (дата обращения: 01.11.2025)

4. Научно-исследовательский финансовый институт Минфина России. Финансовая культура студентов: результаты социологического исследования. – Москва, 2023. – 87 с.

5. Федеральная служба государственной статистики (Росстат). Доходы, расходы и потребительская активность населения Российской Федерации, 2020-2024 гг. – Москва: Росстат, 2024. – 152 с.

6. Степанова, О.С. Роль финансового образования в формировании экономической безопасности личности / О.С. Степанова //

Экономическое образование и общество. – 2023. – № 2. – С. 45-53
7. Центральный банк Российской Федерации. Обзор ключевых показателей потребительского кредитования населения в Российской Федерации (2019-2024 гг.). – Москва: Банк России, 2024. – 96 с.
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). – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-3
9. OECD/INFE. International Survey of Adult Financial Literacy Competencies. – Paris: OECD, 2023. – 68 p.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кузнецова Светлана Валерьевна
Государственное автономное образовательное учреждение города Москвы
«Московский государственный университет спорта и туризма» (г. Москва);
ассистент Михайловский Роман Александрович
Государственное автономное образовательное учреждение города Москвы
«Московский государственный университет спорта и туризма» (г. Москва)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОГО ВУЗА ПРИ ВНЕДРЕНИИ ТЕХНОЛОГИИ ВИДЕОПРОИЗВОДСТВА

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретико-методологические аспекты реализации основ и принципов проектного подхода в целях повышения эффективности профессиональной социализации и адаптации студентов спортивного вуза, в том числе и иностранных. Методологическим подходом, определяющим формирование необходимых компетенций, рассматривается проектный подход. Содержанием проектной работы является создание электронного образовательного ресурса, содержащего социально значимый контент, популяризирующий спорт, туризм и гостеприимство, а также формирует у пользователей гражданско-патриотическую позицию и ценность собственной профессии. Технологической основой проектной работы становится командное производство социально значимого аудиовизуального контента, в ходе которого не только происходит культурный и профессиональный обмен, но и происходит погружение в профессиональные предлагаемые обстоятельства.
Ключевые слова: профессионально самоопределение, профессиональная социализация и адаптация, проектный подход, видеопроизводство, профессиональные предлагаемые обстоятельства.
Annotation. This article discusses the theoretical and methodological aspects of the implementation of the fundamentals and principles of the project approach in order to improve the effectiveness of professional socialization and adaptation of students of a sports university, including foreign ones. The project approach is considered as a methodological approach that determines the formation of the necessary competencies. The content of the project work is the creation of an electronic educational resource containing socially significant content popularizing sports, tourism and hospitality, as well as forming a civil-patriotic position and the value of their own profession among users. The technological basis of the project work is the team production of socially significant audiovisual content, during which not only cultural and professional exchange takes place, but also immersion in the professional circumstances offered.
Key words: professional self-determination, professional socialization and adaptation, project approach, video production, professional proposed circumstances.

Введение. Сегодня спорт, туризм и индустрия гостеприимства входят в число приоритетных направлений развития, которые в России курируются на государственном уровне [1, 2, 3]. В отношении развития отраслей спорта, туризма и гостеприимства в соответствии с современными документами об образовании особую ценность представляет подготовка специалистов с высокими духовно-нравственными ценностями, способными к непрерывному образованию и личностному росту, в том числе и с применением инновационных и информационных технологий.

Особую значимость каждая из указанных отраслей представляет в условиях внешней политики Российской Федерации, заключающейся в организации экономического международного сотрудничества, профессионального обмена опытом, а также организации межнационального и межкультурного взаимодействия, при сохранении национальной идентичности всех участников такого сотрудничества. Международные объединения, такие как БРИКС+, создают широкие условия для профессионального самоопределения будущих специалистов разных сфер.

Наиболее оптимальными условиями для подготовки специалистов, способных в дальнейшем реализовывать инновационные программы профессионального сотрудничества и личностного роста, а также продвигать гуманистические ценности в отношении развития всех перспективных направлений международного взаимодействия является система высшего образования. Однако будущий специалист, попадающий, в том числе и в инкультурные условия профессиональной деятельности, испытывает потребности в организации дополнительных условий профессиональной социализации, адаптации и личностного роста. Необходимость постоянного обновления профессиональных компетенций в условиях стремительного устаревания знаний обусловила необходимость определить методологические подходы для адресного получения необходимых знаний для повышения эффективности профессиональной деятельности и личной конкурентоспособности [13].

В условиях цифровизации всех сфер жизни общества особую роль в эффективной профессиональной социализации специалистов играет презентация достижений собственного труда в мультимедийном пространстве сети Интернет (социальных сетей, научно-публицистических пабликов, официальных ресурсов профессиональной организации). Так, по данным глобальной системы анализа соцсетей Meltwater, более 75% российских пользователей обращаются к цифровым ресурсам в поисках решения профессиональных задач, а также в поисках информации, полезной для социализации в профессиональном пространстве [7]. Современных пользователей интересует профессиональный портрет в сходной парадигме профессионального функционала: результаты профессиональной деятельности, перспективы развития, социальный статус специалистов сходных профессий. Все это показывает необходимость погружения будущих специалистов в создание социально значимого контента в условиях профессиональной деятельности, поскольку именно через указанный формат происходит погружение в профессиональное пространство и выработку обще значимых профессиональных ценностей. Востребованность социально значимого контента связана еще и с воспитанием духовно-нравственных ценностей будущих специалистов, патриотическим воспитанием и национальной идентичностью, чему способствует работа в командных проектах по решению контекстных задач обучения и воспитания.

Проектный подход в образовании – это создание конечного продукта в соответствии с установленными целями и задачами обучения. Е.А. Уракова отмечает, что использование проектного подхода в подготовке будущих рабочих и специалистов предполагает определённую логическую последовательность действий (диагностика «надлежащих значений», определение доминирующих переменных, создание образовательного пространства), а так же наличие технологического инструментария, обеспечивающего получение желаемого результата» [7, С. 34]. А.С. Касенова рассматривает особенности командного взаимодействия в условиях проекта, что существенно повышает профессиональную компетентность специалистов через профессиональную социализацию на основании формирования общих ценностей. Рассматривая дальнейшие перспективы применения проектного подхода в профессиональной социализации важно отметить, что разные исследователи приходят к общему мнению, что данный вид деятельности носит интегрированный характер, для реализации которого необходимы не только интеллектуальные знания, но и творческий подход (Н.В. Емельянова, О.Г. Ларионова). В этом ключе, в условиях высшего образования необходимо создавать условия для реализации проектов, направленных на профессиональную социализацию в цифровом пространстве. Однако зачастую подобные проекты предполагают не командное решение указанных задач, а индивидуализированную деятельность в соответствии с командной ролью.

Соответственно, цель статьи – выявить методологические основы профессиональной социализации студентов на основании проектного подхода.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что проблема данного исследования заключается в определении сущности и условий эффективной профессиональной социализации, а также обосновании теоретико-методологических основ применения проектного подхода в подготовке специалистов с соответствующими компетенциями. Именно посредством проектной деятельности возможно создать условия для решения необходимых контекстных комплексных задач профессиональной деятельности, а также получить количественные и качественные результаты достижений личности в индивидуальной и командной работе.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная социализация как категория имеет огромное количество трактовок, определений и критериев сформированности. С позиции диспозиционной теории (П. Бурдье, В.А. Ядов) профессиональная социализация – это многоаспектный, поэтапный процесс, социально-детерминируемый формированием социально-профессиональных ориентаций индивида [6, 10].

Говоря об эффективной профессиональной социализации, перед учеными непременно встает проблема социальной и профессиональной зрелости, которые определяются через способность субъекта «самостоятельно оценивать ситуацию и принимать ответственные решения» [10, С. 30]. С.Н. Макарова в своих исследованиях молодежи указывает, что в современных реалиях эта проблема встает все острее, поскольку «наблюдается большое расхождение между ее интеллектуальным развитием, степенью ее социальной зрелости и опытом в сфере социальных и трудовых отношений. Соответственно возникает необходимость научного анализа проблемы профессиональной социализированности индивидов [13].

Представители ролевой теории (Л.Я Аверьянов, Г.П. Зинченко) рассматривают профессиональную социализацию как процесс освоения личностью ролевых установок, соответствующих социально-профессиональному статусу и готовности реализовывать комплексные профессиональные задачи [7]. Л.Я. Аверьянов трактует профессиональную социализацию как действия по «проектированию личности, в которых субъект выбирает оптимальные поведенческие решения» [4]. Как показывают исследования, значительную роль в успехе социализации играет сформированность ценностных ориентации и установок, которые являются основой профессиональной культуры индивида. Это положение нашло отражение в характеристике результатов исследования социализации российскими учеными (А.В. Мудрика, А.И. Кравченко, Л.Г.Борисовой, Н.А. Каргопольцевой, И.С. Кона и других).

Одной из важнейших особенностей сферы спорта, туризма и гостеприимства является сознательное погружение населения в культурные и исторические ценности, стиль и быт народов разных стран [7]. Кроме того, социальные характеристики профессионального поля напрямую зависят от стереотипов, существующих у разных социальных групп, особенностей социального и культурного восприятия туристического потенциала регионов, что диктует необходимость доступности туристических продуктов и их обогащения, особенно для профессиональной социализации специалистов иной культурной парадигмы. В связи с этим особую важность приобретают проекты, направленные на погружение будущих специалистов в профессиональные предлагаемые обстоятельства посредством командной работы по созданию социально значимого контента, отражающего ценностную основу будущей профессии в условиях высшего образования.

В данной статье представлен опыт ГАОУ ВО МГУСиТ по реализации проектной деятельности в цифровом пространстве. Экспериментальную базу исследования составили студенты бакалавриата, направления подготовки «Реклама и связи с общественностью», для которых создание социально значимого контента является одной из приоритетных профессиональных задач. Студентом было предложено погрузиться в профессиональные предлагаемые обстоятельства через работу над проектом, который представляет собой создание современного интерактивного образовательного ресурса. В рамках проекта студенты должны были создать базу данных спортивно-патриотических, культурных и экскурсионных объектов, для чего им также было необходимо изучить основы видеопроизводства социально-значимого контента, а также основы связей с общественностью для его дальнейшего продвижения.

В современных условиях развития цифровых информационных ресурсов изучение особенностей видеопроизводства представляет собой актуальное проблемное поле. Анализ научных исследований показывает, что большинство ученых интересует два основных вопроса: как изменяется медиасфера с каждым годом и какие потенциальные задачи она может решать. Другая группа исследователей изучает инструментарий видеопроизводства: функционал новых программ и приложений в условиях импортозамещения, а также применение нейросетей и искусственного интеллекта в создании указанного контента.

Так, например, С.Е. Мансурова в своих исследованиях рассматривает функционал видеоконтента в условиях электронных образовательных ресурсов, а также выделяет актуальные жанры аудиовизуального продукта по характеру представления информации. Автор указывает на ведущие тренды, нуждающиеся в исследованиях специалистов указанной области, а именно совершенствование профессиональных компетенций субъектов для повышения качества обучающих материалов, создание коллабораций с поставщиками ресурсов по подготовке обучающего контента, чему в особенности способствует проектная деятельность в условиях высшего образования [9].

Данная тенденция подтверждается и в исследовании А.Д. Евменова и И.Ю. Благовой, которые в ходе анализа и прогноза развития аудиовизуального контента в России отмечают, что «поколение Z отдает предпочтение свободному контенту, отвечающему их индивидуальным предпочтениям, который предлагают онлайн-платформы». Однако в том же исследовании они приходят к выводу, что «у онлайн-платформ наблюдается острая нехватка кадров: финансовых ресурсов больше, чем перспективных сценариев» [12]. Такие изменения внутри отрасли меняют запрос к индустрии образования в сфере производства медиаконтента – необходимо создавать возможности для обучения специалистов нового уровня – представителей синтетической профессии, вобравшей в себя компетенции сценариста, продюсера и режиссера» [12].

Е.С. Пинчук, говоря о трендах развития медиаотрасли, отмечает закономерность выхода современных платформ за рамки привычного видеопроизводства в сторону формирования «экосистем», поскольку именно такой формат позволяет быть конкурентоспособным на онлайн рынках. Однако также автор отмечает, что рост объемов пользовательского контента привело к пассивности потребителей, и, как следствие, всё большему потреблению контента «по запросу» [12]. Отдельного внимания заслуживает ее утверждение, что пользователи все больше собираются в сообщества, которые позволяют самостоятельно обмениваться значимым контентом без участия медиаплатформ. Однако все эти тенденции «приводят к необходимости внедрять новые модели распространения контента, увеличивая способности систем к его хранению и возможности навигации по такому контенту». В этом отношении создание интерактивного междисциплинарного ресурса между областями спорта, туризма и гостеприимства оказывается в контексте современных тенденций развития аудиовизуального рынка.

Особый интерес представляет исследование В.В. Шубы, который говоря об эволюции инструментария видеопроизводства, определил знаковым развитие в современном мире мобильного видеопроизводства, которое благодаря доступности подобных устройств для каждого пользователя, обладает высоким уровнем мобильности производства контента, а также его конкурентоспособностью с профессиональным телевизионным контентом [14]. Автор отмечает ряд достоинств мобильного контента, среди которых высокий уровень субъективации видеоконтента, поскольку в любой момент можно достать телефон и начать реализовать приходящие идеи, поскольку его создатель сам сценарист, режиссер, оператор и даже ведущий. В этом отношении синтетические компетенции кадров видеопроизводства формируются сами собой, а индивидуализация съемки выделяет его автора из подобных видов контента, при этом существенно снижая затраты на видеопроизводство. При этом уровень доверия к мобильному контенту достаточно высок, поскольку реализует формулу: «от человека – к человеку».

Подводя итоги современных научных исследований в области видеопроизводства, можно сделать вывод о том, что при глубоком анализе трендов и тенденций данной области, а также особенностей применения разного рода инструментария в профессиональной деятельности, исследователи в большей степени говорят о содержании контента и условиях его производства. В это же время, проблема организации процесса профессиональной социализации специалистов, а также их функциональное разделение в ходе профессиональной адаптации в условиях видеопроизводства социально значимого контента обозначена, но не решена в полном объеме и не рассмотрен потенциал проектной деятельности в указанном процессе.

Авторы данного исследования убеждены, что в ходе реализации проектного подхода к созданию социально значимого аудиовизуального контента в условиях подготовки специалистов данной области, наблюдается более узкая профессиональная ориентация обучающихся, а также углубленное изучение основ профессии в целях поиска наиболее подходящей профессии для себя, в том числе и у иностранных студентов.

Выводы. Проектная деятельность с включением технологии видеопроизводства позволяет более точечно определить профессионально значимое поле для обучающихся в сфере рекламы и связей с общественностью. При этом особенно важным в проектной деятельности является структурированность и поэтапность реализации целей и задач проекта в стремлении к получению качественных и количественных результатов. Кроме того, формирование необходимых профессиональных компетенций у обучающихся по направлению

«Реклама и связи с общественностью» обусловлено выполнением задач не только по видеосъёмке, видеомонтажу, сведению звука и видео, дизайнерскому и договорному оформлению приходится своевременно и коллективно, но и выстраивании здоровую рабочую атмосферу в группе, реализующей проект.

В рамках работы над созданием единого цифрового ресурса важно отметить, что для каждого этапа производства контента каждый субъект так или иначе проходит три наиболее важных этапа, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Этапы создания аудиовизуального продукта по продвижению отдельных социально значимых объектов

Этапы видеопроизводства	Особенности этапа
Предсъемочный (предпродакшн)	На данном этапе происходит первый контакт с заказчиком и выстраивание деловой коммуникации по разработке идеи производства аудиовизуального контента. Помимо этого обучающемуся необходимо подготовить деловую документацию по организации съемочного процесса для официального согласования PR службы социально значимых объектов. Далее происходит разработка основной идеи видео, создание литературного и режиссерского сценария, выбор и согласование графика съемок и поиск локаций, подготовка лонгрида.
Производственный (продакшн)	На данном этапе происходит утверждение съемочных команд, в которых происходит функциональное распределение. Обучающиеся постигают особенности работы продюсера, режиссера, звукорежиссера, художника по свету, оператора, режиссер монтажа. Особенности взаимодействия между участниками съемочного процесса: между съемочной группой и остальным творческим персоналом. Изучаются жанры съемочного процесса. Съемка исходных материалов в соответствии с литературным и режиссерским сценарием.
Этап обработки, анализа и коррекции контента (постпродакшн)	На данном этапе происходит верстка и сборка черновой версии материала, осуществляется монтаж и озвучка. Соединение сценария и аудивизуальных инструментов. Проверяется законность использования разных продуктов авторского право на музыку и видео. Готовится пакет отчетной документации по организации съемочного процесса. И проверка заказа заказчиком с последующей корректурой. Выстраивается корреляция контента в соответствии задачами проекта.

В ходе работы над проектом, как видно из таблицы 1, обучающие прошли все стадии работы над созданием социально значимого аудиовизуального контента в условиях реального взаимодействия с потенциальными заказчиками. При этом, важно отметить, что производство основано на глубинном осознании ценностной ориентации образного видеоряда, что в свою очередь повышает значимость собственной профессии в социальном и культурном отношении. Также в качестве значимых результатов погружения в профессиональные предлагаемые обстоятельства можно отметить следующее:

- при работе над отснятым материалом, обучающие осваивают современные программы для видеомонтажа и видеоэффектов, базовые техники видеомонтажа;
- в ходе командной работы учатся решать возникающие вопросы и затруднения, а также преодолевать кризисные ситуации в целях достижения результатов проекта;
- изучают цели, задачи и структуру медиапространства, современные тренды и технологии его организации;
- формируют собственную социально значимую и гражданско-патриотическую позицию в соответствии с культурными ценностями гражданина Российской Федерации;
- учатся отличать достоверную информацию от фейков и общей информационной повестки мировых СМИ;
- получают основы профессионального делового общения с заказчиками по решению вопросов профессиональной коммуникация в режиме быстрой интеграция возникающих новых проблемных задач;
- осваивают основы решения проблем потока заказов и хранилища данных, систематизации исходных видеоматериалов с проектов в условиях ограниченного времени или бюджета.

Таким образом, проблема определения теоретико-методологических основ профессионального самоопределения обучающихся является в современное время наиболее актуальной и перспективной для исследований. В свою очередь реализация проектного подхода для формирования профессиональных компетенций обучающихся спортивного вуза остается не изученной, особенно при внедрении технологий видеопроизводства. Данный подход имеет интернациональный характер и может применяться для организации международного сотрудничества, в особенности для решения профессиональных задач для успешного обмена опытом и профессиональной социализации и адаптации российских студентов в условиях инкультурного взаимодействия и иностранных студентов в условиях русской культурной традиции.

Литература:

1. Концепция технологического развития РФ до 2030 от 20 мая 2023 № 1315-р.
2. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р.
3. Постановление Правительства РФ от 24 декабря 2021 г. N 2439 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие туризма» (с изменениями и дополнениями)» [Электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/403336467/ (дата обращения: 12.04.2022)
4. Аверьянов, Л.Я. В поисках своих идей [online] / Л.Я. Аверьянов // Портал Новой электронной библиотеки [дата обращения 3.11. 2008]. – 266 с.
5. Божедаров, Д.А. Определение отечественного социокультурного инструментария организации интернет-площадок как подход к импортозамещению в сетевой медиакоммуникации / Д.А. Божедаров, О. Ивойлова // Культура и цивилизация. – 2022. – Т. 12. – № 5-1. – С. 591-596
6. Вайсберг, А.В. Модель процесса профессиональной социализации специалиста / А.В. Вайсберг // Профессиональная ориентация» №1. – 2014. – С. 32-42
7. Давлетшин, Р.Ф. Программное средство оптимизации процессов видеопроизводства / Р.Ф. Давлетшин // Электронные библиотеки. – 2024. – С. 45-56
8. Евменов, А.Д. Российский рынок цифрового аудиовизуального контента: анализ и прогноз развития / А.Д. Евменов, И.Ю. Благова // Актуальные проблемы социально-экономического развития общества, пути их решения. Петербургский экономический журнал. – № 2. – 2020. – С. 6-15
9. Зеер, Э.Ф. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании / Э.Ф. Зеер, Е.В. Лебедева, М.В. Зиннатова // Образование и наука. – 2016. – №7 (136). – С. 44-74

10. Киселева, О.Н. Проектный подход в образовании: аспекты применения и инструментарий / О.Н. Киселева // Основы экономики, управления и права. – 2021. – № 4 (29). – С. 32-34
11. Остривная, Е.А. Профессиональная адаптация студентов-журналистов в организации творческой среды при создании цифровых студенческих СМИ / Е.А. Остривная // Язык и коммуникация в контексте культуры. Материалы международной научно-практической онлайн-конференции. – Ростов-на-Дону. – 2022. – С. 391-395
12. Пинчук, Е.С. Мировые тенденции и динамика развития медиаотрасли / Е.С. Пинчук // Вестник РУДН. Серия: Экономика. – 2021. – Т. 29. – № 2. – С. 324-337
13. Шестерина, А.М. Влияние технологий искусственного интеллекта на видеопроизводство в сфере продвижения сетевого контента / А.М. Шестерина // Вестник южно-уральского государственного университета. Серия: социально-гуманитарные науки. – 2022. – Т. 22. – № 1. – С. 108-113
14. Шуба, В.В. Мобильное кино как феномен социальной коммуникации / В.В. Шуба // 78-я научная конференция студентов и аспирантов белорусского государственного университета: материалы конференции. – Часть 2. – Минск. – 2021. – С. 149-153

Педагогика

УДК 371
аспирант, старший преподаватель Курицын Владислав Романович
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
доктор педагогических наук, профессор Тимохина Татьяна Васильевна
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Московский университет имени С.Ю. Витте» (г. Москва)

РАЗВИТИЕ ПАТРИОТИЗМА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА ЭКОЛОГИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема интеграции патриотического воспитания в процесс экологического образования. Авторы обосновывают, что забота о природном наследии является действенным проявлением любви к Родине и современным пониманием патриотизма. Теоретической основой исследования послужили работы, подчеркивающие неразрывную связь экологической осознанности и гражданской идентичности. В качестве ключевого инструмента предлагается краеведческий подход, позволяющий формировать ответственность за малую родину. Практическая часть работы реализована в рамках внеурочной деятельности кружка юного эколога. Программа кружка, рассчитанная на два года, сочетает теоретическую подготовку и проектную деятельность, направленную на решение местных экологических проблем. Для оценки эффективности использовалась диагностика уровня патриотизма, показавшая положительную динамику. Результаты подтвердили, что количество учащихся с высоким уровнем патриотизма увеличилось почти вдвое. Таким образом, представленная модель доказала свою эффективность и может быть рекомендована для системы дополнительного образования.
Ключевые слова: экологическое образование, патриотическое воспитание, краеведческий подход, проектная деятельность, внеурочная деятельность, экологический патриотизм, гражданская идентичность.
Annotation. The article addresses the problem of integrating patriotic education into the process of ecological education. The authors argue that caring for natural heritage is an effective manifestation of love for the Motherland and a modern understanding of patriotism. The theoretical basis of the research includes works emphasizing the inextricable link between environmental awareness and civic identity. A local history approach is proposed as a key tool for fostering responsibility for one's small homeland. The practical part of the work was implemented within the framework of extracurricular activities in a young ecologists' club. The two-year club program combines theoretical training and project activities aimed at solving local environmental problems. Diagnostics of the level of patriotism were used to assess effectiveness, showing a positive dynamic. The results confirmed that the number of students with a high level of patriotism almost doubled. Thus, the presented model has proven its effectiveness and can be recommended for the supplementary education system.
Key words: environmental education, patriotic education, local history approach, project activity, extracurricular activities, ecological patriotism, civic identity.

Введение. В современных образовательных стандартах одной из ключевых задач является формирование гармонично развитой личности, обладающей не только широким спектром знаний, но и глубокой духовно-нравственной основой. Важнейшей составляющей этой основы выступает патриотизм, понимаемый сегодня не только как любовь к родной земле и её истории, но и как активная, деятельная позиция, направленная на процветание и сохранение во всех смыслах своей страны. В контексте этого экологическое образование приобретает особую значимость. Предмет «Экология» предоставляет уникальные возможности для воспитания настоящего патриотизма, переводя абстрактное чувство любви к Родине в практическую плоскость ответственности за её природное наследие и целостность. Целью данной статьи является анализ и обоснование методов и подходов, позволяющих эффективно интегрировать компоненты патриотического воспитания в процесс обучения экологии, формируя у обучающихся осознанную гражданскую позицию и готовность к конкретным действиям по охране окружающей среды своей малой родины и страны в целом.

Изложение основного материала статьи. Понятие современного патриотизма эволюционировало от исключительно историко-культурного компонента к включению активной гражданской позиции, где забота об окружающей среде является одним из ключевых понятий ответственности перед своей страной. В контексте обучения предмету «Экология» патриотизм имеет смысл рассматривать как осознанное чувство любви и ответственности за свою Родину, проявляющееся в практических действиях по сохранению её природного богатства и устойчивому развитию.

Так, авторы статьи А.А. Семенов и В.Р. Аветисян рассматривают современный подход к интеграции воспитательных задач в процесс обучения естественнонаучным дисциплинам, что, по их мнению, особенно актуально в контексте обновления образовательных стандартов и усиления внимания к формированию гражданской идентичности школьников. Авторы обоснованно утверждают, что «природа является мощным фактором воспитания чувства уважения и любви к своему Отечеству» [2], что подчеркивает уникальный потенциал естественнонаучных дисциплин в формировании личностных качеств ученика. Ключевым предложением авторов является краеведческий подход, который, по их мнению, позволяет сформировать у учащихся любовь к целой стране, через вовлечение к любви своей малой родине.

Еще одной работой, которая подчеркивает, что «экологическое образование и воспитание являются основой экологического благополучия общества» [4] является статья под авторством Шахмарданова З.А. Особое внимание в статье так же уделяется необходимости непрерывного экологического образования на протяжении всей жизни человека. Ценность работе придаёт опора на законодательную базу Российской Федерации, а именно Федеральному закону «Об охране окружающей среды». Статья служит не только теоретическим обоснованием значимости экологического образования, но и практическим руководством для его реализации через региональные программы, исследовательскую деятельность и природоохранные акции. Последним литературным источником, подтверждающим раннее высказанные мысли является статья А.С. Алихаджиевой, которая рассматривает взаимосвязь экологического сознания и патриотизма в контексте современных политических и социальных вызовов. Автор подчеркивает, что «забота об экологическом благополучии своей страны и есть проявление экологического патриотизма, и в нынешних условиях это уже больше, чем национальная идея» [1]. Это и отражает ключевую идею статьи, заключающуюся в том, что экологическая ответственность становится неотъемлемой частью гражданской идентичности и патриотизма. Автор отмечает, что формирование экологического патриотизма требует системного подхода, включая воспитание в семье, поддержку молодежных инициатив и интеграцию экологических ценностей в образовательные программы.

Анализ данных литературных источников позволяет выявить три центральные основные идеи и положения в контексте воспитания патриотизма через обучение экологии:

– Неразрывно признаётся связь между экологической осознанностью и патриотическим воспитанием, рассматривая заботу о природе родины не в качестве обязательства, а именно конкретным проявлением любви к ней;

– Инструментом в достижении этой цели признаётся краеведческий подход. В котором изучение экологических вопросов родного

края и его истории является формирующим звеном в принятии малой родины как важной части своей страны;

– Необходимость такой работы признаётся на всех уровнях, от государственного, в котором данные идеи находят отражения в законах о регулировании образования, национальной безопасности и сохранении экологии, до семейного и личностного, в котором находится и развивается участник данного процесса.

В нашей работе, мы взяли за основу данные идеи и реализовали их во внеурочной деятельности кружка юного эколога с патриотической направленностью через реализацию проектов. Площадкой для эксперимента выступала МОУ СОШ № 6 г.о. Орехово-Зуево.

Выбор внеурочной деятельности в нашем случае оправдан следующими факторами:

– Отсутствием в школьном курсе общеобразовательных программ предмета «Экология» и невозможностью использования для этого смежных предметов: биологии, химии, географии.

– Свободой и добровольностью, которая позволяет участникам процесса избежать давления образовательной программы, и с помощью личного удовлетворения потребностей заинтересоваться в решении экологических вопросов, проявляя при этом осознанную и глубокую гражданскую позицию.

Практико-ориентированной направленностью, в котором понятие патриотизма рождается в деятельной среде. Внеурочная деятельность в формате кружка позволяет выйти за стены школы и в непосредственном комплексе и контакте с природой сформировать у учащегося эмоциональную связь с малой родиной.

Метод реализации проектов так же был выбран не случайно. В настоящее время он является одним из самых эффективных методов обучения и развития личности, куда и входит понятие патриотизма. Неоспоримая важность этого метода в процессе обучения заключается в формировании у обучающегося творческого мышления, умения работать креативно, а также в постоянном желании самосовершенствоваться. Исследования показывают, что проектная деятельность способствует развитию творческой активности учащихся, интегрирует теоретическое знание с практическим опытом и обеспечивает высокий уровень познавательного интереса. Кроме того, метод проектов является инструментом непосредственной связи между приобретенными знаниями и умениями в процессе решения практических задач. Таким образом, если мы хотим научить детей учиться, метод проектов должен стать одной из наиболее востребованных образовательных технологий [3].

Проектное обучение – это метод, в рамках которого обучающиеся самостоятельно ставят задачи, ищут пути их решения и представляют результаты своих исследований. Этот подход к обучению не только формирует у обучающихся навыки коллективной работы, но и способствует развитию личности. Проектное обучение можно использовать для формирования личности обучающихся, расширения их кругозора, приобретения навыков, необходимых для успешной жизни, укрепления уверенности в себе и компетенций. Для нашей работы нами была адаптирована рабочая программа Н.М. Черной «Экология 10-11 класс». Экспериментальная рабочая программа кружка была рассчитана на 2 года. В первый год программы заложены основы экологического образования и обучение методу проектов. На данном этапе необходимо сформировать у обучающихся экологическую картину мира, которая позволит им понимать и видеть взаимосвязи в причинах тех или иных экологических вопросах, и базовые понятия проектной деятельности, которые позволят учащимся правильно выбирать темы для решения экологических вопросов, учиться работать с источниками информации, работать в команде, ставить цели и задачи своей деятельности. Таким образом первый год работы кружка необходим для включения учащихся в эксперимент и постановки базовых принципов его работы.

Таблица 1

Тематическое планирование первого года кружка

№	Наименование темы	Всего часов	Из них		Даты
			Теор.	Практ.	
1.	Вводное занятие. Ознакомление с курсом. Диагностическое тестирование	2	2	0	
2.	Что такое Экология? Экология как наука. Разделы экологии	4	4	0	
3.	Проблемы современной Экологии. Глобальные проблемы, теории и решения	8	6	2	
4.	Основные внешние оболочки Земли. Проблемы биосферы, атмосферы, гидросферы, литосферы	20	8	12	
5.	Проект как метод реализации учебной деятельности	8	6	2	
6.	Реализация индивидуального проекта	10	2	8	
7.	Реализация группового проекта	10	2	8	
8.	Конкурс проектов	6	0	6	
9.	Итоговое занятие	2	2	0	
Итого:		70			

Второй год кружка углубляет познания в экологических вопросах и погружает учащихся в решение конкретных экологических проектов, связанных с их родным краем. Погружение в решение конкретных проектов трансформирует эту ответственность в реальное действие. Именно здесь и рождается тот самый деятельный патриотизм, который является целью всей работы. Любовь к Родине перестает быть абстрактным понятием из учебника и проявляется в конкретных поступках.

Таблица 2

Тематическое планирование второго года кружка

№	Наименование темы	Всего часов	Из них		Даты
			Теор.	Практ.	
1.	Вводное занятие. Ознакомление с учебным планом курса	2	2	0	
2.	История и географическое положение родного края	6	4	2	
3.	Природные зоны родного края. Экологическое положение и проблемы региона	6	4	2	
4.	Флора и фауна родного региона, существующие проблемы	12	6	6	
5.	Охранные комплексы и ООПТ на территории региона, законодательная защита природы региона	10	6	4	
6.	Промышленная, сельскохозяйственная, энергетическая деятельность региона. Проблемы, связанные с этим	8	6	2	
7.	Реализация группового или индивидуального проекта	16	2	8	
8.	Конкурс проектов	8	0	8	
9.	Итоговое занятие	2	2	0	
Итого:		70			

По итогу работы кружка было реализовано более 30 проектов, многие из которых были удостоены наградами на различных профильных конкурсах. Нас же интересовал другой вопрос – как изменился уровень патриотизма учащихся.

Для этого нами использовалась диагностика М.Ю. Новицкой, С.Ю. Афанасьевой, Н.А. Виноградовой и Н.В. Микляевой, основанная на четырёхфакторном представлении о данном компоненте: когнитивном, поведенческом и эмоциональном, путём беседы с обучающимися.

Таблица 3

Результаты диагностики сформированности патриотизма

Количество и (%) учащихся	Средний балл	Низкий	Средний	Высокий
Первичная диагностика	10,6	6 чел. / 33%	8 чел. / 44%	4 чел. / 22%
Вторичная диагностика	13,5	3 чел. / 17%	8 чел. / 44%	7 чел. / 39%

По результатам диагностики мы может интерпретировать следующие данные. Снижение низкого уровня: количество учащихся с низким уровнем патриотизма сократилось вдвое – с 33% (6 человек) до 17% (3 человека). Это говорит о том, что программа смогла вовлечь и замотивировать даже тех, кто изначально был менее включен в проблемы родного края.

Рост высокого уровня: количество учащихся с высоким уровнем патриотизма выросло почти в два раза – с 22% (4 человека) до 39% (7 человек). Это ключевой показатель успеха. Эти дети не просто приобрели знания, у них сформировалась устойчивая личностная позиция, активная гражданская и патриотическая идентичность.

Стабильность среднего уровня: группа со средним уровнем осталась неизменной (44%), что говорит о ее стабильности. Часть учащихся из этой группы, вероятно, перешла в группу с высоким уровнем, а их место заняли те, кто поднялся с низкого уровня.

Результаты диагностики доказывают, что проектный метод во внеурочной деятельности кружка "Эколог" является высокоэффективным инструментом воспитания патриотизма.

Выводы. Теоретический анализ и практическая реализация программы кружка подтвердили высокую эффективность интеграции экологического образования и патриотического воспитания. Установлено, что формирование ответственного отношения к природному наследию родного края является действенным путем воспитания патриотизма, где забота об окружающей среде становится конкретным проявлением любви к Родине.

Свободный, практико-ориентированный формат кружка создал среду для развития гражданской инициативы и личной ответственности учащихся. Разработанная модель работы, включающая этап теоретической и проектной подготовки и этап реализации краеведческих проектов, показала свою педагогическую целесообразность.

Результаты диагностики подтвердили положительное влияние программы на уровень патриотизма учащихся. Наблюдается статистически значимая положительная динамика: количество учащихся с высоким уровнем патриотизма выросло почти в два раза, а с низким – сократилось вдвое. Метод проектов в полной мере реализовал свой воспитательный потенциал, сформировав у школьников не только глубокие знания, но и активную гражданскую позицию. Таким образом, представленная модель работы кружка «Эколог» может быть рекомендована как эффективное средство развития экологического патриотизма в системе дополнительного образования.

Литература:

1. Алихаджиева, А.С. Экология и патриотизм: современный взгляд, вызовы, пути решения / А.С. Алихаджиева // Вестник Прикамского социального института. – 2023. – № 1(94). – С. 62-68

2. Семенов, А.А. Воспитание патриотических чувств и гражданской позиции учащихся средствами биологии и экологии / А.А. Семенов, В.Р. Аветисян // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 3(28). – С. 133-136

3. Шарафутдинова, Г.М. Проектная деятельность как средство развития личности / Г.М. Шарафутдинова // Вестник науки и образования. – 2017. – № 6. – С. 97-100

4. Шахмарданов, З.А. Экологическое образование – фактор устойчивого развития общества / З.А. Шахмарданов // Астраханский вестник экологического образования. – 2014. – № 2(28). – С. 112-114

Педагогика

УДК 37.07

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск)

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Трансформация образовательной политики учреждений среднего профессионального образования является важным и значимым процессом. Так как именно образовательная политика влияет на качество подготовки специалистов, которое должно соответствовать требованиям современного рынка труда. В статье рассмотрены основные факторы, оказывающими влияние на трансформацию образовательной политики учреждений среднего профессионального образования. Проведен анализ различные определений понятия «образовательная политика». Выделены ключевые цели современная образовательная политика в сфере среднего профессионального образования. Рассмотрены основополагающих принципах реализация образовательной политики в сфере среднего профессионального образования. К которым относятся: демократизация; гуманизация; непрерывность; вариативность; интеграция. Описано направления влияния нормативно-правовой базы на развитие образовательной политики учреждений среднего профессионального образования. К ним относятся: определение приоритетов; установление требований; регулирование финансирования; создание стимулов; обеспечение контроля. Трансформация образовательной политики учреждений среднего профессионального образования является ключевой фактор повышения эффективности системы среднего профессионального образования.

Ключевые слова: учреждения среднего профессионального образования, образовательная политика, тенденции, трансформация.

Annotation. Transforming the educational policies of secondary vocational education institutions is an important and significant process. This is because educational policies influence the quality of specialist training, which must meet the demands of the modern labor market. This article examines the key factors influencing the transformation of educational policy in secondary vocational education institutions. Various definitions of «educational policy» are analyzed. The key goals of modern educational policy in secondary vocational education are highlighted. The fundamental principles of implementing educational policy in secondary vocational education are examined. These include: democratization; humanization; continuity; variability; and integration. The article describes the ways in which the regulatory framework influences the development of educational policy in secondary vocational education institutions. These include: defining priorities; establishing requirements; regulating funding; creating incentives; and ensuring oversight. Transformation of the educational policy of secondary vocational education institutions is a key factor in increasing the efficiency of the secondary vocational education system.

Key words: institutions of secondary vocational education, educational policy, trends, transformation.

Введение. Ключевую роль в обеспечении экономики страны квалифицированными кадрами, способными достаточно быстро изменяться и подстраиваться под те преобразования, которые практически постоянным происходят на рынке труда играют образовательные учреждения среднего профессионального образования (СПО). В современных условиях, таких как динамичное совершенствование технологий, глобализации и новых социально-экономических вызовов, система СПО сталкивается с необходимостью постоянного совершенствования и адаптации. Образовательная политика, как основной механизм управления этой сферой, должна оперативно реагировать на возникающие изменения и задавать вектор дальнейшего развития [4].

Рассмотрим основные факторам, оказывающими влияние на трансформацию организации образовательного процесса учреждений среднего профессионального образования, управление им.

1. Нехватка квалифицированных специалистов рабочих профессий постоянно растёт, таким образов, образовательные учреждения среднего профессионального образования стремятся удовлетворять этот спрос.

2. Постоянно появляющиеся новые технологии (цифровые, информационные, коммуникационные и др.) вынуждают систему среднего

образования в целом, и учреждения СПО, в частности, проявлять гибкость, показывать готовность имплементировать некоторые из них непосредственно в процесс обучения.

3. Цифровизация, персонализация в системе образования, а также ориентация на непрерывное обучение, оказывают значительное влияние на образовательную деятельность учреждений среднего профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе можно выделить достаточно много определений понятия «образовательная политика». Так, А.П. Лиферов в своём определении, под образовательной политики, понимает комплекс предпосылок, принципов и форм межгосударственного сотрудничества в сфере образования [6, С. 11].

По определению В.И. Байденко, образовательная политика – это комплекс мер, направленных на развитие способностей действовать в новых экономических условиях [2, С. 18].

Обобщая различные подходы, представленные такими учеными, как А.П. Лиферов, В.И. Байденко, образовательную политику в сфере СПО целесообразно определить как целенаправленную деятельность органов государственной власти, образовательных организаций, работодателей и других заинтересованных сторон, направленную на формирование, реализацию и оценку мер, обеспечивающих развитие системы СПО в соответствии с потребностями личности, общества и государства. Таким образом, предложенное определение акцентирует внимание на многостороннем характере рассматриваемой политики и её ориентации на удовлетворение потребностей различных социальных групп.

Таким образом, образовательная политика выступает ключевым инструментом в достижении стратегических целей развития страны, постольку именно она определяет те направления, которые в дальнейшем преобразуются в образовательные программы подготовки, способные эффективно функционировать и конкурировать в современных условиях.

В сфере среднего профессионального образования, образовательная политика, преследует конкретные ключевые цели.

1. Доступность и качество среднего профессионального образования. Не зависимо от того социально-экономического положения, которое занимает человек, к независимости от места его жительства и его удаленности, необходимо создавать оптимальные условия получения профессионального образования. Таким образом, повышается социальная мобильность гражданина и снижается уровень неравенства.

2. Содержания образования должно в полной мере соответствовать потребностям и требованиям будущего работодателя, в частности, и рынку труда в общем. Специалисты, обладающие востребованными компетенциями, способные адаптироваться к быстро меняющимся требованиям работодателей являются конкурентоспособными кадрами, способные внести существенный вклад в развитие экономики.

3. Стимулирование имплементации образовательных технологий отвечающим запросам современности, способствуют не только развитию научно-исследовательской деятельности студентов и педагогов, но и формируют те необходимые условия которые оказывают непосредственное влияние на повышение качества образования и подготовку кадров новой формации.

4. Повышение конкурентоспособности системы СПО. Обеспечение соответствия российской системы СПО международным стандартам и лучшим практикам. Это, безусловно, способствует повышению престижа профессионального образования России и привлечению иностранных студентов.

5. Взращивание у студентов чувства патриотизма, ответственности за будущее страны в целом, и малой родины, в частности. Именно поэтому, образовательная деятельность должна уделять внимание по мимо профессионального становления, еще и личностному росту будущих выпускников.

Реализация образовательной политики учреждений среднего профессионального образования, строится на ряде основополагающих принципах:

1. Демократизация; гарантирование участия всех заинтересованных сторон (педагогов, работодателей, студентов, общественность) в процессе формирования и осуществления образовательной политики. Это гарантирует учет различных точек зрения и повышение легитимности принимаемых решений.

2. Гуманизация; ориентация на личностное совершенствование студентов, учет их персональных интересов и способностей, создание благоприятной образовательной среды. Иными словами, образовательный процесс необходимо направить на раскрытие потенциала каждого студента.

3. Непрерывность; обеспечение возможности обогащения профессиональными знаниями и умениями на протяжении всей жизни, посредством поста сопровождения, повышения квалификации, прохождения курсов переподготовки. В контексте быстро меняющихся технологий это становится необходимостью для поддержания его конкурентного преимущества.

4. Вариативность; предоставление обучающимся возможности принятия самостоятельно решения в выборе образовательных программ, траекторий учебного процесса, которая учитывала их индивидуальные запросы, потребности, и способности. Что позволяет адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям каждого обучающегося.

5. Интеграция; сочетание академичности и практико-ориентированности при организации образовательного процесса, также активного вовлечения в этот процесс представителей работодателя. Благодаря этому выпускники СПО более успешно адаптируются к тем условиям, с которыми им придется столкнутся в своей профессиональной деятельности [1, С. 56].

Таким образом, определенные цели и провозглашенные принципы образовательной политики в сфере СПО, будучи заложены в основу системы, нуждаются в эффективных механизмах реализации, которые позволяют трансформировать теоретические установки в практические действия. Именно эти механизмы обеспечивают функционирование системы СПО и достижение поставленных целей.

Основное влияние на развитие политики СПО оказывает нормативно-правовая база. Именно законодательство задает вектор развития системы, определяет цели и задачи, устанавливает правила и процедуры, регулирующие деятельность образовательных организаций. В частности:

1. Определение приоритетов. Законодательство определяет приоритетные направления развития СПО, такие как взращивание кадров для первоочередных отраслей экономики, развитие инновационной деятельности, повышение качества образования и т.д. Эти приоритеты закрепляются на федеральном уровне, в государственных программах (проектах), основной целью которых является развитие и совершенствование системы среднего профессионального образования.

2. Установление требований. Нормативные акты устанавливают определенные требования к программам, к условиям их реализации, к результатам их освоения, к непосредственной деятельности образовательных учреждений, которые ориентированы на выполнения требований к качеству образования, а также к потребностям и требованиям работодателя и рынка труда.

3. Регулирование финансирования. Законодательство определяет порядок финансового обеспечения учреждений среднего профессионального образования, включая объемы бюджетного финансирования, механизмы распределения средств между образовательными учреждениями, позволяет выявить возможности привлечения внебюджетных средств. Финансирование является одним из ключевых факторов, определяющих возможности развития системы СПО.

4. Создание стимулов. Нормативно-правовая база может формировать стимулы для образовательных учреждений к развитию инновационной деятельности, повышению качества их работы, выстраиванию сотрудничества с работодателями и т.д. Например, образовательным учреждениям, успешно внедряющим инновационные решения, могут предоставляться дополнительные финансовые ресурсы или другие льготы.

5. Гарантирование контроля. Законодательство устанавливает механизмы осуществления контроля за деятельностью образовательных учреждений (лицензирование, аккредитация, государственный контроль качества образования и т.д.) Которые ориентированы на предотвращение нарушений законодательства и обеспечение комплементарности деятельности образовательных учреждений предъявляемым требованиям.

Нормативно-правовая база, являясь фундаментом непрерывной и слаженной деятельности системы учреждений среднего профессионального образования. Ключевые элементы которой базируются на следующих документах:

1. Конституция Российской Федерации. Гарантирует право каждого гражданина на образование, включая профессиональное. Это является основополагающим принципом, определяющим доступность и необходимость получения основного общего образования, досягаемость профессионального образования в различных образовательных учреждениях среднего и высшего образования [3].

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Рассматриваемый документ, является системообразующим документом, регулирующим все возможные уровни образования.

3. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) СПО. Содержит в себе комплекс обязательных требований к

образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки [5].

4. Подзаконные акты Правительства Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации: Данная категория документов включает в себя:

– постановления Правительства РФ;

– приказы Министерства просвещения РФ;

– разъяснения и методические рекомендации Министерства просвещения РФ.

5. Региональное законодательство, которое направлено на конкретизацию, дополнение федерального законодательства, позволяющее учитывать особенности развития региона, а также принимающего во внимание имеющиеся требования и потребности регионального рынка труда.

Понимание и применение законодательной базы является обязательным условием для обеспечения успешного не только существования, но и прогрессивного роста и развития системы среднего профессионального образования. Выполнение всех необходимых требований обеспечивает законность и успешность образовательной деятельности учреждения СПО.

Выводы. Образовательная политика учреждений среднего профессионального образования олицетворяет собой не простую и многогранную систему, которая ориентирована не только на устойчивое развитие самого образовательного учреждения, на удовлетворение запросов государства в квалифицированных кадров, но и на раскрытия студента как творческой, профессиональной, самостоятельной непрерывно развивающейся личности. Понимание сущности, целей, позиции, имеющегося инструментария, механизмов его использования для реализации образовательной политики, анализ исторических этапов развития системы СПО являются, необходимыми условиями эффективного управления данной сферой и достижения поставленных целей.

Литература:

1. Байденко, В.И. Образовательная политика как инструмент развития личности в новых экономических условиях / В.И. Байденко. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 168 с.

2. Беков, Х.А. Российское образование: что дальше? / Х.А. Беков // Российское образование. – 2019. – № 1. – С. 8-35

3. Круглов, В.И. Региональные модели управления системой профессионального образования / В.И. Круглов // Профессиональное образование. Столица. – 2018. – № 11. – С. 10-15

4. Ланина, С.Ю. Организация образовательного процесса при подготовки будущего учителя / С.Ю. Ланина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 1(215). – С. 271-274

5. Лиферов, А.П. Образовательная политика в контексте межгосударственного сотрудничества: предпосылки, принципы и формы / А.П. Лиферов. – Москва: НИИ развития профессионального образования, 2012. – 232 с.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года: в ред. от 19.12.2023]. – Москва: Проспект, 2023. – 208 с.

Педагогика

УДК 377.6

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск);
кандидат педагогических наук, доцент Плащевая Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Амурская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской федерации (г. Благовещенск);
старший преподаватель Нигей Надежда Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Амурская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской федерации (г. Благовещенск)

ПРОЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ МЕДИЦИНСКОЙ ИНФОРМАТИКИ: ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

Аннотация. Статья посвящена разработке и обоснованию методической системы проектного обучения медицинской информатике для формирования профессиональных компетенций студентов медицинских вузов в условиях цифровизации здравоохранения. Обосновывается актуальность внедрения проектно-деятельностного подхода. Проектно-деятельностный подход можно рассматривать как ответ на требования современных федеральных образовательных стандартов и потребности практического здравоохранения в подготовке врачей, владеющих информационными технологиями. В работе представлена целостная модель методической системы, включающая взаимосвязанные целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты. Определены этапы проектной деятельности и разработан комплекс специализированных проектных заданий. Комплекс включает в себя следующие компоненты: «Интерактивная медицинская книга», «Компьютерное моделирование медицинских баз данных», «Тематический сайт», «Алфавит болезней», каждый из которых максимально приближен к реальной клинической практике. Предложена система критериев оценки сформированности исследовательских умений студентов, основанная на полноте, правильности и последовательности выполнения профессиональных действий. Практическая значимость исследования заключается в возможности внедрения разработанной методической системы в образовательный процесс медицинских вузов. Система, направлена на повышение качества подготовки будущих врачей к работе с современными медицинскими информационными системами. Также, разработанная методическая система позволяет реализовывать проектно-деятельностный подход в образовательном процессе подготовки врачей.

Ключевые слова: проектное обучение, медицинская информатика, профессиональные компетенции, студенты-медики, цифровизация здравоохранения, методическая система.

Annotation. The article is devoted to the development and substantiation of a methodological system of project-based learning in medical informatics for the formation of professional competencies of students of medical universities in the context of digitalization of healthcare. The relevance of the implementation of the project-activity approach is substantiated. The project-activity approach can be considered as a response to the requirements of modern federal educational standards and the needs of practical healthcare in training doctors who are proficient in information technology. The paper presents a comprehensive model of a methodological system, including interrelated target, content, process and result components. The stages of project activities are defined and a set of specialized project tasks is developed. The complex includes the following components: «Interactive medical book», «Computer modeling of medical databases», «Thematic site», «Alphabet of diseases», each of which is as close as possible to real clinical practice. A system of criteria for assessing the development of students' research skills is proposed, based on the completeness, correctness and consistency of professional actions. The practical significance of the study lies in the possibility of introducing the developed methodological system into the educational process of medical universities. The system is aimed at improving the quality of training future doctors to work with modern medical information systems. Also, the developed methodological system allows implementing a project-activity approach in the educational process of training doctors.

Key words: project-based learning, medical informatics, professional competencies, medical students, digitalization of healthcare, methodological system.

Введение. Современное развитие здравоохранения характеризуется стремительным внедрением цифровых технологий, что требует от будущих врачей не только клинических знаний, но и владения информационными системами, анализа медицинских данных и принятия решений на основе цифровых инструментов. Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности «Лечебное дело» от 12 августа 2020 г. № 988 и профессиональный стандарт врача определяют четкие требования к формированию информационных компетенций студентов-медиков, однако традиционные методы преподавания медицинской информатики не обеспечивают достаточного уровня практической подготовки к работе с реальными медицинскими информационными системами. В связи с этим возникает необходимость внедрения инновационных образовательных технологий, что обусловливает актуальность разработки методической

системы проектного обучения медицинской информатике для формирования профессиональных компетенций студентов медицинских вузов. Целью данного исследования является разработка и обоснование методической системы проектного обучения медицинской информатике, направленной на формирование профессиональных компетенций студентов медицинских вузов.

Изложение основного материала статьи. Проектное обучение представляет собой педагогическую технологию, основанную на решении студентами практически значимых проблем через самостоятельную исследовательскую деятельность. Как отмечает В.В. Гузеев, метод проектов является частным случаем интегративной технологии обучения, позволяющей объединить теоретические знания с практическими навыками [2]. Сущность проектного подхода заключается в создании условий для активного освоения студентами способов человеческой деятельности через решение специально сконструированных задач-проблем, максимально приближенных к реальной профессиональной практике.

Методология, основанная на системном анализе структурных компонентов, при внедрении проектного обучения подразумевает восприятие проекта в качестве комплексной образовательной среды, стимулирующей обучающихся к получению теоретических знаний и формированию разносторонних практических компетенций. Структурированное взаимодействие субъектов учебного процесса – индивидуальная работа студента с коллективом, коммуникация студенческих групп с педагогом, персональное сотрудничество обучающегося и наставника – гарантирует стабильное функционирование образовательной модели и создает возможность прогнозирования учебных достижений при детальном изучении всех составляющих проектной педагогической системы [5]. Особенности использования проектной методики в процессе изучения медицинской информатики обусловлены потребностью в синтезе технологических познаний с профессиональными медицинскими навыками. Студенты разрабатывают практические проекты по отдельным темам курса, что позволяет им не только освоить современные информационные технологии, но и понять их применение в конкретных клинических ситуациях.

Концепция активного познания подразумевает стремление обучающихся к автономному овладению информацией, ее интериоризации и мониторингу, а также применению в нестандартных обстоятельствах при гармоничном объединении наставнического управления с креативной инициативностью и независимостью в работе студентов. Этот принцип особенно важен в контексте медицинского образования, где будущие врачи должны развивать способность к непрерывному профессиональному развитию и адаптации к быстро меняющимся технологиям здравоохранения.

Модель методической системы проектного обучения медицинской информатике представляет собой целостную развивающую систему, включающую взаимосвязанные компоненты. Целеполагающий элемент выступает в роли структурообразующего фактора и характеризуется интеграцией образовательных, воспитательных и развивающих задач, охватывающих становление компетенций, исследовательских способностей и стимулирование познавательной мотивации в области медицинской информатики. Содержательная составляющая формируется из созданного каталога исследовательских навыков проектной работы и материала образовательной программы по информатике, что гарантирует наличие тематических направлений для проектной активности обучающихся, возможность организации образовательных экскурсий, практических занятий и лабораторных исследований.

Процедурная составляющая модели педагогической системы включает фазы проектной работы и соответствующее наполнение активности педагога и обучающихся. Функционирование преподавателя определяется стимулирующим координированием образовательного процесса в ходе реализации учебных проектов, в то время как активность студента выделяется инициативностью и автономностью в манипулировании учебным материалом. Итоговую составляющую модели формируют приобретенные в процессе проектной деятельности компетенции, исследовательские навыки и познавательная заинтересованность в изучаемой области знаний.

Фазы проектной работы охватывают поэтапное осуществление побудительной, концептуальной и прикладной стадий. Побудительная стадия подразумевает обнаружение существующего конфликта и понимание проблемной сферы. Концептуальная стадия включает определение тематики проектной работы, активизацию теоретической базы и установление целевых ориентиров и задач. Прикладная стадия содержит разработку коллективом стратегии по осуществлению проекта, поэтапное конструирование индивидуальной активности и реальное воплощение запланированных действий посредством персонального освоения релевантных практических компетенций [4]. Принцип открытости предусматривает взаимодействие студентов с социальной средой, что способствует формированию коммуникативных компетенций. Интеграция теоретических знаний и практических навыков достигается через включение различных форм обучения в структуру учебного проекта, что реализует связь теории с практикой и повышает интерес студентов к выполнению проектных заданий.

Формирование исследовательских компетенций у обучающихся медицинских специальностей реализуется посредством выполнения специально созданных проектных задач, охватывающих цифровое моделирование «Интерактивное медицинское издание», креативную деятельность в программной среде табличных процессоров «Интерактивная модель процесса или феномена», разработки «Тематического веб-ресурса» для больных и медицинских работников [2]. Для определения степени развития исследовательских навыков применяются параметры полноценности и корректности осуществления отдельных действий, точности в очередности их реализации и темпа выполнения. Исследовательский навык признается освоенным при условии корректного, исчерпывающего и в соответствующей последовательности осуществления всех манипуляций и операций в его структуре.

Формирование способности работы с медицинскими информационными системами происходит через реализацию проектов «Компьютерное моделирование медицинских баз данных», «Алфавит болезней» и «Кодирование и обработка информации о заболевании». Эти проекты позволяют студентам освоить принципы работы с электронными медицинскими картами, системами поддержки принятия клинических решений и медицинскими информационными системами различного уровня [6]. В процессе выполнения проектов студенты приобретают практические навыки структурирования медицинской информации, работы с медицинскими классификаторами и стандартами обмена данными.

Освоение современных информационных технологий в контексте врачебной практики обеспечивается через проект «Компьютер как средство автоматизации информационных процессов», который знакомит студентов с возможностями применения искусственного интеллекта в диагностике, телемедицинскими технологиями и системами поддержки принятия решений. Развитие навыков анализа медицинских данных и статистической обработки информации происходит в рамках работы с электронными таблицами и специализированными статистическими пакетами, что позволяет будущим врачам освоить методы доказательной медицины и научиться интерпретировать результаты медицинских исследований [1].

Выводы. Проведенное исследование позволило разработать и обосновать комплексную методическую систему проектного обучения медицинской информатике, направленную на формирование профессиональных компетенций студентов медицинских вузов в условиях цифровизации здравоохранения. В рамках исследования была создана целостная модель, включающая взаимосвязанные целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты, определены этапы проектной деятельности (мотивационный, теоретический, практический), разработан комплекс специализированных проектных заданий («Интерактивная медицинская книга», «Компьютерное моделирование медицинских баз данных», «Тематический сайт» и др.), максимально приближенных к реальной клинической практике, а также сформирована система критериев оценки исследовательских умений студентов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности внедрения предложенной методической системы в образовательный процесс медицинских вузов для повышения качества подготовки будущих врачей к работе с современными информационными технологиями в здравоохранении. Реализация проектно-деятельностного подхода способствует формированию у студентов не только технических навыков работы с медицинскими информационными системами, но и развитию исследовательского мышления, способности к анализу медицинских данных и принятию решений на основе цифровых инструментов, что отвечает требованиям современных федеральных образовательных стандартов и потребностям цифрового здравоохранения.

Литература:

1. Ковалева, О.А. Преподавание медицинской информатики в университете / О.А. Ковалева, Н.Е. Копытова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2022. – Т. 21, № 3. – С. 32-42

2. Плащевая, Е.В. Активизация познавательной деятельности студентов медицинской академии при изучении дисциплины «Медицинская информатика» / Е.В. Плащевая // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 84-4. – С. 155-159

3. Плащевая, Е.В. Методическая система проектного обучения медицинской информатике / Е.В. Плащевая, Н.В. Нигей // Амурский медицинский журнал. – 2019. – № 2 (26). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-sistema-proektnogo-obucheniya-meditsinskoy-informatike (дата обращения: 06.06.2025)

4. Умеренкова, Т.И. Метод проектов и исследовательская деятельность обучающихся / Т.И. Умеренкова // Инновационные процессы в современном образовании: практики, технологии, решения: сборник трудов по материалам международной научно-

практической конференции, Москва, 17-19 июня 2021 года / Отв. ред. А.В. Лукаш; науч. ред. В.Н. Морозов. – Москва: Информио, 2021. – С. 156-159

5. Филатова, А.В. Элементы проектной деятельности в образовании / А.В. Филатова, М.И. Гаева // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 98-11. – С. 89-91

6. Щербина, Ю.Н. Информационные технологии в современной медицине / Ю.Н. Щербина, Д.А. Замотайлова // Цифровизация экономики: направления, методы, инструменты: сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 16-21 января 2023 года. – Краснодар: Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, 2023. – С. 336-338

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);
кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Преснякова Оксана Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В работе рассматриваются ключевые аспекты формирования профессионально-педагогической направленности у будущих педагогов профессионального обучения. Особое внимание уделяется мотивационным, психологическим и методическим условиям, влияющим на процесс становления педагогической идентичности. Анализируются современные подходы к адаптации молодых специалистов в инновационной образовательной среде, а также системное развитие педагогических компетенций у студентов. Комплексный подход способствует формированию устойчивой профессиональной позиции и повышению конкурентоспособности будущих педагогов. Рассматриваются условия, которые создают благоприятный фон для осмысления и принятия педагогической профессии, а также механизмы поддержки и развития инновационной активности будущих педагогов в условиях современного образовательного пространства. Анализируются приемы активного и интерактивного обучения, способствующие формированию педагогической идентичности и повышению уровня профессионализма. Исследуется влияние групповой динамики, педагогической коммуникации и условий социального взаимодействия на становление педагогической направленности. Подчеркивается значение совместной деятельности и взаимной поддержки в образовательном процессе для укрепления профессиональной позиции студентов. Изучена инновационная образовательная среда как фактор, влияющий на адаптацию молодых специалистов. Определены перспективы развития и совершенствования формирования профессионально-педагогической направленности, включая возможные направления научных исследований и практических экспериментов.

Ключевые слова: педагогическая направленность, профессиональная подготовка, педагог профессионального обучения, профессиональное самоопределение.

Annotation. This paper examines key aspects of developing a professional and pedagogical focus in future teachers of vocational education. Particular attention is paid to the motivational, psychological, and methodological factors influencing the development of pedagogical identity. Modern approaches to the adaptation of young specialists in an innovative educational environment, as well as the systematic development of pedagogical competencies in students, are analyzed. This integrated approach contributes to the formation of a stable professional position and increased competitiveness of future teachers. The article examines the conditions that create a favorable environment for understanding and accepting the teaching profession, as well as mechanisms for supporting and developing the innovative activity of future teachers in the context of the modern educational space. Active and interactive learning techniques that contribute to the formation of pedagogical identity and the enhancement of professionalism are analyzed. The influence of group dynamics, pedagogical communication, and social interaction on the development of a pedagogical focus is examined. The importance of joint activities and mutual support in the educational process for strengthening the professional position of students is emphasized. An innovative educational environment is studied as a factor influencing the adaptation of young specialists. Prospects for the development and improvement of the formation of professional and pedagogical orientation, including possible areas of scientific research and practical experiments, are identified.

Key words: pedagogical focus, professional training, teacher of professional training, professional self-determination.

Введение. Формирование педагогической направленности у будущих педагогов профессионального обучения ориентируется в рамках приобретения ими не только профессиональных знаний и умений, но и устойчивого внутреннего отношения к педагогической деятельности. Данная направленность выступает как интегральное качество, включающее мотивационную, ценностно-смысловую и деятельностную компоненты, которые определяют профессиональный выбор, поведение и развитие педагога.

Современные условия профессионального образования требуют от будущих педагогов умения быстро адаптироваться к инновационным изменениям, владеть современными методиками обучения и самостоятельно развиваться в профессиональной среде. Это создает необходимость разработки системного подхода к формированию педагогической направленности, который опирается на комплекс мотивационных, психологических и методических факторов.

Процесс системного сопровождения формирования профессионально-педагогической направленности включает в себя организацию управленческих и методических условий, которые обеспечивают целостность и последовательность образовательных воздействий.

В основе формирования педагогической направленности лежит процесс самоопределения личности, включающий осознание и принятие выбора профессии, формирование системы ценностей и смысла профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Перспективы развития направления сформированы на базе синтеза психологических, методических и инновационных подходов, что позволяет расширять концептуальные рамки и практические инструменты формирования профессионально-педагогической направленности.

Современное педагогическое образование требует не только усвоения теоретических знаний и отработки практических умений, но и глубокой интеграции мотивационно-ценностных, эмоционально-познавательных и регулятивных компонентов личности будущего педагога. Такой комплексный подход создаёт предпосылки для формирования устойчивой профессиональной идентичности, которая становится основой успешного вхождения в профессию и дальнейшего развития.

Инновационная образовательная среда выступает как фактор, активизирующий личностно-профессиональное развитие и адаптацию будущих педагогов к динамичным социальным условиям. Включение цифровых технологий и новых форм взаимодействия стимулирует творческий и критический подход к педагогической деятельности, а сопровождение, основанное на наставничестве и коллективном взаимодействии, способствует укреплению социальной поддержки и профессиональной принадлежности.

Учитывая комплексность и многоплановость процесса формирования педагогической направленности, очевидна необходимость разработки и реализации комплексов педагогических условий, объединяющих активное включение в профессиональные ситуации, развитие профессиональной рефлексии, поддержание мотивационной базы и системное методическое сопровождение. Эти условия обеспечивают разностороннее развитие личности и способствуют формированию эмоционально-позитивного и ответственного отношения к педагогической деятельности.

Педагогическая направленность развивается под влиянием социально-психологических условий, среди которых значительную роль играет студенческий коллектив. Взаимодействие с единомышленниками способствует укреплению профессиональной позиции, формированию чувства принадлежности к педагогическому сообществу и развитию коммуникативных компетенций, необходимых в

будущей педагогической деятельности. Коллективные формы работы, такие как дискуссии, тренинги и мастер-классы, создают пространство для обмена опытом, рефлексии и формирования профессиональных идеалов.

На этапе вузовской подготовки важно создавать условия для раскрытия внутренних педагогических смыслов, противостояния профессиональным трудностям и построения позитивной профессиональной идентичности, что является основой формирования эмоционально-позитивного отношения к профессии и активной вовлеченности в педагогическую практику.

Формирование педагогической направленности происходит двумя взаимодополняющими путями. Первый – прямой – ориентирован на целенаправленное формирование мировоззренческих установок, идеалов и убеждений через педагогическое обучение и воспитание. Второй – косвенный – предполагает подготовку студентов к профессиональной самоактуализации, где педагогическая деятельность становится средством личностной реализации и самовыражения [2]. Такой двойственный подход обеспечивает гибкость и комплексность формирования устойчивой профессиональной ориентации.

Методические подходы играют ключевую роль в целенаправленном формировании педагогической направленности у студентов педагогических специальностей. Прежде всего, важен системный характер организации учебного процесса, обеспечивающий последовательное вовлечение студентов в различные виды деятельности, начиная с учебно-познавательной, переходя к учебно-научной и завершая учебно-профессиональной.

Особое место в методике занимают организационные формы занятий. Лекционно-семинарская работа дополняется проектной деятельностью и самостоятельной исследовательской работой студентов. Применение технологии проблемного обучения позволяет стимулировать аналитическое мышление и самостоятельное решение педагогических задач. Важны также практики и стажировки в реальных условиях профессиональной деятельности, где студенты приобретают навыки педагогической коммуникации, планирования занятий и рефлексии собственной деятельности [3].

Важным фактором эффективности методологического подхода является личность преподавателя, его профессиональный и педагогический опыт, способность создавать поддерживающую и стимулирующую среду обучения. Преподаватель выступает не только как передатчик знаний, но и как консультант, наставник, модель профессионального поведения, что способствует формированию у студентов устойчивого интереса и позитивного отношения к педагогической профессии.

Мотивация выступает движущей силой процесса становления профессиональной идентичности будущих педагогов, направляя их к осознанному выбору и успешному освоению педагогической профессии. Внутренние мотивы, связанные с желанием заниматься воспитанием нового поколения, формируют основу профессионального самоопределения, в котором ключевую роль играют не материальные стимулы, а ценностное отношение к педагогической деятельности и творческое отношение к окружающему миру [1]. Такая мотивация способствует не просто выполнению учебных заданий, а развитию долгосрочного интереса к профессии и стремлению к профессиональному росту. Кроме того, мотивационный процесс существенно укрепляется через педагогическую практику, которая выступает как фактор закрепления выбора профессии и формирования устойчивого интереса к педагогической деятельности. Формирование благоприятной мотивационной среды эффективно тогда, когда учитываются индивидуальные особенности студентов, их ценностные установки, профессиональные устремления и возможности самореализации.

Практические программы по формированию педагогической направленности демонстрируют эффективность комплексного подхода, который учитывает национальный и личностный контексты развития будущих педагогов профессионального обучения. В частности, реализация единой программы формирования профессионально-педагогической направленности с акцентом на развитие национального самосознания способствует активизации познавательной деятельности студентов и укреплению этнической идентичности, что повышает мотивацию к педагогической профессии [4].

На уровне подготовки самых педагогов важное место занимают индивидуальные программы профессионального развития, реализуемые в течение нескольких лет, а также системные программы переподготовки и повышения квалификации. Они ориентированы на углубление профессиональных компетенций с учётом современных требований и профессиональных стандартов. Мероприятия по поддержке молодых педагогов, включая программы наставничества, обеспечивают социальную адаптацию и способствуют преодолению трудностей первых этапов профессиональной деятельности [1]. Организационно-методические меры направлены на создание благоприятных условий обучения с учетом особенностей индивидуального развития, что предполагает гибкость учебных планов и программ, адаптивность форм работы и учет личностных и профессиональных особенностей каждого студента. Педагогическое сопровождение также включает мониторинг динамики профессионального становления, что позволяет оперативно корректировать образовательные стратегии и повышать качество подготовки будущих педагогов [1].

Одним из важных организационно-методических инструментов является система наставничества, которая реализуется через организацию индивидуальной поддержки студентов со стороны опытных педагогов. Наставник выступает как эксперт и консультант, помогающий не только овладевать профессиональными навыками, но и осознавать ценностные ориентиры профессии, развивать рефлексивные способности и личностные качества, необходимые для успешной педагогической деятельности. Такая система способствует снижению тревожности, повышению мотивационной устойчивости и формированию профессиональной ответственности.

Важным элементом системы сопровождения является организация многоуровневой обратной связи, включающей инструменты педагогической диагностики, самоанализа и взаимного оценивания. Регулярная и конструктивная обратная связь способствует осознанию студентом своих успехов и проблем, формированию целенаправленных планов развития, а также укрепляет доверие между студентом и педагогом. Формы обратной связи варьируются от письменных отчетов и презентаций до устных консультаций и групповых обсуждений, что обеспечивает широкие возможности для развития рефлексивности и профессиональной рефлексии.

Необходимо отметить, что системное сопровождение формирования профессионально-педагогической направленности требует комплексного подхода, в котором объединяются педагогические, психологические, мотивационные и инновационные аспекты. Только через интеграцию этих компонентов возможно обеспечить гармоничное развитие профессиональной идентичности, устойчивую адаптацию и высокую профессиональную компетентность будущих педагогов.

Нарастающая динамика изменения образовательной среды и профессиональных требований требует дальнейшего развития и совершенствования программ формирования педагогической направленности.

Выводы. В ходе исследования выявлена необходимость комплексного подхода к формированию педагогической направленности у будущих педагогов профессионального обучения. Проблема состоит в том, что недостаточно учтены взаимосвязь мотивационных, психологических и методических факторов, влияющих на становление педагогической идентичности, а также адаптация молодых специалистов к изменяющимся условиям образовательной среды. Коллективное взаимодействие выявлено как эффективный механизм поддержки профессиональной идентичности, обеспечивающий социальное принятие, развитие коммуникативных компетенций и эмоциональную поддержку. Системное сопровождение образовательного процесса позволяет создавать комплекс условий, направленных на гармоничное развитие профессиональных и личностных качеств, а практическая реализация программ формирует условия для устойчивого профессионального становления.

Таким образом, интеграция мотивационных, психологических, методических и инновационных компонентов обеспечивает формирование устойчивой педагогической направленности, необходимой для успешной самореализации будущих педагогов профессионального обучения. Выработанные рекомендации и практические решения могут стать основой для дальнейших исследований и совершенствования системы подготовки педагогических кадров в условиях современного профессионального образования.

Литература:

1. Андрюхина, Л.М. Креативный потенциал будущих педагогов: диагностика и преодоление барьеров развития / Л.М. Андрюхина, Д.А. Ожиганова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2022. – № 4(12). – С. 75-91. – DOI: 10.17853/2686-8970-2022-4-75-91

2. Коновалов, А.А. Педагогика креативных индустрий: модель профессиональной подготовки / А.А. Коновалов // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-2

3. Кравец, И.В. Организация самостоятельной работы бакалавров по дисциплине «Методика профессионального обучения» / И.В. Кравец // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-1. – С. 97-103

4. Педагог профессионального обучения в системе образования / А.В. Станкевич, И.В. Гомонова, В.В. Сумарокова [и др.] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы XIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, апрель 2021 г.). – Краснодар: Новация, 2021. – С. 5-7. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/391/16446 (дата обращения: 25.09.2025)

УДК 378
аспирант 1 курса Леонов Павел Игоревич
Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования
московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва)

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу о готовности педагога к инновационной профессиональной деятельности. Автор подчеркивает, что эта тема обусловлена глобальными социально-экономическими преобразованиями и цифровой трансформацией общества. Анализируется центральное противоречие между запросом социума на учителя нового поколения, способного к творчеству, и сохранением элементов традиционной системы подготовки. В статье проводится теоретический анализ феномена «готовность», определяя его как интегративное и динамическое состояние личности. Детально рассматривается компонентная структура готовности педагога к инновациям и выделяется уровневая модель сформированности этого качества. В работе выявляются ключевые барьеры, препятствующие развитию высокого уровня готовности у специалистов. Особое внимание уделяется дефициту личностно-мотивационного компонента. Подчеркивается, что доминирование внешнего стимулирования над внутренним профессиональным интересом приводит к преобладанию формального подхода, что мешает педагогу занять проактивную позицию, оставляя его на невысоких уровнях готовности. В качестве решения предлагается авторская модель системы методического сопровождения, основанная на интеграции индивидуально-творческого и системно-деятельностного подходов и включающая комплекс технологий, направленных на преодоление выявленных барьеров. Конечная цель предложенной системы – сместить управленческий фокус с формального внедрения новшеств на системное развитие субъектной позиции педагога, что является необходимым условием для достижения продуктивного уровня готовности.
Ключевые слова: готовность, педагог, инновационная профессиональная деятельность, компоненты готовности, уровни готовности, барьеры инновационной деятельности, методическое сопровождение.
Annotation. The article addresses the topical issue of teachers' readiness for innovative professional activity. The author emphasises that this topic is driven by global socio-economic changes and the digital transformation of society. The article analyses the central contradiction between society's demand for a new generation of teachers capable of creativity and the preservation of elements of the traditional training system. The article provides a theoretical analysis of the phenomenon of «readiness», defining it as an integrative and dynamic state of personality. It examines in detail the component structure of teachers' readiness for innovation and highlights a level-based model of the formation of this quality. The work identifies key barriers that hinder the development of a high level of readiness among specialists. Particular attention is paid to the deficit of the personal-motivational component. It is emphasised that the dominance of external stimulation over internal professional interest leads to the prevalence of a formal approach, which prevents teachers from taking a proactive position, leaving them at low levels of readiness. As a solution, the author proposes a model of a methodological support system based on the integration of individual-creative and systemic-activity approaches and including a set of technologies aimed at overcoming the identified barriers. The ultimate goal of the proposed system is to shift the management focus from the formal introduction of innovations to the systematic development of the teacher's subjective position, which is a necessary condition for achieving a productive level of readiness.
Key words: professional readiness, innovative activity, components of readiness, levels of readiness, barriers to innovative activity, methodological support, motivational component.

Введение. Актуальность исследования обусловлена глобальными социально-экономическими преобразованиями и цифровой трансформацией общества. Эти процессы требуют модернизации отечественной системы образования, что характеризуется повышенным вниманием к внедрению инноваций, отвечающих на запросы общества.

Данные условия задают особую роль педагогическим коллективам и отдельным педагогам, которые должны не просто соответствовать новым требованиям, но и выступать в качестве активных субъектов, транслирующих образовательные тренды. Изменяются сами задачи образовательной деятельности: происходит коренное преобразование принципов построения образовательного процесса и отказ от субъект-объектной парадигмы в пользу субъект-субъектного взаимодействия.

В связи с этим возникает центральное противоречие. С одной стороны, современная социокультурная реальность требует подготовки учителя нового поколения, способного к активной творческой позиции, разработке и внедрению новых технологий, чутко реагирующего на происходящие изменения. С другой – в педагогической практике сохраняются элементы традиционной системы подготовки, где основной функцией учителя являлась трансляция строго регламентированных знаний.

Изложение основного материала статьи. Залогом успешного разрешения этого противоречия и эффективности инновационных процессов в образовании выступает именно готовность педагога к инновационной профессиональной деятельности. Остается открытым вопрос об уровне этой готовности у современных специалистов, ее структурных компонентах и условиях формирования.

Исходной точкой для выявления содержательных характеристик изучаемого нами феномена является дефиниция «готовность». Следует отметить, что в психолого-педагогической науке на данный момент отсутствует единая, общепринятая трактовка этого понятия, что обусловлено его многогранным характером и сложностью структуры.

Анализ научной литературы (М.И. Дьяченко, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков и др.) позволяет выделить несколько ключевых подходов к определению сущности готовности [2; 9; 13].

В рамках индивидуально-личностного направления, готовность рассматривается как совокупность или комплекс устойчивых личностно-индивидуальных характеристик и свойств субъекта, обеспечивающих предрасположенность к успешной деятельности. Так, по мнению В.Ф. Жуковой, готовность представляет собой комплексное свойство личности, обусловливающее мобилизацию ее психофизиологической, когнитивной и эмоционально-волевой сфер [3, С. 21].

Функционально-поведенческое направление связывает готовность прежде всего с понятием «установки» (аттитюда) как основного регулятора поведенческой активности. Основоположник теории установки Д.Н. Узнадзе определял готовность как существенный признак установки к деятельности [15]. В этом ключе Г.М. Коджаспирова трактует готовность как осмысленную установку на прогнозируемую деятельность, включающую целостную совокупность мотивационных, познавательных и эмоционально-волевых характеристик [5].

Наиболее полно, на наш взгляд, сущность данного феномена раскрывается в рамках интегративного подхода. Здесь готовность предстает как сложное, полимодальное состояние, объединяющее внутреннюю установку субъекта на результативность и активацию его ресурсов. Классической в этом контексте является позиция М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, которые определяют готовность не просто как совокупность установок, но как активно-действенную поведенческую модель личности, обусловленную мобилизацией ее возможностей для оптимального решения задач [2]. Схожей точки зрения придерживается В.А. Крутецкий, трактуя готовность как пригодность к деятельности, отражающую мотивационную устремленность и внутреннюю установку на самосовершенствование [7].

Таким образом, в общем виде психологическая готовность может быть определена как интегративное, динамическое состояние личности, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный компоненты, которые в совокупности обеспечивают успешность выполнения конкретной деятельности.

Переходя к предмету нашего исследования, отметим, что готовность педагога к инновационной деятельности является частным, но наиболее актуальным в условиях модернизации образования, проявлением общей профессиональной готовности. Требования ФГОС напрямую ориентируют педагога на постоянное осуществление инноваций в методиках, технологиях и формах образовательного процесса.

В этом контексте инновационная деятельность, по справедливому замечанию Г.П. Новиковой, выступает важнейшим условием профессионально-личностного развития самого педагога [11]. Она предполагает, как отмечает В.В. Кудинов, изменение самого стиля мышления, что влечет за собой постановку новых целей и использование новых средств [8]. Соответственно, готовность к инновационной деятельности – это не просто наличие знаний о новшествах, а, как подчеркивает Е.В. Иванушкина, особое интегративное личностное качество, включающее потребность в переосмыслении собственного опыта и способность к самореализации в новых условиях [4]. Для детального изучения данного феномена необходимо рассмотреть его компонентную структуру.

Обобщая подходы (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, Е.Э. Воропаева и др.), ключевые компоненты готовности можно представить в следующем виде (Таблица 1) [1; 2; 12; 14].

Таблица 1

Компонентная структура готовности педагога к инновационной деятельности

Компонент	Содержание компонента (ключевые показатели)
Личностно-мотивационный	Отражает ценностное отношение к инновациям. Включает активность, открытость новому, наличие осознанной потребности в разработке и реализации новшеств, высокий уровень восприимчивости, преобладание внутренних мотивов к участию в инновациях, способность к самосовершенствованию.
Когнитивный	Определяет знаниевую базу. Включает наличие системы знаний о современных инновационных технологиях, методах, приемах и средствах, понимание требований к новым образовательным результатам.
Креативный	Характеризует творческий потенциал. Подразумевает способность не просто воспринимать и копировать идеи, но и генерировать новые, оригинальные решения; развитие деятельности от подражания к подлинному творчеству.
Деятельностно-операциональный	Характеризует практические навыки. Включает владение и умение применять технологии на практике, наличие конструктивных и проектировочных умений, организованность, способность к контролю и оценке результатов.
Рефлексивный	Определяет способность к самоанализу. Включает познание и анализ педагогом собственной профессиональной деятельности в контексте ее обновления, оценку результатов и определение перспектив.

Как видно из Таблицы 1, готовность представляет собой сложное интегративное качество, где личностно-мотивационный компонент выступает пусковым механизмом, когнитивный – теоретической базой, а деятельностный и рефлексивный отвечают за практическую реализацию и осмысление результата.

Выделенная компонентная структура позволяет перейти к вопросу об уровневой дифференциации готовности педагога к инновационной деятельности, представляющей собой меру количественных и качественных проявлений всех признаков готовности. Вслед за рядом исследователей (О.Ф. Мельник, Л.В. Красильникова, Е.В. Волкова, А.Е. Балачкина) целесообразно выделить три основных уровня сформированности данного качества (Таблица 2) [6; 10].

Таблица 2

Уровневые характеристики готовности педагога к инновационной деятельности

Уровень	Характеристика проявления компонентов готовности
Продуктивный	Характеризуется высокой степенью восприимчивости к изменениям, четким осознанием значимости инноваций. Педагог обладает содержательными знаниями о технологиях (когнитивный компонент), проявляет выраженную внутреннюю мотивацию, творческую активность и способность к самосовершенствованию (личностно-мотивационный и креативный компоненты).
Репродуктивный	Отличается ситуативной мотивацией к реализации инновационной деятельности; потребность в применении новшеств проявляется не постоянно. Восприимчивость к нововведениям развита слабо. Педагог знаком с отдельными технологиями, но применяет их по образцу, без творческой переработки.
Адаптивный	Педагоги слабо проявляют познавательную заинтересованность в инновациях, демонстрируя неустойчивое или безразличное отношение. Отсутствуют проявления творческих и исследовательских способностей, когнитивная база в области инноватики ограничена. Деятельность строится преимущественно на традиционных подходах.

Для проведения диагностики и отнесения педагога к тому или иному уровню необходимо определить конкретные показатели. К ним относятся: осознание личной необходимости инноваций и гибкость мышления (личностно-мотивационный компонент); творческая способность к генерированию идей (креативный); информированность о новейших технологиях (когнитивный); владение практическими навыками их разработки (деятельностный) [1].

Для эмпирической оценки данных показателей в психолого-педагогической науке разработан значительный пул диагностических методик. Само наличие столь обширного диагностического инструментария подчеркивает остроту и актуальность проблемы.

Теоретический анализ практики позволяет выявить ряд существенных барьеров, препятствующих формированию высокого уровня готовности. К ним относятся как внешние факторы (высокая нормативная нагрузка, лимитирующая ресурс педагога), так и внутренние психологические (инновационная ригидность, страх неудачи, профессиональные стереотипы) [8].

Особую группу составляют системно-управленческие барьеры: зачастую инновации инициируются «сверху» формально и не подкрепляются эффективной системой методического сопровождения. Именно поэтому ключевой проблемой становится формирование личностно-мотивационного компонента. Административное «насаждение» инноваций приводит к доминированию внешней мотивации над внутренней, оставляя педагога на репродуктивном или адаптивном уровне готовности.

Выявленные барьеры и дефициты компонентов готовности диктуют необходимость проектирования нетривиальной системы методического сопровождения, способной их целенаправленно преодолеть.

Научно-теоретической основой для проектирования такой системы выступает интеграция нескольких подходов: инновационного (обеспечивающего открытость к новому и готовность к переоценке практик) [10], индивидуально-творческого (смещающего фокус на самореализацию и внутренний мотив) [12] и системно-деятельностного (требующего формирования целостной совокупности компетенций для решения реальных задач) [2].

На основе данных подходов нами предлагается модель системы методического сопровождения, практическая новизна которой заключается в интеграции комплекса технологий, целенаправленно воздействующих на преодоление выявленных барьеров и развитие всех компонентов готовности. Ключевыми элементами данной системы выступают:

1. Профессиональное сообщество «Педагогический диалог». В отличие от традиционных семинаров, данная форма (например, в виде «Устного журнала педагогической рефлексии») выступает механизмом коллективного творческого поиска и анализа. Презентация и обсуждение методических продуктов стимулирует одновременно рефлексивный и мотивационный компоненты.
2. Практикум «Вектор развития». Эта технология предполагает дифференцированную работу, в первую очередь с педагогами, демонстрирующими низкий уровень мотивации или неуверенность в своих силах. Через обучение методам проектной и исследовательской деятельности данная форма напрямую воздействует на когнитивный компонент и способствует преодолению психологических барьеров.
3. «Индивидуальная траектория инноватора». Используется как инструмент персонализированной самооценки и рефлексии. Обобщение педагогом собственных наработок в творческой форме позволяет не только оценить результат, но и раскрыть личностно-креативный потенциал.
4. Творческие (инициативные) микрогруппы. Объединение педагогов по схожим проблемным полям для опытно-экспериментальной работы, строящейся на принципах самоконтроля, способствует мобилизации творческого потенциала и деятельностно-операционального компонента.

Эффективность данной системы обеспечивается ее функциональной полнотой. Предлагаемая модель методического сопровождения реализует ключевые функции: информационную (через создание банка данных), проектировочную (через работу сообщества «Педагогический диалог» и ведение «Индивидуальной траектории инноватора») и обучающую (через «Практикум «Вектор развития»»). Такой комплексный подход позволяет не просто декларировать, а целенаправленно формировать все компоненты готовности педагога к инновационной профессиональной деятельности.

Выводы. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день существующие в образовательных организациях подходы к методической работе не обеспечивают достаточного уровня формирования готовности педагога к инновационной профессиональной деятельности. Несмотря на декларируемую на уровне стандартов ценность инноваций, педагог зачастую занимает

выжидательную позицию, а его деятельность строится преимущественно на традиционных подходах. Ключевым дефицитом выступает недостаточная сформированность внутренней мотивации к инновациям, которая подменяется внешней, административной стимуляцией, что закономерно приводит к доминированию репродуктивных и адаптивных уровней готовности в педагогической среде.

Таким образом, выявленные системные барьеры и дефициты, в особенности в мотивационном компоненте, свидетельствуют о серьезном разрыве между современными требованиями к педагогу-новатору и реальным положением дел. Существующая практика требует перестройки и внедрения целенаправленных программ. Предложенный комплексный подход позволяет сместить управленческий фокус с формального «насаждения» инноваций на системное развитие субъектной позиции педагога, что является необходимым условием для перехода специалиста на продуктивный уровень готовности.

Литература:

1. Воропаева, Е.Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности / Е.Э. Воропаева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – 3 с. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=22285355 (дата обращения: 22.10.2025)

2. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко. – Минск: Харвест, 2006. – 415 с.

3. Жукова, В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «Психологическая готовность» / В.Ф. Жукова // Известия Томского педагогического университета. – 2012. – № 6. – С. 117-121

4. Иванушкина, Е.В. Сущность готовности к инновационной деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования / Е.В. Иванушкина // Вестник Самарского государственного университета. – 2012. – № 8-1. – С. 184-188

5. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Academia, 2005. – 173 с.

6. Красильникова, Л.В. Система методических мероприятий по повышению готовности воспитателей к инновационной деятельности / Л.В. Красильникова, Е.В. Волкова, А.Е. Балачкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-metodicheskih-meropriyatiy-po-povysheniyu-gotovnosti-vospitateley-k-innovatsionnoy-deyatelnosti (дата обращения: 19.10.2025)

7. Крутецкий, В.А. Психология / В.А. Крутецкий. – Москва: Альянс, 2020. – 336 с.

8. Кудинов, В.В. Причины, препятствующие становлению инновационной деятельности педагогов / В.В. Кудинов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 2. – С. 34-39

9. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Знание, 1996. – 312 с.

10. Мельник, О.Ф. Инновационность образовательных учреждений: подходы к описанию феномена / О.Ф. Мельник // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 10-1. – С. 114-117

11. Новикова, Г.П. Инновационная деятельность – важнейшее условие профессионально-личностного развития педагога / Г.П. Новикова // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 3. – С. 11-14. – URL: https://elibrary.ru/ item.asp?id=24919732 (дата обращения: 15.10.2025)

12. Подымова, Л.С. Самоутверждение педагогов в инновационной деятельности / Л.С. Подымова, Л.А. Долинская. – Москва: Прометей, 2016. – 208 с.

13. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В.Д. Шадрикова. – Москва: Логос, 2011.

14. Сластенин, В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42-49

15. Узнадзе, Д.Н. Общая психология: пер. с груз. / Д.Н. Узнадзе; пер. Е.Ш. Чомахидзе. – Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 413 с.

Педагогика

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор Лопанова Елена Валентиновна
Частное учреждение образовательная организация высшего
образования «Омская гуманитарная академия» (г. Омск);
кандидат педагогических наук, доцент Савина Наталья Викторовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего
образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
Частное учреждение образовательная организация высшего
образования «Омская гуманитарная академия» (г. Омск)

САМООРГАНИЗАЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье предлагается к обсуждению вопрос развития универсальной компетенции самоорганизации в образовательном процессе вуза. Выявлено, что развитая самоорганизация позволяет специалисту качественно трудиться, сохранить профессиональное здоровье и остаться в профессии. Обоснована ее связь с профессиональным воспитанием. Профессиональное воспитание понимается как соответствие требованиям профессионального труда. Как соответствие умений, навыков специалиста профессиональному стандарту и наличие необходимых профессионально важных качеств. Данные критерии показывают деонтологические основы профессионального образования. Содержание компетенции самоорганизации представлено техническим подходом к ее развитию. Эмпирические результаты показали особенности самоорганизации у студентов заочной формы обучения. Выделены проблемные аспекты процесса ее развития у студентов: лень, отсутствие мотивации, незнание способов самоорганизации, завышенная оценка личной организованности. Предложены рекомендации по совершенствованию указанной компетенции в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: самоорганизация, компетенция, профессиональное воспитание, студенты, деонтология.

Annotation. The article proposes to discuss the issue of the development of universal competence of self-organization in the educational process of the university. It has been revealed that a well-developed self-organization allows a specialist to work efficiently, maintain professional health and stay in the profession. Its connection with professional education is substantiated. Professional education is understood as compliance with the requirements of professional work. Such as the compliance of a specialist's skills with a professional standard and the availability of necessary professionally important qualities. These criteria show the deontological foundations of professional education. The content of self-organization competence is represented by a technical approach to its development. Empirical results have shown the peculiarities of self-organization among correspondence students. Problematic aspects of the students' development process are highlighted: laziness, lack of motivation, lack of knowledge of self-organization methods, overestimation of personal organization. Recommendations for improving this competence in the educational process of the university are proposed.

Key words: self-organization, competence, professional education, students, deontology.

Введение. Многие современные профессии характеризуется повышенным физическим и психическим напряжением. Количество видов деятельности, рабочих документов, постоянное изменение объема и времени выполнения отдельных задач создает трудности на пути овладения профессией и последующего становления в ней. Без специальной подготовки к выполнению такого рода профессионального труда наблюдается и ранний выход из профессии, и профессиональное выгорание. Положение осложняется тем, что постпандемийный период показал увеличение рабочего времени в разных отраслях экономики. В ряде стран такое увеличение достигает 11 часов в день [4]. У представителей разных профессий размыты границы между личным и рабочим временем. Вследствие этого не поддается подсчету точное количество рабочего времени в день, неделю, месяц. Данные ВОЗ, 2021, показывают, что продолжительный рабочий день становится причиной смерти сотен тысяч людей в год по всему миру [10]. В таких условиях личность работника склонна к выгоранию и ранней деформации, а деятельность снижает качество. Сложные виды деятельности не оставляют ее субъекту выбора быть организованным или нет. Цель статьи – обоснование необходимости развития самоорганизации как навыка современного специалиста для обеспечения

профессиональной деятельности на достаточно качественном уровне; выявление отдельных дефицитов в развитии данной компетенции у студентов вуза. Научная новизна статьи выражена в том, что самоорганизация рассматривается как необходимый компонент профессионального воспитания студентов. Теоретическая значимость выражается в сочетании положений деонтологического и технического подходов для развития компетенции самоорганизации в образовательном процессе вуза. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для решения задачи развития самоорганизации будущих педагогов посредством оптимизации образовательного процесса вуза.

Изложение основного материала статьи. Самоорганизация личности сегодня важна вследствие стремительно усложняющихся условий жизни и профессиональной деятельности. Переход мирового развития от сложного и неоднозначного VUCA-мира, (Беннис, Нанус, 1985) [7] к миру нелинейному и непостижимому BANI-миру, (Кашио, 2016) [1], потребовал изменения и самого человека. Постпандемийный период обозначил гипотетический переход сразу к двум мирам в зависимости от развития событий и участия человека в построении нового мира. Разделенный, ужасный, невообразимый, беспощадный, но возрождающий SHIVA – мир, (Розин, 2022) [1]. И перевернутый TACI-мир – турбулентный, случайный, хаотичный, враждебный, (Дерябин, 2022) [1]. И в том и другом варианте прогнозируются быстрые и разрушительные изменения. В таких условиях турбулентности человеку необходимо меняться. Учитывая тот факт, что большинство профессий требуют серьезного профессионального обучения, необходимо обратить внимание и на современную систему образования. Внедрение новых образовательных стандартов как ответ на актуальные вызовы, вариативность образовательных технологий, цифровая трансформация образования требует изменения учебной деятельности и ее постоянного совершенствования. Самоорганизация как интегративное свойство человека позволяет ему адаптироваться к таким изменениям и выходить на новый уровень личностного и профессионального развития. Самоорганизация позволяет системам, которые функционируют рассеянно, неорганизованно, работать более эффективно (Prigogine&Stengers, 1984; Willshaw, 2006) [9, 11]. Другими словами развитая самоорганизация позволяет специалисту качественно трудиться, сохранить профессиональное здоровье и остаться в профессии. В Федеральных государственных стандартах высшего образования она представлена как универсальная компетенция (УК-6): «Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» [8].

Отсюда правомерно говорить о том, что самоорганизация, как необходимая компетенция, связана напрямую с профессиональным воспитанием. Из различных определений профессионального воспитания мы согласны с его рассмотрением как части воспитания социального, а именно «приобщении человека к профессионально-трудовой деятельности и связанным с ней функциями в соответствии со специальностью и уровнем квалификации» (Тимонин, 2012) [6, С. 55]. Профессиональное воспитание – это про ответственность перед коллегами, клиентами и обществом в целом; соответствие умений, навыков профессиональному стандарту; про наличие необходимых профессионально важных качеств. Данные критерии показывают деонтологические основы профессионального образования. Соотнесение себя с профессиональным сообществом, ответственность перед ним, соблюдение нравственных норм, а также мы добавим – качественное выполнение своей работы, в том числе вовремя – признак воспитанного специалиста в любом секторе экономики. Вопрос профессионального воспитания будущих специалистов в условиях профессионального образования сегодня несколько размыт. К сожалению, противоречия между требованиями к воспитанию ответственного специалиста и менеджментом образовательных организаций приводят к печальным результатам. При жесткой установке сохранения студенческого контингента любой ценой, происходит «снижение педагогических требований и имитация академической успеваемости» (Зборовский, Абрамова, 2020) [2, С. 43]. Вместо снижения требований к дисциплинированности, ответственности студентов организациям профессионального образования следует ужесточить такие требования и выпускать на рынок труда специалистов, подготовленных не только в области «твердых», но и «мягких навыков». Дефициты такой подготовки регулярно выявляются при различных форс-мажорах на производстве, объяснение которым находят в «человеческом факторе». Это стандартная, удобная формулировка. Вопрос здесь возникает в том, какая профилактика проводится в период профессиональной подготовки будущих специалистов, чтобы максимально снизить негативные проявления в деятельности работников. Здесь уместно вспомнить «золотое правило» психологии труда: повышение качества профессионального труда дополнительными мерами должно взаимосоответствовать человеку и его трудовому посту, рабочему месту (Климов, 1998). Если это правило нарушается, например, введением новых обязанностей или повышением интенсивности труда, это ведет к негативным последствиям, как для человека, так и для организации: аварии, снижение качества продукции, «текучесть» кадров и т.п. [3, С. 96]. В таком случае для нивелирования этой ситуации необходимо вводить контрмеры – дополнительное обучение новым умениям, изменение графика отдыха, снижение других нагрузок, совершенствование системы оплаты труда и др. Но это уже действия работодателя. А на этапе еще профессионального обучения необходимо сформировать такие компетенции, которые позволят работнику выходить из сложных ситуаций без снижения качества работы и без особого напряжения для организма. Конечно, в науке различные направления и подходы указывают в этом вопросе на множество таких компетенций или личных качеств: адаптивность, стрессоустойчивость, жизнестойкость, личная эффективность и другие. Не умаляя их ценности, обоснованно считаем, что и самоорганизация является одним из показателей профессиональной воспитанности современного специалиста, работающего в любом секторе экономики.

Следуя цели нашего исследования, представим и проанализируем эмпирические результаты особенностей развития самоорганизации студентов. Исследование проводилось в январе-июне 2025 года среди студентов Омской гуманитарной академии (n=659). Данное исследования предполагает долгосрочный мониторинг, поэтому здесь представляем его промежуточные результаты. Академия готовит специалистов гуманитарного и экономического профиля. Характеристика выборки: 76,7% – студенты бакалавриата, 17,7% – магистратуры; 96,4% – студенты заочной формы обучения, 3,6% – очной; 95,6% испытуемых работают кроме учебы. По профилям обучения студенты не дифференцировались, так как они самостоятельно указывали не точные названия или оставляли пустым ответ «другое». Организация обучения в академии не отличается по профилям обучения, но здесь возможны факторы различий в содержании обучения. Метод исследования – опрос посредством авторской анкеты в Google – форме. Методология содержания анкеты представлена техническим подходом к самоорганизации, который соответствует определению соответствующей компетенции в стандартах высшего образования. Ограничения опроса – добровольность и анонимность, результаты в виде самоотчета. Мы хотели выяснить некоторые аспекты развития самоорганизации студентов, определить дефициты, на которые следует обратить внимание при организации образовательного процесса.

90,4% опрошенных считают себя организованными людьми. Однако достаточно велик разброс количества дел, которые успевают выполнять студенты как на учебе в вузе, так и дома. При этом 80-100% дел в вузе выполняют только 29,9% респондентов. Но, также выполняющих дела дома – уже 55,5%, что показывает лучшую организацию деятельности в домашних условиях.

43,4% не применяют методы тайм-менеджмента. У остальных студентов, кто их применяет, лидирующие позиции занимают такие методы как планирование и составление списка дел. В целом ответы студентов на этот вопрос стандартны и однотипны. Отдельные студенты показывают научные знания в области управления временем.

70% опрошенных знакомы с понятием прокрастинации. Однако всего 17,8% признались, что она у них присутствует.

Крайне значимым являются ответы на следующий вопрос: «Что Вам мешает быть организованным?» Здесь можно было выбрать несколько ответов, а также добавить свой вариант. Большинство студентов выбирали закрытые ответы. Лидирующие позиции заняли:

– выполнение лишней работы – 43,7%;
– выполнение ненужной работы – 31,7%;
– лень – 26,7%;
– отсутствие мотивации – 23,7%.

Если первые ответы ожидаемы от студентов, лень достаточно стандартна, хотя и требует внимания, то несколько удивляет ответ об отсутствии мотивации. Это уже проблемы правильного выбора будущей профессии и/или выбора вуза, скучных и сложных учебных занятий и заданий, отсутствия жизненных целей или нестабильность ценностных ориентаций. В любом случае, это должно явиться предметом более детального изучения.

Также важными являются мнения студентов о сложности учебной деятельности. 40,2% опрошенных признали, что работа мешает учебе. Учитывая, что в выборке 96,6% работающих студентов, это настораживающий факт. Обычно работают магистранты, но здесь 76,7% от выборки представляют студенты бакалавриата. Можно констатировать, что студенты заочной формы обучения – это в массе работающие студенты. И образовательный процесс необходимо строить с учетом этой реалии. Студенты вынуждены работать, чтобы обеспечить себя и, в том числе, оплатить обучение. Но сами понимают, что обучение будет не совсем комфортным, с перенапряжением.

По 25,6% респондентов дали ответы «постоянно увеличивается объем учебной работы» и «много информации, которую можно было не изучать». Рядом стоит ответ (22,5%) – «много заданий, которые можно было не выполнять». Здесь прямое указание преподавателям на

необходимость усиления связи учебного содержания с будущей профессией.

Прямой интерес для преподавателей представляют ответы на вопрос: «Что, по Вашему мнению, нужно сделать, чтобы студент успевал выполнять все учебные задачи без нервного и физического напряжения?». Здесь при множественном выборе топ ответов:

– обучить способам самоорганизации – 37,8%;
– дать возможность обучаться по индивидуальному плану – 35,8%;
– убрать некоторые дисциплины – 32%;
– снизить учебную нагрузку – 27,8%.

Это важные ответы, характеризующие понимание студентами своих возможностей, которые могут им помочь максимально комфортно учиться. Не внешние, а внутренние причины могут быть катализаторами изменения. Следовательно, нужно помочь студентам актуализировать их внутренние ресурсы путем индивидуализации образовательного процесса и обучения способам самоорганизации.

И здесь отрадно отметить, что 66,9% респондентов утверждают, что преподаватели академии развивают компетенцию самоорганизации на занятиях, причем на всех дисциплинах. Среди методов такого развития студенты выделили:

– самоконтроль – 49,4%;
– самооценка – 35,8%;
– дедлайн заданий – 37,7%;
– проектная деятельность – 29,8%.

Возможности проектной деятельности в развитии самоорганизации мы уже обосновывали в своих исследованиях [5]. Процессы самоконтроля и самооценки являются опять же внутренними ресурсами студентов, их развитие и использование в образовательном процессе помогает развивать и поддерживать на высоком уровне все необходимые компетенции. Дедлайн является внешним мотиватором качества деятельности. Разумное сочетание внешних и внутренних ресурсов способствует развитию самоорганизации.

Заключая обзор эмпирической части, подчеркнем, что анализу подверглись промежуточные, дифференцированные по некоторым критериям результаты опроса студентов одного вуза гуманитарного и экономического профиля. Общие выводы по эмпирической части показывают, что в массе студенты выбирают заочный формат обучения с применением дистанционных технологий. Это следует из необходимости для них совмещения учебы и работы. Студенты понимают важность самоорганизации, знакомы со смежными понятиями – прокрастинация, тайм-менеджмент, дедлайн. Наряду с желанием избавиться от лишней учебной нагрузки, включая отдельные дисциплины, задания, а также объем учебного содержания, студенты признают наличие негативных личных образований, мешающих качественной учебе – лень, отсутствие мотивации, не знание способов самоорганизации. Вместе с тем, они высоко оценивают себя как организованных людей, хотя данные о результативности выполнения планов это не подтверждают. Все это показывает наличие как внешних, так и внутренних дефицитов в развитии данной компетенции у студентов. С одной стороны, преподаватели достаточно активно и разнообразно развивают самоорганизацию студентов в образовательном процессе; с другой, остаются проблемные точки с выполнением необходимых учебных заданий у студентов точно в срок и без чрезмерного напряжения, что является основанием для пересдач, академических отпусков, отчислению студентов.

Выводы. Развитие общества, науки, технологий ставит человека в условия не столько постоянных изменений, сколько в условия хаоса. Человеку необходимо развиваться, находить опорные точки, качества, компетенции, способные помочь ему не только выжить, но и качественно выполнять профессиональные обязанности. Одной из таких компетенций является универсальная компетенция самоорганизации, как способности не только адаптироваться, но и выстраивать новые структуры в системе, и значит, развиваться. Эта компетенция является обязательной в группе универсальных в стандартах подготовки специалистов с высшим образованием. Она помогает работнику качественно трудиться в различных условиях, что показывает ее как составляющую профессионального воспитания. Для организации образовательного процесса с целью ее развития следует учитывать мнения и пожелания студентов. А именно, усилить связь учебного содержания с будущей профессией; обеспечить возможность обучения по индивидуальному плану; обучить конкретным методам самоорганизации; сочетать внешние и внутренние мотиваторы для развития; уделять внимание развитию волевых качеств студентов, способных нивелировать лень и демотивацию. В целом, учитывая наличие данной компетенции в стандартах подготовки, следует говорить и о той работе, которую уже проводят преподаватели вузов. Но и наличие отдельных дефицитов в этом процессе требует постоянного внимания и дальнейшего изучения.

Литература:

1. Жизнь после BANI. Восход новых миров // Экспертный блог BITOBE: сайт. – 2022. – URL: https://blog.bitobe.ru/ article/zhizn-posle-bani-voshod-novyh-mirov/ (дата обращения: 22.08.2025)

2. Зборовский, Г.Е. Образовательно неуспешные студенты: позиция университетского управления / Г.Е. Зборовский, П.А. Абрамова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 2. – С. 38-48

3. Климов, Е.А. Введение в психологию труда: учебник для вузов / Е.А. Климов. – Москва: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.

4. Право на лень: как менялось отношение человека к труду. – РБК Тренды: сайт. – 2025. – URL: https://trends.rbc.ru/ trends/social/626bfd689a7947090c5f6e83?page=tag&nick=2025&from=copy (дата обращения: 21.09.2025)

5. Савина, Н.В. Проектная деятельность как средство развития компетенции самоорганизации будущих педагогов / Н.В. Савина // Сборник материалов XV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Детство, открытое миру». – Омск: ОмГПУ, 2025. – С. 346-348

6. Тимонин, А.И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное / А.И. Тимонин // Вестник КГУ имени Некрасова. – 2012. – Т. 18. – С. 55-58

7. VUCA-мир и BANI-мир: как жить в новых условиях. – ООО «Дэвикон»: сайт. – 2025. – URL: https://dvcn.ru/blog/vuca_bani (дата обращения: 21.09.2025)

8. Федеральные государственные образовательные стандарты. – Справочник кодов общероссийских классификаторов: сайт. – 2025. – URL: https://classinform.ru/fgos.html (дата обращения: 12.08.2025)

9. Willshaw, D. Self-Organisation in the Nervous System / D. Willshaw. – December 2006. – DOI: 10.1016/B978-012088566-4/50004-0

10. Long working hours increasing deaths from heart disease and stroke: WHO, ILO. – World Health Organization: сайт. – 2021. – URL: https://www.who.int/news/item/17-05-2021-long-working-hours-increasing-deaths-from-heart-disease-and-stroke-who-ilo (дата обращения: 21.09.2025)

11. Prigogine, I. Order out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature / I. Prigogine, I. Stengers. – Toronto; New York, N.Y.: Bantam Books, 1984. – 319 p.

Педагогика

УДК 371

кандидат биологических наук, доцент Лутовина Екатерина Емельяновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат биологических наук, доцент Чикенева Ирина Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СФЕРЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ

Аннотация. Статья посвящена решению актуальных проблем подготовки педагогических работников в сфере основ безопасности и защиты Родины. Для подготовки современного педагога требуется разработка и реализация новых моделей профессионального становления специалистов образования. Сегодня важно привлекать педагогов-наставников в сфере обучения безопасности жизнедеятельности для осмысление передового практического опыта и технологизации современного образовательного процесса. Целесообразно использовать активные методы подготовки (ситуативно-имитационное моделирование учебной информации,

проектирование, решение задач, применение цифровых технологий). Необходимо формировать потребность в профессиональном саморазвитии и профессиональном становлении. Доказано, что процесс подготовки педагогических работников в сфере основ безопасности и защиты Родины будет эффективным, если в образовательный процесс внедрить комплекс педагогических условий. Внедрение организационно-методической педагогической деятельности будет способствовать развитию когнитивно-операциональной готовности учителя к профессиональной деятельности. Реализация практико-ориентированной образовательной среды позволит обеспечить развитие эмоционально-волевой готовности педагога. Применение педагогического дизайна позволит активизировать развитие ценностно-мотивационной готовности педагога. Подготовленный педагог в сфере основ безопасности и защиты Родины на высоком уровне позволит обеспечить формирование культуры безопасного поведения у школьников.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; педагогические условия; основы безопасности и защиты Родины; учитель; безопасность.

Annotation. The article is devoted to solving the current problems of training teachers in the field of national security and defense. To train a modern teacher, it is necessary to develop and implement new models of professional development for education specialists. Today, it is important to involve mentor teachers in the field of life safety education to understand best practices and to technologicalize the modern educational process. It is advisable to use active training methods (situational-imitative modeling of educational information, design, problem-solving, and the use of digital technologies). It is necessary to form a need for professional self-development and professional formation. It has been proven that the process of training teachers in the field of national security and defense will be effective if a set of pedagogical conditions is implemented in the educational process. The implementation of organizational and methodological pedagogical activities will contribute to the development of a teacher's cognitive and operational readiness for professional activities. The implementation of a practice-oriented educational environment will ensure the development of a teacher's emotional and volitional readiness. The use of pedagogical design will enhance the development of a teacher's value and motivational readiness. A well-trained teacher in the field of national security and defense will be able to ensure the formation of a culture of safe behavior among schoolchildren.

Key words: Professional training; pedagogical conditions; fundamentals of Homeland security and defense; teacher, безопасность.

Исследование выполнено в рамках государственного задания
Министерства просвещения РФ № 073-03-2025-054/7 по теме
«Технология подготовки педагогов к обеспечению безопасности в профессиональной деятельности»

Введение. Подготовка педагогических работников в сфере основ безопасности и защиты Родины требует принципиального обновления образовательного процесса в системе профессионального образования. Сегодня необходимо разрабатывать современные модели профессиональной подготовки специалистов для системы образования, а так же переподготовки педагогических работников, которые будут отвечать требованиям времени, текущем изменениям в образовательной парадигме, с учетом всех возможностей образовательного пространства.

Подготовка дипломированного специалиста в системе высшего образования является только первым шагом к развитию его профессиональных компетенций. Несмотря на то, что начинающему преподавателю потребуется еще некоторый период для развития профессионального опыта, важно на базовом этапе сформировать потребность в профессиональном саморазвитии.

По мнению Гафнера В.В. к специфике профессиональной компетентности будущего педагога в сфере безопасности жизнедеятельности связана с общими, особенными и единичными требованиями к работе в общеобразовательной организации. Кроме того, сформированность профессиональной компетентности обусловлена развитием определенных профессиональных качеств (готовность к организации, обучению и воспитанию учащихся, мотивация на профессиональный и личностный рост, успешное решение задач в учебно-воспитательной деятельности) [1].

При подготовке специалиста в области безопасности жизнедеятельности происходит создание фундамента теоретической базы и развитие широкой научной направленности, что позволит обеспечить успешное и глубокое освоение особенностей предметной педагогической и методологической области преподаваемого предмета.

Вопросами профессиональной подготовки специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности занимались: С.В. Абрамова, С.В. Петров, В.В. Сапронов (участвовали в разработке общей теории обеспечения безопасности жизнедеятельности) [3], А.Г. Асмолов, В.П. Беспалько, Е.П. Белозерцев, А.Я. Данилюк, И.А. Зимняя, А.А. Орлов, В.А. Скаткин, (построение содержательной части профессионального педагогического образования) [5], Н.П. Абаскалова, Л.А. Акимова, В.В. Гафнер, М.А. Картавых, В.Н. Мошкин, Д.В. Смирнов, Л.Х. Ушакова (формирование профессиональных компетенций, проектирование и обеспечение образовательного процесса на занятиях по безопасности жизнедеятельности) [1].

Будущие учителя в сфере основ безопасности и защиты Родины должны быть готовы к реализации практических умений и навыков при формировании культуры безопасного поведения у школьников. Важно учитывать, что после освоения предметно области безопасности жизнедеятельности учащиеся общеобразовательной организации должны быть готовы к безопасному поведению при чрезвычайных ситуациях природной, техногенной и биолого-социальной направленности, обладать навыками безопасного автономного поведения при нахождении в условиях природной среды, ответственно относиться к здоровому и безопасному образу жизни, соблюдать безопасность в повседневной жизни и при возникновении опасности, применять умения и навыки по оказанию доврачебной помощи пострадавшим. Поэтому подготовка будущего преподавателя в сфере безопасности жизнедеятельности требует интенсивного формирования когнитивно-операционального компонента, входящего в структуру профессиональной компетентности [4].

Потребность в хорошей профессиональной подготовке будущего учителя в сфере безопасности жизнедеятельности является базовым условием, так как в его профессиональный функционал входит формирование культуры безопасного поведения у школьников.

Соответственно, от педагога в сфере безопасности жизнедеятельности зависит готовность детей к безопасному поведению в современном мире. Кроме того, педагог в сфере безопасности жизнедеятельности воспитывает отношение ребенка к Родине и ее защите, обороне своей страны и формирует мировоззрение учащегося [2].

Важно отметить, что успешность процесса формирования культуры безопасного поведения зависит от четкого понимания педагогом конечного продукта педагогической деятельности. Так, учитель должен определить компоненты, определяющие психолого-педагогический портрет обучающегося с безопасным поведением.

Педагогические работники в сфере основ безопасности и защиты Родины должны понимать какие факторы будут способствовать формированию культуры безопасного поведения у обучающихся:

– развитие мотивационной сферы у обучающегося, так как мотивация активирует человека к действиям. Положительное влияние на мотивацию обучающегося можно достичь через развитие познавательного интереса. Поэтому будущий учитель в сфере безопасности жизнедеятельности должен быть готов к педагогическому влиянию на познавательный интерес учащегося;

– формирование личностных качеств обучающегося, таких как ответственность и уважительное отношение к соблюдению безопасности как личной, так и окружающего пространства. Положительное влияние в данном направлении можно достичь посредством подготовки школьников к принятию взвешенных решений и потребности к соблюдению правил безопасного поведения;

– привитие предметных знаний, умений и навыков по безопасному поведению посредством применения многообразия современных методов и форм обучения.

Среди продуктивных форм можно отметить: работа в группах, соревнование, экскурсии, встречи со специалистами, практикумы и другие. К результативным методам необходимо отнести: метод решения ситуационных заданий, разработка алгоритмов безопасного поведения, моделирование безопасного поведения при различных опасностях, например, действия при автомобильной аварии, взрыве в общеобразовательной организации, получение угрозы через телефон, поведение при наводнении и иные возможные опасности:

– осуществление моральной и психологической подготовки обучающихся к безопасному поведению, что позволит ребенку успешно справиться с психоэмоциональной нагрузкой и обеспечить эмоционально-волевую устойчивость при попадании в опасную ситуацию;

– формирование положительного имиджа государства в вопросах обеспечения безопасной жизнедеятельности, посредством ознакомления с достижениями в науке и технике в сфере безопасности человека и общества. Проведение наглядной пропаганды современных достижений позволит обучающемуся мыслить критически и творчески при попадании в опасную ситуацию, а так же осуществить актуальный и оптимальный выбор безопасного поведения [6].

Будущий учитель в сфере основ безопасности и защиты Розины должен понимать дидактические задачи профессиональной деятельности:

– обеспечить пропаганду теоретической и практической подготовки в области безопасного поведения;

– сформировать умения и навыки в отношении обеспечения личной безопасности;

– проводить систематическую работу по профилактике деструктивных появлений в поведении обучающихся;

– обеспечение актуальной информацией, направленной на обеспечение сохранения и укрепления личной безопасности;

– развитие у обучающихся способности к рефлексии образа жизнедеятельности [7].

Подготовленный педагог в сфере основ безопасности и защиты Родины на высоком уровне позволит обеспечить формирование культуры безопасного поведения у школьников.

Изложение основного материала статьи. Решение современных педагогических проблем в отношении профессиональной подготовки педагогических работников в сфере безопасности жизнедеятельности зависит от выбора и внедрения оптимальных педагогических условий.

Во-первых, необходимо создавать и внедрять инновационные системы, требующие тщательного педагогического проектирования, основанного на знании теории и методики обучения в предметной области.

Процесс обучения проектированию образовательной деятельности по ходу подготовки будущего учителя в рамках формирования культуры безопасного поведения у учащихся является сложным и весьма специфическим. К основной цели педагогического действия будущего педагога-предметника относится становление личности школьника, который сможет самостоятельно обеспечивать безопасную жизнедеятельность. Благодаря проектированию педагогического процесса студент научится прогнозировать эффективность педагогического взаимодействия через определение модели того, какие результаты ему необходимо добиться [8].

Так, в рамках проектирования специалист должен формировать модель учащегося с высоким уровнем культуры безопасного поведения, что включает осмысление содержание подготовки, развитие способностей учащегося, его потребностной сферы, умение выбирать безопасные условия для самореализации, самоопределения, самоутверждения и самооценки.

Во-вторых, необходимо создавать и внедрять компоненты образовательного пространства, влияющие на эмоционально-волевую сферу обучающегося:

– активизация эмоционально-поддерживающего блока, характеризующего отношения между участниками педагогического взаимодействия;

– активизация эмоционально-стабилизирующего блока, определяющего режимные аспекты;

– активизация эмоционально-настраивающего блока, характеризующего внешнюю атмосферу;

– активизация эмоционально-активизирующего блока, характеризующего организационные аспекты занятости;

– активизация эмоционально-тренирующего блока, предполагающего внедрение эвристической деятельности и иных образовательных технологий.

Важным аспектом в системе организации эффективного образовательного пространства является взаимодействие педагога, которое выстраивается на основе сформированности личностных и профессиональных компетенций работника образования.

К основным принципам подготовки педагогических работников в сфере безопасности и защиты Родины необходимо выделить следующие:

– научность, то есть привлечение содержательную часть обучения достоверной научной информации, что будет активизировать познавательную сферу студента и актуализировать мыслительную деятельность обучающегося;

– интегративность, то есть обучение должно строиться в логике единства теории и практики, что позволит успешному формированию всех компонентов личности, а так же развитию профессиональных компетенций будущего педагога-предметника;

– гуманизация и демократизация, то есть в процессе подготовки необходимо усилить гуманистическую направленность учебного модуля, создать условия, направленные на повышение социальной значимости личности;

– активность, то есть в процессе подготовки необходимо применять деятельностные методы обучения, что позволит обеспечить развитие творческой инициативы, самостоятельности и осознанности в учебно-практической работе, что позволит стимулировать творческое рассмотрение педагогических задач при изучении теоретических и методических аспектов обучения в сфере безопасности жизнедеятельности;

– фундаментальность, то есть применение данного принципа позволит обеспечить гарантию образовательного потенциала студента, что позволит обучающемуся обладать хорошими базовыми знаниями и стремиться к саморазвитию в предметной профессиональной области. Данный принцип определяет методологическое, профессиональное, мировоззренческое, фактологическое развитие студента в сфере безопасности жизнедеятельности и формировании безопасного поведения у школьников;

– общезначимость, то есть содержательная часть профессионального обучения будущего педагога-предметника обладает большим потенциалом и значимостью, так как связано с большим спектром сфер жизни и обладает большой актуальностью;

– междисциплинарность, то есть сфера безопасности жизнедеятельности основана на представлениях и взаимодействии различных дисциплин, что позволит сформировать целостное восприятие понятийного аппарата, теорий, понять закономерности, теории, законы и различные идеи;

– самостоятельность, то есть необходимо уделять определенное учебное время на организацию самостоятельного приобретения знаний, что будет способствовать активизации личностной позиции студента, а так же стимулировать развитие таких качеств, как сознательность и инициативность;

– гражданственность, то есть подготовка будущего учителя к выбору учебного материала с позиции педагога-патриота. Так, учебная информация должна способствовать развитию у школьника патриотических качеств, любви к Родине, готовности к защите и служению своей стране, проявлению нравственности и идентификация себя в отношении с иными представителями социума, стремление к развитию государства и уважение достижений науки, культуры и других направлений развития страны;

– аксиологичность, то есть подготовка будущего учителя через активное вовлечение ценностного компонента в содержательно части учебных дисциплин, что позволит сформировать общечеловеческие и общественно значимые ценности, а так же будет способствовать выбору оценочных компонентов, которые обеспечат ранжирование принятия решений [2].

Для обеспечения подготовки будущего учителя в сфере безопасности жизнедеятельности необходимо разработать педагогическое сопровождение данного процесса. Так, важно внедрить комплекс образовательных категорий, которые будут влиять на установки студена, его интерес и мотивацию, то есть необходимо активизировать мотивационно-потребностную сферу будущего учителя в контексте желания работать по выбранной профессии.

Кроме того, необходимо создать практико-ориентированную среду, которая позволит студенту осмыслить сущность и специфичность профессиональной подготовки, что будет способствовать профессиональному саморазвитию будущего учителя.

Таблица 1

Детализация модели подготовки бдящего учителя в сфере безопасности жизнедеятельности к формированию культуры безопасного поведения у школьников

Педагогические условия		
Внедрение комплекса организационно-методической педагогической деятельности	Реализация практико-ориентированной образовательной среды	Применение педагогического дизайна
Содержательная часть		
Определение и корректировка содержания подготовки будущего учителя в сфере безопасности жизнедеятельности к формированию культуры безопасного поведения у школьников. Включение практической подготовки и готовности осуществлять преобразующую педагогическую деятельность. Привлечение педагога-наставника в сфере обучения безопасности жизнедеятельности для осмысление передового практического опыта и технологизации современного образовательного процесса.	Использование активных методов (ситуативно-имитационное моделирование учебной информации, проектирование, решение задач, применение цифровых технологий, учитывающих специфику деятельности, направленной на развитие и совершенствование личных и функциональных характеристик будущего учителя Влияние на эмоционально-волевую сферу студентов, в основе которой эмоциогенность, комфортность и эмоциональное благополучие всех участников педагогического взаимодействия и учащийся готов к сочетанию и выбору привычногоили неординарного решения образовательной задачи. Формирование профессионального педагогического мировоззрения.	Развитие профессиональных интересов и склонностей, учебно-профессиональных мотивов, значимости необходимых профессиональных компетенций в отношении будущей профессии, планирование профессиональных ожиданий и намерений. Осмысление сущности и специфичности профессиональной подготовки, что будет способствовать профессиональному саморазвитию будущего учителя. Формирование потребности в профессиональном саморазвитии и профессиональном становлении.
Результат		
Развитие когнитивно-общенациональной готовности	Развитие эмоционально-волевой готовности	Развитие ценностно-мотивационной готовности

Выводы. В процессе исследования выявлены эффективные педагогические условия подготовки педагогических работников в сфере основ безопасности и защиты Родины к формированию культуры безопасного поведения у школьников: внедрение комплекса организационно-методической педагогической деятельности для развития когнитивно-операциональной готовности; реализация практико-ориентированной образовательной среды для развития эмоционально-волевой готовности; применение педагогического дизайна в контексте развития ценностно-мотивационной готовности.

Литература:

1. Абаскалова, Н.П. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инновационной деятельности в условиях инновационного образования / Н.П. Абаскалова, А.Ю. Зверкова // Образование: традиции и инновации. – 2020. – № 2(29). – С. 4-8
2. Акимова, Л.А. Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности в образовательных организациях / Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 336 с.
3. Акимова, Л.А. Нормативная обусловленность и педагогическое обеспечение становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя / Л.А. Акимова // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 7. – С. 132-136. – DOI: 10.17513/snt.37601
4. Акимова, Л.А. Становление культуры безопасного образа жизни будущего учителя в контексте реализации медико-психологических факторов достижения успешности ребенка / Л.А. Акимова // Актуальные вопросы безопасности в современном образовании: материалы всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 27 мая 2021 г. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2021. – С. 20-25
5. Акимова, Л.А. Детерминанты образования будущего учителя как субъекта безопасности / Л.А. Акимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 7-9
6. Лутовина, Е.Е. Формирование готовности будущего учителя безопасности жизнедеятельности к педагогическому сопровождению образовательной деятельности школьников / Е.Е. Лутовина // Ценностный потенциал образования в формировании личности: методология и прикладные основания: сборник статей к Международной научно-практической конференции (19-20 октября 2018 г.). – Оренбург: Экспресс-печать, 2018. – С. 175-181
7. Лутовина, Е.Е. Педагогическое сопровождение образовательного процесса на уроках основ безопасности жизнедеятельности / Е.Е. Лутовина // Физическая культура, адаптивная физическая культура, безопасность жизнедеятельности и туризм: образование, наука, инновации: сборник статей к Международной научно-практической конференции (20-21 октября 2023 г.). – Оренбург: Экспресс-печать, 2023. – С. 258-260
8. Магомедов, М.Г. Подготовка будущего учителя к формированию безопасного поведения учащегося / М.Г. Магомедов // Инновационные технологии в обучении и воспитании: материалы VIII международной научно-практической конференции. – Карачаевск: КЧГУ, 2019. – Ч. 2. – С. 59-63

Педагогика

УДК 378.2

аспирант Ляшенко Станислав Евгеньевич
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ UX/UI-ДИЗАЙНА, КАК АКТУАЛЬНОМУ НАПРАВЛЕНИЮ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

Аннотация. Статья посвящена разработке и анализу методики преподавания UX/UI-дизайна как актуального направления современного графического дизайна и концепт-арта в системе художественного образования. Рассматриваются теоретические основы восприятия визуальной информации, а также ризоматическая структура знаний в области изобразительного искусства, описанная в трудах Ж. Делёза и Ф. Гваттари. Подчёркивается взаимосвязь между UX/UI-дизайном и концепт-артом как смежными дисциплинами, формирующими единое пространство визуального мышления. В статье обоснована необходимость включения данных направлений в образовательные программы творческих вузов для повышения их актуальности и практико-ориентированности. Представлена структура учебного блока по UX/UI-дизайну, разработанного и апробированного на базе Тихоокеанского государственного университета, а также выделены его методические особенности. Особое внимание уделено проектному подходу, практическим кейсам и интеграции цифровых технологий в процесс обучения. Анализируется роль игровых интерфейсов и концепт-арта как инструментов развития адаптивного и креативного мышления студентов. В работе раскрывается значимость эргономики, визуальной иерархии и принципов user-centered design для формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров. Делается вывод о необходимости обновления образовательных программ с учётом тенденций цифровизации и медийного прогресса. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения предложенной методики в вузах художественно-дизайнерского профиля.

Ключевые слова: педагогика, концепт-арт, медиапространство, современное искусство, технологии, дизайн, дизайн интерфейсов.

Annotation. The article is devoted to the development and analysis of a teaching methodology for UX/UI design as a relevant field of contemporary graphic design and concept art within the system of art education. Theoretical foundations of visual perception and the rhizomatic structure of knowledge in fine arts, as described by G. Deleuze and F. Guattari, are examined. The interrelation between UX/UI design and concept art is emphasized, highlighting their integration into a unified space of visual thinking. The paper substantiates the necessity of including these disciplines in educational programs of art universities to enhance their relevance and practice-oriented character. The structure of an educational module on UX/UI design, developed and tested at Pacific State University, is presented along with its methodological features. Special attention is paid to the project-based approach, practical case studies, and the integration of digital technologies into the learning process. The role of game interfaces and concept art as tools for developing students adaptive and creative thinking is analyzed. The study reveals the importance of ergonomics, visual hierarchy, and user-centered design principles for the formation of professional competencies in future designers. The article concludes that updating educational programs in accordance with current trends in digitalization and media progress is essential. The practical significance of the research lies in the applicability of the proposed methodology in art and design universities.
Key words: pedagogy, conceptual art, media space, contemporary art, technology, design.

Введение. Цель исследования – разработка и апробация методики преподавания UX/UI-дизайна в рамках художественно-дизайнерского образования.

Задачи исследования включают: анализ структуры знаний в области дизайна, выявление взаимосвязей UX/UI и концепт-арта, а также формулирование педагогических принципов их преподавания.

Теперь необходимо дать определение дизайну пользовательского опыта и интерфейсов (UX/UI-дизайн) и концепт-арту, в котором применяются UX/UI принципы, в качестве актуальных направлений изобразительного искусства.

UX/UI-дизайн является одним из самых актуальных направлений в графическом дизайне настоящего времени. Продуктом данной области дизайна является пользовательский интерфейс, то есть набор визуальных инструментов, с помощью которых человек взаимодействует с той или иной программой или приложением [4; 5].

Концепт-арт – важнейший элемент в сфере цифрового дизайна, который охватывает области игрового дизайна, анимации, кино и рекламы. Иллюстрации, создаваемые на ранних этапах производства мультимедийных проектов (отдельные изображения различных элементов или же целые серии зарисовок) для отображения визуального стиля будущего продукта и являются так называемым концепт-артом [1].

Изложение основного материала статьи. Начнем с того, как следует воспринимать структуру знаний в области дизайна и современного изобразительного искусства. По своей сути эта структура больше похоже на набор связанных между собой раздельных блоков информации. Однако это не иерархическая связь, а ризоматическая, то есть лишена единого центра. Подробнее это раскрывается в трудах Жиля Делёза и Феликса-Пьера Гваттари – «Тысяча плато» [3]. Здесь же отметим, что общий начальный момент все же есть – это законы визуального восприятия, которые формировались на протяжении всего существования человека и оказывали влияние на всю его деятельность. Многие такие законы не воспринимались осознанно и были, скорее, интуитивными. Лишь относительно недавно ученые и профессионалы в сфере графики начали выделять отдельные явления и паттерны и строить на их основе законы восприятия, которые сейчас начинают использоваться дизайнерами всё более осознанно. Яблонский систематизирует психологические принципы, влияющие на поведение пользователей, и предлагает практические правила для повышения эффективности интерфейсов [9]. На этом иерархическая структура заканчивается, хотя правильнее будет сказать, что она растворяется в различных направлениях визуального творчества, так как законы восприятия «разошлись» и адаптировались под каждое направление специфическим образом. При этом «горизонтальные» или ризоматические связи между направлениями сохранились и множатся дальше, теперь больше напоминающие современные гиперссылки. Например, дизайн рекламы не вытек из примитивной живописи, но имеет с ним общие положения об методах визуализации. А дизайн взаимодействия с пользователем не происходит из дизайна архитектурной среды, хотя оба направления имеют связь с эргономикой, законы которой были выведены еще в древности.

Схожим образом выглядит и то, как устроено обучение различным направлениям дизайна. Есть общие дисциплины – цветоведение, базовый курс академического рисунка и живописи, пропедевтика и так далее. Но важно то, что эти предметы дают базовый набор знаний и общий инструментарий. Дизайн архитектурной среды, типографика или же 3D-графика существуют отдельно, пользуясь инструментами и понятиями, предоставленными вышеперечисленными предметами. И уже в зависимости от конкретики предмета эти инструменты адаптируются под поставленные задачи.

Подобная ризоматическая модель программы обучения позволяет модифицировать эту программу согласно требованиям сегодняшнего дня. Концептуальный дизайн точно так же связан условными гиперссылками с остальными областями изобразительного искусства. Встраивание данного предмета в учебную программу не усложнит структурно сам процесс обучения, но благодаря своим специфическим особенностям он сможет дополнить понятийный аппарат и практический базис студентов, обучающихся на творческом факультете с подобным направлением.

Теперь, когда есть понимание структуры и ее гибкости, можно определить каким образом дизайн интерфейсов и концепт-арт могут быть связаны в рамках учебной программы и какие методы и средства должны быть использованы для преподавания данных предметов.

Первая версия учебного блока по UX/UI-дизайну, разработанного в рамках магистерского исследования на базе Тихоокеанского государственного университета была встроена в рамки дисциплины «основы производственного мастерства» и охватывала основные положения дизайна интерфейсов. В ходе дальнейшего исследования и практической реализации учебного блока, было принято разделить обучение UX/UI-дизайну на два отдельных предмета, каждый из которых раскрывал бы определенные аспекты пользовательского опыта с разных сторон. Так появились направления – Общий «UX/UI-дизайн» и специфичный «дизайн игровых интерфейсов» (элемент концепт-арта).

Практика по обоим направлениям позволяет более подробно раскрыть положения UX/UI-дизайна в разных контекстах и проработать больше практических кейсов, независимо друг от друга.

Рассмотрим, как данная структура проявляется в педагогической практике при обучении дизайнеров.

Общий дизайн интерфейсов или же UX/UI-дизайн посвящен разбору законов восприятия и психологии, которые необходимо учитывать в проектировании интерфейсов, правилам формальной композиции, которая используется на этапе размещения структурных элементов в пространстве экрана, разборам аналогов интерфейсов с высокими и низкими показателями удобства и доступности, а также основам цифровой архитектуры [1; 4].

Практические задания включают в себя: разбор существующих сайтов на структурные компоненты, подготовку формальных композиций по законам восприятия, имитирующих типичные элементы интерфейсов, составление полноценных путей пользователя (схем, определяющих порядок окон или страниц, а также количество кликов, необходимых для достижения конечной цели), проектирование низкодетализированных набросков (варфреймов) с целью расположения основных элементов и зон внимания на экране, подготовку средств визуальной коммуникации – иконок, шрифтов и прочих элементов, интерактивных элементов интерфейса – кнопок и панелей, и визуализацию обратной связи. После прохождения студенты могут приступить к осмысленному проектированию собственных визуальных прототипов сайтов и приложений.

Дизайн игровых интерфейсов предполагает решение серии практических кейсов по разным концепциям. Студентам в ходе выполнения любого из заданий необходимо учитывать игровую концепцию, включающую в себя жанр и его особенности, визуальный стиль и наполнение, платформу и аудиторию. Все это сказывается на элементах управления и их доступности и удобности для пользователя [6]. Студенты подготавливают схематичные интерфейсы, располагают их на экране, обсуждают их удобность и затем дополняют иллюстративный элемент и наполнение, создавая тем самым готовые игровые интерфейсы, которые возможно использовать в дальней подготовке игровых концепт-артов. В ходе пар студенты знакомятся со связью интерфейсов и игровых жанров и стилей, решают практические задачи по типу проектирования минималистичного инвентаря игры в жанре «выживание» или же диегитического интерфейса. Выполняя подобные задания, студенты повышают уровень своей адаптивности и учатся решать задачи по заданным условиям, применяя знания о законах восприятия, удобства, эргономики, не упуская при этом эстетический аспект [2].

Такое разделение также устраняет ситуации, когда студент концентрируется только на одном направлении UX/UI, уделяя меньше внимания другой, тем самым снижая собственную адаптивность к рабочим условиям и сценариям.

Теперь об общих принципах работы с визуальной информацией, композицией и пользовательским восприятием в концепт-арте и

UX/UI-дизайне. Развитие интуитивно понятного визуального языка является ключевым аспектом обеих дисциплин. Включение UX/UI-методологий в процесс обучения концепт-арту позволяет:

Развивать у студентов понимание пользовательского опыта и визуальной иерархии.

Использовать прототипирование для тестирования визуальных решений.

Применять методики «user-centered design» (дизайн, ориентированный на пользователя) при создании концептуальных работ. Шнайдерман подчёркивает принципы человекоцентричного проектирования и важность эмпирической оценки интерфейсов для обеспечения удобства и доступности [8]. Подобный подход позволит студентам-дизайнерам разрабатывать продукты, не только соответствующие техническому заданию от клиента, но и вызывать положительный опыт у пользователей.

Современные образовательные технологии уже позволяют выстроить обучение концепт-арту и дизайну интерфейсов на основе проектного и практико-ориентированного подхода. Использование игровых механик, адаптивного обучения и цифровых инструментов способствует повышению вовлеченности студентов. Кроме того, применение методик креативного мышления позволяет развивать у студентов способность к нестандартным решениям в визуальном дизайне.

Важным педагогическим элементом является обратная связь и критический анализ работ. Активный диалог между студентами и преподавателями, который выступает в роли клиента и формирует техническое задание, позволяет студентам быстрее адаптироваться к требованиям индустрии.

Если мы говорим про техническую базу для студентов-дизайнеров, то им необходимы программное обеспечение и актуальные технические средства, способные выдерживать высокий уровень нагрузки во время выполнения практических заданий, проектирования комплексных цифровых графических продуктов и реализации творческих идей.

Технологии, применяемые в обучении, должны быть направлены на приобретение студентами-дизайнерами опыта максимально приближенному к реальной рабочей деятельности. Соответственно, техническое обеспечение должно соответствовать возможным творческим и техническим задумкам.

Для этого студентам необходимо работать в современных редакторах и осваивать их функционал во время выполнения практических заданий. Этот аспект не является критичным, если концепт-арт используется в качестве отдельной художественной практики. Другой сценарий – использование классических средств изобразительного искусства (карандаш, бумага) во время мозгового штурма, когда студентам необходимо за короткий промежуток времени составить и визуализировать набор идей во время обсуждения в группе или с преподавателем. В таком случае классические наброски могут оказаться крайней удобным решением.

Но при подготовке UX/UI-дизайнеров цифровые технологии и графические редакторы необходимы.

Теперь раскроем какую пользу для студентов несет обучение проектированию игровых интерфейсов в концепт-арте и дизайну интерфейсов.

В первую очередь обогащается теоретическая база знаний, которые можно применять в других направлениях дизайна, искусства в рамках вуза или же рынка труда. Вместе с этим непосредственно развиваются практические навыки умения, относящиеся и к рисунку, как отдельному занятию, и к общей проектной деятельности. Вместе со всем этим развиваются и эстетическое чувство (как художественно-образная составляющая творческая процесса), воображение (как продукт насмотренности и собственной компиляции собранных материалов). Как и прочие дисциплины в сфере изобразительного искусства, концепт-арт и дизайн интерфейсов способствуют развитию визуального восприятия и мышления, пространственного мышления, а также способности к концентрации, быстрому переключению внимания, и навыков концептуализации и коммуникации [7].

Прежде чем перейти к выводам по статье затронем тему актуальности направления, как способа заработка и развития. Потребность в концепт-художниках и дизайнерах взаимодействия/интерфейсов растет вместе с индустрией мультимедийных продуктов и повсеместной цифровизацией. Как отмечалось ранее в статье, концепт-арт используется в современных продуктах индустрии, будь то кинофильм или компьютерная игра. С каждым годом мультимедиа приносит все более ощутимый вклад в ВВП многих стран мира. Россия так же входит в это число. Необходимо сохранять тенденцию к качественному обучению и поощрению художников и дизайнеров, избравших именно эти направления в качестве рабочего пространства. Концептуальный дизайн и UX/UI-дизайн способны актуализировать творческие вузы и факультеты в глазах будущих абитуриентов. Единственно возможный вариант для гармоничного развития изобразительного искусства – принятие новых направлений и тенденций.

Выводы. Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что необходимо обновить учебные программы творческих вузов и факультетов, с целью повышения актуальности в эпоху быстрого технического и медийного прогресса. Для этого необходимо:

– интегрировать в учебные планы дизайнеров и художников новые положения концепт-арта и UX/UI-дизайна, в рамках отдельных дисциплин;

– провести соответствующую подготовку технического обеспечения вузов и, что не менее важно, подготовить преподавателей к новым учебным реалиям.

Включение в программы предметов, отвечающих требованиям сегодняшнего дня (концепт-арт и дизайн интерфейсов), положительно скажется на уровне подготовки и многопрофильности выпускников творческих факультетов, а также на всем техническом и инфо-медийном пространстве страны в долгосрочной перспективе.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на более глубокое изучение влияния цифровых технологий и VR-инструментов в обучении концепт-арту. Методика может быть использована при разработке творческих дисциплин и их рабочих программ в вузах России.

Литература:

1. Березин, В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. Серия: Практическая журналистика / В.М. Березин. – Москва: РИП-холдинг, 2004. – 174 с.

2. Галкин, Д.В. Компьютерные игры как феномен современной культуры: опыт междисциплинарного исследования / Д.В. Галкин // Гуманитарная информатика. – Томск: Издательство ТГУ, 2007. – № 3. – С. 54-72

3. Делёз, Ж. Тысяча плато: капитализм и шизофрения / Ж. Делёз, Ф. Гваттари. – Москва: Аст, 2010. – Т. 2. – 895 с.

4. Купер, А. Интерфейс. Основы проектирования взаимодействия / А. Купер. – Санкт-Петербург: ПИТЕР, 2022. – 720 с.

5. Клонингер, К. Свежие стили Web-дизайна: как сделать из вашего сайта «конфетку» / К. Клонингер. – Москва: ДМК Пресс, 2019. – 252 с.

6. Роллингз, Э. Проектирование и архитектура игр: пер. с англ. / Э. Роллингз, Д. Моррис. – Москва: Издательский дом «Вильямс», 2006. – 1034 с.

7. Филенко, Р.Е. Особенности преподавания Web-дизайна студентам отделения дизайна / Р.Е. Филенко; под ред. С.П. Машовец // Актуальные проблемы современного искусства: история, теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. – Хабаровск: Издательство ДВГГУ, 2009. – С. 292-294

8. Shneiderman, B. Designing the User Interface: Strategies for Effective Human-Computer Interaction (4th Edition) / B. Shneiderman. – Boston: Addison Wesley, Cop. 2004. – 672 p.

9. Яблонский, Д. Законы UX-дизайна. Понимание психологии пользователя - ключ к успеху / Д. Яблонски. – Санкт-Петербург: BHV-СПБ, 2021. – 160 с.

УДК 378.01
кандидат педагогических наук, доцент Мазкина Ольга Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж);
доктор педагогических наук, профессор Ковтуненко Любовь Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж);
доктор педагогических наук, доцент Енин Алексей Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме развития нравственного сознания студентов в современных условиях высшего образования. Обоснована необходимость педагогического сопровождения как ключевого механизма формирования нравственных качеств будущих специалистов. Проанализирована структура нравственного сознания как сложного, многоуровневого образования, включающего когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты. Рассмотрены теоретико-методологические основы педагогического сопровождения, выделены современные подходы к его реализации. Представлена авторская модель педагогического сопровождения, включающая уровни групповой, индивидуальной работы и работы со средой. Описаны конкретные методы и формы работы, направленные на развитие нравственного сознания. Особое внимание уделено практической реализации механизма сопровождения через системный цикл «Диагностика → Проектирование → Реализация → Рефлексия → Оценка». Определены критерии эффективности предлагаемого подхода.

Ключевые слова: нравственное сознание, педагогическое сопровождение, высшее образование, моральное развитие, ценностные ориентации, профессиональная этика, тьюторское сопровождение, этическое воспитание.

Annotation. The article addresses the current problem of developing moral consciousness in university students within the modern higher education system. It substantiates the necessity of pedagogical support as a key mechanism for fostering the moral qualities of future specialists. The structure of moral consciousness is analyzed as a complex, multi-level formation encompassing cognitive, emotional-value, and behavioral components. The theoretical and methodological foundations of pedagogical support are examined, and contemporary approaches to its implementation are highlighted. The author's model of pedagogical support is presented, including levels of group work, individual work, and work with the environment. Specific methods and forms of work aimed at developing moral consciousness are described. Particular attention is paid to the practical implementation of the support mechanism through the systemic cycle «Diagnostics → Design → Implementation → Reflection → Evaluation». The criteria for the effectiveness of the proposed approach are defined.

Key words: moral consciousness, pedagogical support, higher education, moral development, value orientations, professional ethics, tutor support, ethical education.

Введение. Современная система высшего образования находится в состоянии трансформации, где наряду с задачей профессиональной подготовки актуализируется проблема формирования личностных качеств, в частности нравственных характеристик. В этом контексте развитие нравственного сознания будущих профессионалов становится одной из приоритетных образовательных целей, достижение которой требует адекватных педагогических механизмов. Важнейшим из которых выступает педагогическое сопровождение.

Рассматривая нравственное сознание как цель и объект развития в высшем образовании, следует определить его как сложное личностное образование, интегрирующее три взаимосвязанных компонента: когнитивный (этические знания и представления), эмоционально-ценностный (нравственные чувства и ориентации) и поведенческий (способность к моральному действию). Эта триединая структура обеспечивает способность личности к моральной рефлексии, оценке и осознанному выбору.

Анализ научной литературы показывает отсутствие единого подхода к определению понятия и структуры нравственного сознания.

В научной дискуссии выделяются два основных подхода к пониманию нравственного сознания: как компонента морали, представляющего ее идеальную сторону, и как формы общественного сознания, фиксирующей исторически меняющиеся морально-этические представления [3; 12].

Специфика нравственного сознания заключается в опоре на стихийно сложившиеся нормы и оценки, поддерживаемые общественным мнением и внутренней способностью личности к самооценке. При этом оно не догматично и обладает потенциалом опережать свое время, выступая движущей силой социальных изменений.

Таким образом, нравственное сознание представляет собой сложную, многоуровневую систему, интегрирующую взаимосвязанные компоненты: нормы, качества, принципы, ценности и идеалы. Его целостность обеспечивается центральной ролью ценностных ориентаций, связывающих внутренний мир личности с практическими действиями.

Структура нравственного сознания, как отмечает А.И. Титаренко, – это «не только система уровней, но это целостность, где все взаимосвязано и где каждый элемент получает смысл лишь в особой связи с другими элементами» [12, С. 99]. Данная целостность проявляется в базовых морально-нравственных качествах, включающих, согласно А.А. Деркачу и В.Г. Зазыкину, порядочность, честность, верность своему слову, доброжелательность и справедливость [6].

В структурном отношении нравственное сознание представляет собой многоуровневую систему, где выделяются обыденный и теоретический уровни. «Обыденный уровень отражает повседневные отношения через нормы, оценки и обычаи, тогда как теоретический уровень представляет систематизированное выражение нравственных понятий и концепций. Эти уровни находятся в динамической взаимосвязи: при переходе на теоретический уровень обыденные представления не исчезают, а преобразуются и обогащаются» [11, С. 6].

Центральным, системообразующим элементом нравственного сознания выступают ценности и ценностные ориентации. А.И. Титаренко определяет их как «устойчивые образования морального сознания («ценностные блоки»), которые выражают суть нравственного смысла человеческого бытия и объективируются в поступках» [12, С. 135]. Именно ценности выполняют связующую функцию между сознанием и поведением, взаимодействуя с потребностями и эмоционально-волевой сферой личности.

В студенческом возрасте, характеризующемся становлением мировоззрения и профессиональной идентичности, развитие нравственного сознания приобретает особую значимость. Однако стихийного формирования нравственности недостаточно. Сложность и глубоко личностный характер этого процесса требуют целенаправленного педагогического влияния, которое не подавляет, а стимулирует внутреннюю работу личности. Таким адекватным влиянием и выступает педагогическое сопровождение, обеспечивающее условия для естественного и осознанного нравственного становления будущих специалистов.

Для понимания сущности механизма педагогического сопровождения развития нравственного сознания студентов необходимо обратиться к его теоретико-методологическим основам. Концепция сопровождения имеет глубокие корни в истории педагогики. Идея поддержки развивающейся личности, хотя и не артикулированная в современной терминологии, присутствовала в трудах классиков. Так, принцип природосообразности Я.А. Коменского обосновывал необходимость следования внутренней логике развития ребенка. К.Д. Ушинский [13] углубил этот подход, настаивая на внимании к индивидуальности воспитанника.

Дальнейшее психолого-педагогическое обоснование в XX веке связано с концепцией зоны ближайшего развития Л.С. Выготского, предоставившей ключевой инструмент для понимания сути сопровождения как деятельности, направленной на переход от потенциального к актуальному уровню развития. Гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу) обосновала важность создания эмпатической, поддерживающей среды для самоактуализации личности.

В современной научной парадигме произошла концептуализация этих идей в целостную категорию. Вопросы педагогической поддержки, являющейся одной из тактик более широкого процесса – педагогического сопровождения, были детально рассмотрены в трудах О.С. Газмана [5], Н.Б. Крыловой [8] и др., а методологические основы самого сопровождения разработаны в научных трудах В.А. Адольфа [1], Е.А. Александровой [2], С.В. Сергеевой [9] и др. Анализ современных подходов исследования позволяет систематизировать взгляды на данный феномен. Так, согласно деятельностно-ориентированному подходу (Е.К. Исакова, Д.В. Лазаренко [7]) сопровождение

рассматривается как особая форма профессиональной деятельности, нацеленная на развитие самостоятельности в ситуациях жизненного выбора; в средовом подходе (М.Р. Битянова [4]) акцент сделан на роли сопровождения как проектирования образовательной среды, раскрывающей личностный потенциал; с позиции интерактивного подхода (Т.В. Солодовникова [10]) сопровождение определяется как целенаправленное педагогическое взаимодействие, инициирующее процессы саморазвития и рефлексии.

Анализ современных подходов позволяет выделить следующие методологические предпочтения: системный подход (С.И. Архангельский, И.В. Блауберг), обеспечивающий рассмотрение нравственного сознания и процесса его формирования как целостные, взаимосвязанные системы; субъектно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) согласно которому студент выступает как активный субъект собственного нравственного развития через включение в социально и профессионально значимые виды деятельности; личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская) позволяет приоритетно ориентироваться на индивидуальные особенности, потребности и ценности студента; согласно аксиологическому подходу (М.С. Каган, В.А. Сластенин) ориентир – на процесс сопровождения на усвоение общечеловеческих и профессиональных ценностей [3].

Вместе с тем, вопросы, связанные именно с педагогическим сопровождением нравственного сознания студентов в вузе, остаются недостаточно изученными. Существующие исследования чаще затрагивают школьный возраст, тогда как юношеский этап (17-23 года) требует особого подхода в силу специфики социальной ситуации развития и учебно-профессиональной деятельности. Это определяет актуальность и практическую значимость дальнейших исследований в данной области.

Изложение основного материала статьи. Интеграция рассмотренных подходов позволяет синтезировать целостное понимание феномена применительно к развитию нравственного сознания студентов и сформулировать авторское определение: *педагогическое сопровождение развития нравственного сознания студентов* – это целостная, системная деятельность субъектов образовательного процесса, основанная на принципах субъект-субъектного взаимодействия и направленная на фасилитацию внутренних механизмов нравственного самоопределения личности. Данная деятельность реализуется через координированное проектирование развивающей образовательной среды, оказание адресной педагогической поддержки в ситуациях ценностного выбора и организацию рефлексивной практики, результатом которой становится обретение личностью способности к автономному и ответственному нравственному действию.

Ключевыми характеристиками педагогического сопровождения являются его целевая ориентация и системная природа. Оно нацелено на достижение комплекса результатов, выходящих за рамки академических знаний: это и успешная адаптация к университетской среде, и формирование профессиональной идентичности, и развитие личностной зрелости, что в совокупности создает основу для становления нравственного сознания. Данный процесс носит непрерывный характер, не ограничиваясь разовыми мероприятиями, а пронизывая все этапы обучения студента – от абитуриента, знакомящегося с академической этикой, до выпускника, решающего сложные этические дилеммы.

Основу подхода составляет индивидуально-личностная ориентированность, что означает фокусировку на уникальных потребностях, ценностях и жизненных обстоятельствах каждого студента. Например, для одного поддержка может заключаться в помощи по преодолению академической задолженности, связанной с недостатком самоорганизации, а для другого – в консультации по поводу этичного поведения в конфликтной ситуации в студенческой группе. Это обуславливает субъект-субъектный характер взаимодействия, где студент является не пассивным объектом воздействия, а активным соавтором своего образовательного и личностного маршрута. Позиция педагога при этом изменяется из транслятора знаний в позицию фасилитатора и рефлексивного партнера. Всё это базируется на рефлексивно-деятельностной основе: процесс сопровождения включает постоянный совместный анализ достижений и трудностей, что позволяет гибко корректировать индивидуальную траекторию. Наконец, комплексность и системность подразумевают интеграцию различных видов поддержки – академической (тьютор), психологической (психолог), социальной (куратор) и профессиональной (отраслевой наставник) – в единый согласованный процесс.

Таким образом, педагогическое сопровождение в вузе представляет собой целостный процесс, который через систему пролонгированных, личностно-ориентированных и рефлексивных взаимодействий обеспечивает условия для преодоления студентом трудностей в обучении и личностном становлении, способствуя его превращению в самостоятельного, нравственно зрелого и конкурентоспособного профессионала.

Применительно к нашей теме, педагогическое сопровождение как механизм формирования нравственного сознания – это целостная, системно организованная деятельность, направленная на создание условий для поэтапного становления системы нравственных ценностей студентов через фасилитацию процессов нравственного самоопределения и рефлексии.

Содержательно-функциональная основа данного механизма раскрывается через несколько аспектов. Прежде всего, это динамический процесс, последовательно разворачивающийся через этапы: от начальной диагностики ценностных ориентаций и уровня морального сознания студента к совместному проектированию его личностного маршрута, реализации запланированных активностей и, наконец, глубокой рефлексии полученного опыта. Этот процесс обеспечивается системой принципов, среди которых ключевыми являются ненасильственное взаимодействие, добровольность и конфиденциальность, что создает атмосферу доверия, необходимую для открытого обсуждения моральных дилемм. На практике механизм реализуется через комплекс методов и форм работы, которые можно структурировать по трем уровням.

На уровне групповой работы формируется среда и развиваются базовые навыки студента. Например, этико-психологические тренинги позволяют через ролевые игры и разбор конкретных кейсов развить эмпатию и навыки этического анализа. Для педагогов-психологов таким упражнением может стать ролевая игра «Сложный разговор с родителем», где требуется сообщить о предполагаемой задержке речевого развития у ребенка, сохраняя конструктивный диалог и находя баланс между профессиональной честностью и эмоциональной поддержкой. Другой пример – разбор кейса о конфиденциальности, когда школьник сообщает психологу о своих суицидальных мыслях, но просит никому об этом не рассказывать, ставя специалиста перед дилеммой между принципом «не навреди» и обязанностью проинформировать законных представителей.

Дискуссионные клубы и этические семинары создают пространство для открытого диалога на острые темы. Для будущих педагогов-психологов актуальными темами станут: «Границы профессионального вмешательства в семейное воспитание: где заканчивается моя ответственность?» или «Психологическое давление и мотивация: как отличить и где грань в работе с учениками?». В ходе таких дискуссий студенты учатся аргументировать свою позицию, учитывать разные точки зрения и формировать собственную профессионально-нравственную платформу.

Социально-значимые проекты и волонтерство (например, организация благотворительного концерта или помощь дому престарелых) предоставляют бесценный опыт практического применения нравственных принципов. Студенты-педагоги могут реализовать проекты и в ином формате, но с не меньшим этическим потенциалом: создание и ведение группы психологической поддержки для подростков, испытывающих трудности в социализации, или организация «родительского клуба» на базе вуза, где можно бесплатно получить консультацию по вопросам детского развития. Такой проект сталкивает их с реальной ответственностью за благополучие других людей, учит выстраивать профессиональные границы и на практике осмыслять принцип «не навреди». Именно такая деятельность через усиление социальной ответственности способствует личностному благополучию и укреплению самооценки.

Индивидуальная работа обеспечивает глубину и персонализацию сопровождения. Тьюторское сопровождение помогает студенту осознанно выстраивать свою образовательную траекторию, включая в нее дисциплины и проекты, способствующие нравственному росту. Например, тьютор может помочь выбрать специализированный курс, такой как «Психолого-педагогические основы волонтерской деятельности», интегрировать его в индивидуальный учебный план, связав с будущей профессиональной деятельностью и личными ценностными запросами студента.

Педагогическое консультирование фокусируется на разрешении конкретных морально-этических проблем, возникающих в учебной практике. В рамках доверительного диалога преподаватель или куратор помогает студенту проанализировать сложную ситуацию, найти нравственно приемлемый и психологически устойчивый выход из нее, а также сформировать личную позицию на будущее. Например, конфликт, между принципом академической честности и групповой солидарностью при совместном выполнении задания, когда студент знает, что работа частично списана, но не хочет «выдавать» одногруппников.

Работа со средой и сообществом создает необходимый контекст для устойчивого развития. Эффективное кураторство направлено на формирование в студенческой группе климата взаимного уважения и поддержки, где нравственное поведение поощряется, а проявления нетерпимости – конструктивно обсуждаются. Развитие корпоративной культуры вуза, например через публичное признание высоконравственных поступков, закрепляет ценностные ориентиры на институциональном уровне. Наконец, педагогическое просвещение

преподавателей является критически важным, поскольку именно преподаватель выступает ключевой ролевой моделью для студента; его способность к этической рефлексии и корректному поведению в сложных ситуациях оказывает прямое воспитательное воздействие.

На практике интеграция этих форм представляет собой непрерывный системный цикл: Диагностика → Проектирование → Реализация → Рефлексия → Оценка. Этот цикл обеспечивает целостность и гибкость механизма сопровождения.

Выводы. Результативность данного механизма проявляется в качественных изменениях ключевых компонентов нравственного сознания студента: когнитивного (способность к моральной аргументации), эмоционально-ценностного (сформированность нравственных чувств, личностных ценностных ориентаций и способности к эмоциональной регуляции в ситуациях морального выбора) и, что особенно важно, поведенческого (готовность и умение действовать в соответствии с нравственными принципами). Ключевым итогом становится способность выпускника к автономному нравственному выбору, проявлению устойчивой нравственной позиции и осознанию моральной ответственности в своей профессиональной и социальной практике.

Несмотря на существующие вызовы – ресурсные ограничения, методическую сложность и необходимость переподготовки профессорско-преподавательского состава – развитие и внедрение системы педагогического сопровождения как ключевого механизма развития нравственного сознания является стратегическим императивом для современного вуза. Именно этот целенаправленный и системный механизм обеспечивает путь к формированию не просто квалифицированных, но и подлинно человечных, ответственных профессионалов и граждан, способных к осознанному нравственному выбору в сложном и меняющемся мире.

Литература:

1. Адольф, В.А. Тьюторское сопровождение как необходимое условие реализации ФГОС / В.А. Адольф, Н.В. Филипчевская // Инновации в образовании. – 2013. – № 3. – С. 5-13

2. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка как культурно-педагогическая практика: история понятия, тактики и стратегии / Е.А. Александрова // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. – 2023. – № 210. – С. 118-123

3. Антилогова, Л.Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности: дис. … д-ра психол. наук / Л.Н. Антилогова. – Новосибирск, 1999. – 434 с.

4. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – Москва: Совершенство, 2011. – 298 с.

5. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – Москва: МИРОС, 2002. – 296 с.

6. Деркач, А.А. Акмеология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 252 с.

7. Исакова, Е.К. К определению понятия педагогическое сопровождение / Е.К. Исакова, Д.В. Лазаренко. – URL: https://rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105510.doc.htm (дата обращения: 10.09.2025)

8. Крылова, Н.Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? / Н.Б. Крылова // Народное образование. – 2000. – № 3. – С. 91-97

9. Сергеева, О.А. Система педагогического сопровождения эмоционально-чувственной сферы старшеклассников: дис. … д-ра пед. наук / О.А. Сергеева. – Москва, 2013. – 310 с.

10. Солодовникова, Т.В. Генезис понятия «педагогическое сопровождение» / Т.В. Солодовникова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 4(89). – С. 38-43

11. Сорокоумова, С.Н. Психологическая структура нравственного сознания у будущих специалистов социономического профиля / В.П. Исаев, С.Н. Сорокоумова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-struktura-nravstvennogo-soznaniya-u-buduschih-spetsialistov-sotsionomicheskogo-profilya/viewer (дата обращения: 12.09.2025)

12. Титаренко, А.И. Структуры нравственного сознания / А.И. Титаренко. – Москва: Мысль, 1974. – 277 с.

13. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский // Человек как предмет воспитания. – Т. 8. – Москва: Издательство АПН РСФСР, 1950. – 391 с.

Педагогика

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)

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА: ГЛАВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ, ПРИНЦИПЫ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные тенденции, принципы и психолого-педагогические предпосылки формирования рефлексивной культуры педагога. Анализируются современные подходы к развитию рефлексивной компетентности, включая индивидуальную и коллективную рефлексию, использование цифровых технологий и влияние образовательной среды. Особое внимание уделяется личностным качествам педагога, таким как когнитивная гибкость, эмоциональная устойчивость и способность к самоконтролю. Обобщение существующих исследований позволяет выделить ключевые принципы формирования рефлексивной культуры: системность, осознанность, критичность и направленность на саморазвитие. Статья подчеркивает значение рефлексивной культуры как условия устойчивого профессионального и личностного роста педагога.

Ключевые слова: рефлексивная культура, педагог, компетентность, профессиональное развитие, рефлексия.

Annotation. The article discusses the main trends, principles and psychological and pedagogical prerequisites for the formation of a reflexive teacher's culture. The article analyzes modern approaches to the development of reflexive competence, including individual and collective reflection, the use of digital technologies and the influence of the educational environment. Special attention is paid to the personal qualities of the teacher, such as cognitive flexibility, emotional stability and the ability to self-control. A generalization of existing research allows us to identify the key principles of the formation of a reflexive culture: consistency, awareness, criticality and focus on self-development. The article emphasizes the importance of reflective culture as a condition for sustainable professional and personal growth of a teacher.

Key words: reflexive culture, teacher, competence, professional development, reflection.

Введение. Формирование рефлексивной культуры педагога в современных условиях приобретает особую актуальность в связи с ростом требований к профессиональной компетентности и личностной зрелости специалистов образовательной сферы. Современный педагогический процесс характеризуется высокой динамичностью, внедрением цифровых технологий, изменением социальных и образовательных стандартов, что требует от учителя способности к критическому анализу собственной практики, постоянной адаптации и самосовершенствованию. Рефлексивная культура позволяет педагогу осознанно оценивать эффективность своих действий, выявлять причины успехов и ошибок, а также разрабатывать стратегии повышения качества обучения и воспитания.

Проблема формирования рефлексивной компетентности педагогов получила значительное развитие в отечественной и зарубежной педагогической науке. Исследования М.Л. Гинзбурга, А.Р. Лурии и А.В. Кузнецова демонстрируют значимость когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов в развитии профессиональной рефлексии [2, 4, 5, С. 104-118]. В то же время современные работы, такие как исследования Е.Н. Смирновой и Т.В. Зерновой, указывают на необходимость учета влияния образовательной среды,

цифровых технологий и коллективного взаимодействия на формирование рефлексивной компетентности [3, 6, С. 15-32]. Это свидетельствует о высокой научной разработанности темы, однако сохраняется потребность в систематизации подходов, выявлении основных тенденций и принципов формирования рефлексивной культуры, а также в определении психолого-педагогических предпосылок, обеспечивающих устойчивое развитие данной компетентности.

Актуальность исследования также определяется практическими потребностями образовательной системы в подготовке педагогов, способных к критическому осмыслению собственной деятельности, эффективной коммуникации с коллегами и обучающимися, а также к постоянному профессиональному росту. Рефлексивная культура рассматривается как условие формирования зрелой педагогической позиции, обеспечивающее интеграцию личностных, профессиональных и методических компонентов деятельности, что делает данную тему значимой как для теории, так и для практики современного образования.

Изложение основного материала статьи. Рефлексивная культура педагога является ключевым компонентом профессионального развития и личностного становления специалиста в образовательной сфере. По мнению И.П. Васильевой, педагогическая рефлексия представляет собой систематическую деятельность учителя, направленную на осмысление собственного опыта, оценку результатов образовательного процесса и выработку стратегий для его совершенствования [1, С. 36]. Такой подход позволяет педагогу не только корректировать свои педагогические действия, но и формировать высокий уровень профессиональной компетентности, что является необходимым условием для эффективной работы в современных образовательных условиях.

В исследованиях М.Л. Гинзбурга подчеркивается, что развитие рефлексивной культуры связано с активизацией процессов саморегуляции, критического анализа и внутреннего контроля за профессиональной деятельностью [2, С. 112]. По словам исследователя, педагогу важно не только фиксировать свои действия и результаты, но и осознанно анализировать причины успехов и неудач, что способствует формированию устойчивой профессиональной позиции. Это позволяет выявлять собственные когнитивные и эмоциональные ресурсы, направленные на повышение эффективности обучения и воспитания.

Т.В. Зернова отмечает, что в условиях цифровизации образования формирование рефлексивной компетентности педагогов приобретает особую значимость, так как современные образовательные технологии требуют гибкости мышления, способности к адаптации и постоянной оценки собственной профессиональной практики [3, С. 15]. Важно отметить, что интеграция цифровых инструментов в образовательный процесс не заменяет рефлексию, а лишь создает дополнительные возможности для её реализации: анализ данных, мониторинг успеваемости студентов, оценка эффективности применяемых методик. Следовательно, цифровизация является не целью, а средством развития рефлексивной культуры.

А.В. Кузнецов рассматривает психолого-педагогические аспекты формирования рефлексивной культуры, подчеркивая, что личностные качества педагога, такие как когнитивная гибкость, эмпатия и способность к самоконтролю, напрямую влияют на уровень рефлексивной компетентности [4, С. 87]. В исследованиях автора говорится о том, что педагогическая практика становится эффективной только тогда, когда учитель способен осознавать собственные установки, оценивать их влияние на учебно-воспитательный процесс и корректировать профессиональные стратегии. Таким образом, личностная зрелость педагога выступает необходимым условием для развития системного и осознанного подхода к профессиональной деятельности.

В работах А.Р. Лурии рассматривается структура рефлексивной культуры педагога, которая включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [5, С. 104]. По мнению автора, когнитивный компонент обеспечивает способность к аналитическому осмыслению опыта, эмоциональный отвечает за адекватное восприятие успехов и неудач, а поведенческий направлен на практическую реализацию выводов, сделанных в процессе рефлексии. Такая структура позволяет педагогу не только анализировать собственные действия, но и выстраивать образовательную стратегию, ориентированную на повышение качества обучения и формирование благоприятной образовательной среды.

Е.Н. Смирнова подчеркивает, что современные тенденции педагогической рефлексии связаны с переходом от индивидуальной к коллективной рефлексии, когда педагог взаимодействует с коллегами, делится опытом и совместно оценивает эффективность образовательных практик [6, С. 30]. Важно учитывать, что коллективная рефлексия способствует расширению профессиональных горизонтов, формированию критического мышления и развитию навыков совместного решения педагогических задач. Таким образом, обмен опытом становится неотъемлемым элементом формирования рефлексивной культуры, повышая общую профессиональную компетентность педагогов.

По словам Т.Н. Федоровой и А.В. Корниенко, принципы формирования педагогической рефлексии включают системность, осознанность, критичность и направленность на саморазвитие [7, С. 56]. Авторы отмечают, что соблюдение этих принципов позволяет педагогу не только эффективно анализировать собственную практику, но и выстраивать образовательную деятельность в соответствии с потребностями учащихся, требованиями образовательной среды и личностными целями профессионального роста. При этом особое значение имеет сочетание теоретических знаний с практическими умениями, что обеспечивает целостное понимание процесса рефлексии.

Анализ представленных исследований показывает, что рефлексивная культура педагога формируется как результат взаимодействия личностных, когнитивных и профессиональных компонентов. Она является комплексной характеристикой, объединяющей способность к самонаблюдению, критическому анализу собственного опыта и принятию обоснованных педагогических решений. Таким образом, развитие рефлексивной компетентности требует целенаправленной педагогической поддержки, использования современных методик, цифровых инструментов и формирования условий для обмена профессиональным опытом. В совокупности эти факторы создают основу для повышения эффективности образовательной деятельности и личностного развития педагога, делая его более гибким, осознанным и способным к постоянному профессиональному росту.

Современные тенденции формирования рефлексивной культуры педагога отражают изменения в образовательной среде, обусловленные развитием технологий, изменением социальных и профессиональных требований, а также возрастающей значимостью личностного развития учителя. По мнению Е.Н. Смирновой, одной из ключевых тенденций является переход от индивидуальной к коллективной рефлексии, когда педагог участвует в совместном обсуждении образовательных практик, анализирует опыт коллег и вырабатывает совместные решения для повышения качества учебного процесса [6, С. 31]. Такой подход способствует расширению профессиональных горизонтов, стимулирует критическое мышление и формирует у педагога способность к интеграции различных подходов в собственной деятельности. Важно отметить, что коллективная рефлексия не заменяет индивидуальную, а дополняет её, создавая условия для более глубокого осмысления педагогического опыта.

По словам Т.Н. Федоровой и А.В. Корниенко, принципиальной тенденцией является интеграция рефлексивной деятельности с цифровыми образовательными технологиями, что позволяет педагогу более оперативно получать обратную связь, анализировать результаты своей работы и адаптировать методы преподавания под индивидуальные потребности студентов [7, С. 62]. Это подтверждает необходимость формирования у педагогов навыков критического анализа информации, умения работать с цифровыми инструментами и сочетания их использования с традиционными методами рефлексии. В результате цифровизация образовательного процесса становится не только средством повышения эффективности обучения, но и стимулом для развития аналитических и рефлексивных компетенций.

В работах А.В. Кузнецова подчеркивается, что формирование рефлексивной культуры должно основываться на принципе системности, предполагающем комплексное взаимодействие когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов [4, С. 93]. Это означает, что педагогическая рефлексия должна охватывать не только анализ конкретных образовательных действий, но и осознание собственных эмоциональных реакций, мотивации, а также понимание влияния личностных качеств на профессиональные решения. Таким образом, системный подход обеспечивает целостное развитие рефлексивной компетентности и способствует формированию устойчивой профессиональной позиции педагога.

Анализ принципа осознанности в рефлексивной деятельности, рассматриваемого А.Р. Лурией, показывает, что педагог должен не просто фиксировать свои действия, но и критически оценивать их эффективность и последствия для образовательного процесса [5, С. 112]. Осознанность позволяет выявлять слабые стороны педагогической практики, корректировать стратегии обучения и строить взаимодействие с учащимися на основе глубокого понимания их потребностей. Следовательно, осознанная рефлексия становится инструментом профессионального саморазвития и повышения качества образовательной деятельности.

В исследовании М.Л. Гинзбурга отмечается важность критичности в рефлексивной культуре, которая предполагает способность педагога объективно оценивать свои действия, выявлять ошибки и предлагать пути их коррекции [2, С. 118]. Такой подход способствует формированию профессиональной автономии, позволяя педагогу принимать обоснованные решения, строить собственную образовательную стратегию и адаптироваться к изменениям в учебном процессе. Критическая рефлексия становится важным фактором,

обеспечивающим устойчивость профессионального роста и готовность к инновационной деятельности.

Обобщая представленные подходы, можно выделить ключевые принципы формирования рефлексивной культуры: системность, осознанность, критичность и направленность на саморазвитие. Эти принципы взаимосвязаны и формируют целостную модель профессионального развития педагога. При этом наблюдается тенденция к интеграции традиционных методов рефлексии с современными инструментами анализа, включая цифровые технологии, коллективное обсуждение и супервизию. Такой комплексный подход обеспечивает формирование у педагогов навыков самонаблюдения, критической оценки собственного опыта и способности к адаптации образовательной практики под изменяющиеся условия.

Психолого-педагогические предпосылки формирования рефлексивной культуры педагога играют ключевую роль в обеспечении системного развития профессиональной компетентности и личностной зрелости учителя. По словам А.В. Кузнецова, личностные качества педагога, такие как когнитивная гибкость, эмоциональная устойчивость и способность к самоконтролю, являются фундаментом для эффективной рефлексивной деятельности [4, С. 101]. Важно понимать, что именно эти качества позволяют педагогу осознанно анализировать собственные действия, выявлять причины успехов и неудач, а также корректировать стратегии обучения в соответствии с потребностями учащихся и образовательными стандартами. Следовательно, формирование рефлексивной культуры невозможно без системной работы над личностным развитием педагога.

В работах Лурии А.Р. рассматривается структура рефлексивной культуры, включающая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [5, С. 118]. Когнитивный компонент обеспечивает анализ педагогических действий и результатов, эмоциональный – адекватное восприятие успехов и неудач, а поведенческий – практическое применение полученных выводов. Такой комплексный подход позволяет педагогу не только оценивать собственные действия, но и выстраивать эффективную образовательную стратегию, учитывающую психологические особенности учащихся. Анализ этих компонентов показывает, что психолого-педагогические предпосылки развития рефлексивной культуры являются интеграцией личностных, профессиональных и эмоциональных факторов, обеспечивающих целостное функционирование педагога.

По мнению Е.Н. Смирновой, значительную роль в формировании рефлексивной культуры играет образовательная среда, включая условия работы, профессиональный контекст и возможности для обмена опытом с коллегами [6, С. 32]. Педагог, находящийся в поддерживающей среде, получает возможность для постоянной самооценки, корректировки методов обучения и освоения новых подходов. Это свидетельствует о том, что психолого-педагогические предпосылки развития рефлексивности не ограничиваются внутренними характеристиками педагога, но включают и внешние факторы, формирующие мотивацию к профессиональному росту.

В исследованиях Т.В. Зерновой подчеркивается, что внедрение цифровых технологий в образовательный процесс создает новые условия для развития рефлексивной компетентности педагога [3, С. 16]. Использование платформ для анализа успеваемости студентов, ведения электронных портфолио и инструментов обратной связи позволяет педагогам оперативно оценивать эффективность своих методов, выявлять проблемные зоны и вырабатывать стратегии их устранения. Таким образом, психолого-педагогические предпосылки формирования рефлексивной культуры включают не только личностные и профессиональные аспекты, но и умение интегрировать новые технологии в образовательную практику.

По словам Т.Н. Федоровой и А.В. Корниенко, для развития рефлексивной компетентности важно использовать разнообразные методические подходы: супервизию, кейс-методы, тренинги, коучинг и самооценку [7, С. 69]. Эти методы позволяют педагогу систематизировать собственный опыт, выявлять ошибки и планировать профессиональное развитие. Применение комплексных методик способствует формированию устойчивых навыков анализа и критической оценки своей деятельности, что является важным фактором устойчивого профессионального роста.

Обобщая приведенные данные, можно выделить несколько ключевых психолого-педагогических условий формирования рефлексивной культуры: развитые личностные качества педагога, поддерживающая образовательная среда, использование цифровых и традиционных инструментов анализа педагогической практики, а также системное применение методических подходов, стимулирующих самоанализ и критическую оценку деятельности. Взаимодействие этих факторов создает основу для формирования профессионально зрелого, осознанного и гибкого педагога, способного адаптироваться к изменениям в образовательной среде, эффективно решать педагогические задачи и обеспечивать высокое качество обучения. Таким образом, психолого-педагогические предпосылки развития рефлексивной культуры не только обеспечивают теоретическую базу для формирования компетентности педагога, но и выступают практическим инструментом повышения эффективности образовательного процесса, создавая условия для постоянного профессионального и личностного роста.

Выводы. Анализ теоретических исследований показывает, что рефлексивная культура педагога является многокомпонентным явлением, включающим когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты, и напрямую влияет на эффективность профессиональной деятельности и качество образовательного процесса. В современных условиях образовательной практики формирование рефлексивной компетентности требует системного подхода, включающего личностное развитие педагога, активизацию процессов саморегуляции и критической оценки собственной деятельности, а также использование современных цифровых технологий и инструментов коллективной рефлексии.

Основные тенденции развития рефлексивной культуры проявляются в переходе от индивидуальной к коллективной рефлексии, интеграции цифровых образовательных платформ и усилении внимания к личностным и эмоциональным компонентам профессиональной деятельности. Принципы формирования рефлексивной компетентности – системность, осознанность, критичность и направленность на саморазвитие – обеспечивают целостное формирование профессиональной позиции педагога и способствуют эффективной адаптации к изменениям образовательной среды.

Психолого-педагогические предпосылки развития рефлексивной культуры включают сформированность личностных качеств педагога, таких как когнитивная гибкость, эмоциональная устойчивость, эмпатия и способность к самоконтролю, поддерживающую образовательную среду, использование разнообразных методических подходов, включая супервизию, тренинги и кейс-методы, а также умение интегрировать цифровые технологии в практику. Взаимодействие этих факторов формирует у педагога способность к системному самоанализу, критической оценке собственной деятельности и постоянной корректировке профессиональных стратегий.

Таким образом, рефлексивная культура выступает основой профессионального и личностного развития педагога, обеспечивая его готовность к инновационной и адаптивной деятельности, повышает качество образовательного процесса и способствует формированию зрелого, осознанного, гибкого специалиста. На основе анализа литературы и систематизации тенденций и принципов можно заключить, что целенаправленная работа по развитию рефлексивной компетентности является необходимым условием устойчивого профессионального роста педагога в современных условиях.

Литература:

1. Васильева, И.П. Педагогическая рефлексия как фактор профессионального развития педагога / И.П. Васильева // Педагогика. – 2020. – № 8. – С. 34-41
2. Гинзбург, М.Л. Рефлексия и саморегуляция в профессиональной деятельности учителя / М.Л. Гинзбург. – М.: Педагогическое общество, 2019. – 256 с.
3. Зернова, Т.В. Формирование рефлексивной компетентности педагогов в условиях цифровизации образования / Т.В. Зернова // Вестник образования. – 2021. – № 5. – С. 12-19
4. Кузнецов, А.В. Психолого-педагогические основы профессионального саморазвития учителя / А.В. Кузнецов. – СПб.: Речь, 2020. – 224 с.
5. Лурия, А.Р. Рефлексия и личностное развитие педагога / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2018. – 192 с.
6. Смирнова, Е.Н. Тенденции формирования рефлексивной культуры в системе высшего педагогического образования / Е.Н. Смирнова // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 10. – С. 28-35
7. Федорова, Т.Н. Принципы и методы развития педагогической рефлексии / Т.Н. Федорова, А.В. Корниенко. – СПб.: Питер, 2021. – 208 с.

УДК 371
кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедры изобразительного искусства и дизайна Максименко Анна Евгеньевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
доцент кафедры изобразительного искусства и дизайн Коденко Иван Юрьевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СКУЛЬПТУРА В ЭТНИЧЕСКОМ ИСКУССТВЕ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ДУХОВНО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассматривается роль этнической скульптуры как важного компонента этнического искусства в духовно-творческом развитии студенческой молодежи. Проведен анализ теоретических аспектов этнической скульптуры и её символического значения в культурном и педагогическом контексте. Особое внимание уделено педагогическим возможностям использования этнической скульптуры для формирования духовных ценностей и творческого мышления у студентов. Обоснованы современные тенденции и проблемы внедрения этнического искусства в образовательный процесс. Работа подчёркивает необходимость системного и методически обоснованного подхода к использованию этнической скульптуры в воспитании гармоничной и творческой личности.
Ключевые слова: этническая скульптура, духовно-творческое развитие, студенческая молодежь, педагогика, культурное наследие.
Annotation. The article examines the role of ethnic sculpture as an important component of ethnic art in the spiritual and creative development of students. The analysis of the theoretical aspects of ethnic sculpture and its symbolic meaning in a cultural and pedagogical context is carried out. Special attention is paid to the pedagogical possibilities of using ethnic sculpture for the formation of spiritual values and creative thinking among students. The current trends and problems of introducing ethnic art into the educational process are substantiated. The work highlights the need for a systematic and methodically sound approach to the use of ethnic sculpture in the education of a harmonious and creative personality.
Key words: ethnic sculpture, spiritual and creative development, student youth, pedagogy, cultural heritage.

Введение. В современном образовательном пространстве всё более значимой становится задача всестороннего развития личности студенческой молодежи, включающая не только интеллектуальные, но и духовно-творческие аспекты. В условиях глобализации и стремительного культурного обмена особое значение приобретает сохранение и приумножение этнических традиций, которые формируют уникальную идентичность каждого народа. Этническое искусство, как один из важнейших элементов культурного наследия, играет ключевую роль в формировании духовных ценностей и творческого потенциала личности. В частности, скульптура, обладающая яркой выразительной формой и символическим наполнением, способна оказывать глубокое воздействие на внутренний мир человека, способствуя его духовному развитию и творческой самореализации.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных педагогических средств и методов, направленных на духовно-творческое воспитание студенческой молодежи в условиях современного образовательного процесса. Несмотря на значительное количество работ, посвящённых этническому искусству и его роли в культуре, вопросы системного использования этнической скульптуры в педагогической практике остаются недостаточно разработанными. При этом скульптура как вид искусства, несущая в себе сакральные смыслы и отражающая историко-культурные особенности народов, обладает высоким потенциалом для формирования духовных ориентиров и развития творческого мышления у студентов. Важность данной проблемы обусловлена также необходимостью сохранения культурного наследия в образовательной среде, что способствует укреплению национального самосознания и гармонизации межэтнических отношений.

Проблема актуальности развития этнокультурных ценностей студенческой молодежи приобретает особое значение в связи с целями подготовки специалиста по программам высшего образования, ориентированных на профессиональную социально-культурную деятельность с различными этническими группами, сообществами, что ставит задачу глубокого изучения закономерностей организации данного процесса, а также определения оптимальных социально-педагогических условий его реализации.

Теоретическое осмысление роли этнической скульптуры в духовно-творческом развитии студентов представляет собой важный шаг на пути к формированию эффективных педагогических практик, способствующих развитию гармоничной и творческой личности в современном обществе.

Изложение основного материала статьи. Этническое искусство является важным компонентом культурного наследия народов, играющим значимую роль в формировании национальной идентичности и духовных ценностей. По мнению С.А. Иванова, этническое искусство представляет собой комплекс художественных форм и традиций, отражающих уникальные культурные особенности и мировоззрение определенной этнической группы [1, С. 47]. Это искусство не только сохраняет историческую память, но и способствует духовному развитию личности, укрепляя связь с культурным прошлым.

Особое место в этническом искусстве занимает скульптура – один из древнейших видов художественного творчества. Н.Г. Миронова подчеркивает, что этническая скульптура отражает символику и мифологические представления народа, служит средством передачи сакральных знаний и культурных кодов [4, С. 15]. В её исследованиях отмечается, что форма и содержание скульптурных произведений напрямую связаны с религиозными и обрядовыми практиками, что придает им не только эстетическое, но и глубокое духовное значение.

В работах М.В. Козловой выделяется типология этнической скульптуры, которая включает ритуальные, обрядовые и бытовые формы. По ее мнению, каждая из них выполняет свою функцию в этническом сообществе, способствуя сохранению и развитию духовных традиций [2, С. 89]. Скульптура как визуальное искусство воздействует на зрителя через символику и эмоциональное восприятие, что создает предпосылки для формирования духовно-творческого потенциала личности.

Исторический контекст этнической скульптуры играет ключевую роль в понимании её значения. П.Ю. Лебедев отмечает, что скульптурные образы развивались в тесной связи с социальными, религиозными и культурными процессами, что отражает изменения в мировоззрении и духовных ценностях народа [3, С. 35]. В этом смысле скульптура выступает не только как художественный объект, но и как носитель культурного опыта и коллективной памяти.

Таким образом, этническая скульптура представляет собой уникальный культурный феномен, который объединяет художественные, духовные и социальные аспекты. В свете сказанного можно заключить, что изучение её особенностей необходимо для глубокого понимания роли этнического искусства в формировании духовно-творческого развития личности, особенно в контексте современного педагогического процесса.

Духовно-творческое развитие личности является одним из ключевых направлений современного педагогического процесса. По мнению П.Ю. Лебедева, этот процесс включает в себя формирование ценностных ориентиров, развитие творческого мышления и эстетического восприятия, что в совокупности способствует становлению гармонично развитой личности [3, С. 102]. В контексте искусства, в частности этнической скульптуры, данное развитие приобретает особое значение, поскольку этническое искусство содержит в себе богатый духовный и культурный опыт, способный воздействовать на внутренний мир человека.

М.В. Козлова в своих исследованиях отмечает, что этническая скульптура выступает не только как объект эстетического созерцания, но и как средство духовного воспитания, формирующее у молодежи чувство сопричастности к культурным традициям и национальному самосознанию [2, С. 91]. Скульптурные произведения через свои формы и символы пробуждают внутренние переживания, способствуют развитию эмпатии и творческого воображения. По словам исследовательницы, именно эстетическое восприятие этнической скульптуры служит основой для духовно-творческого развития личности.

В исследованиях Н.Г. Мироновой подчеркивается, что воздействие этнической скульптуры на человека происходит через её сакральное содержание и символизм. Она утверждает, что художественные образы в этнической скульптуре несут в себе не только визуальную, но и духовную информацию, что способствует пробуждению в личности глубинных смыслов и ценностей [4, С. 19]. Это

способствует формированию духовной устойчивости и творческого потенциала, необходимых для гармоничного развития молодежи.

Среди зарубежных исследований понятие «этнокультурная компетентность» анализируется в работах, связанных с кросс-культурной психологией, межкультурной адаптацией, культурно-сензитивным подходом, идеями этноцентризма и мультикультурализма (Р. Бенедикт, Дж. Берри, Дж. Норкросс, М. Мид, У. Стефан, К. Стефан, Э. Фромм и др.).

Духовно-творческое развитие связано с воспитанием способности к рефлексии и творческому осмыслению мира. В работах А.М. Чернышева говорится о том, что художественное воспитание, включающее ознакомление с этнической скульптурой, формирует у студентов навыки критического мышления и творческого подхода к решению жизненных задач [6, С. 57]. Подчеркивается, что такой подход способствует не только развитию эстетического вкуса, но и воспитанию нравственных качеств, что является важным аспектом духовного развития.

Таким образом, воздействие этнической скульптуры на духовно-творческое развитие личности проявляется через её эстетическую, символическую и воспитательную функции. Воспринимая произведения этнического искусства, студент получает возможность не только приобщиться к культурным ценностям, но и развить творческое мышление, эмоциональную отзывчивость и духовную глубину. Это подтверждает важность интеграции этнической скульптуры в образовательный процесс для всестороннего развития молодого поколения.

Восприятие этнической скульптуры студенческой молодежью представляет собой сложный педагогический процесс, в котором художественные образы выступают как мощный стимул для духовно-творческого развития. По мнению В.И. Петрова, студенты, обладающие открытостью к культурному наследию, способны глубже воспринимать символику этнического искусства, что способствует формированию у них устойчивых духовных ценностей и творческого потенциала [5, С. 78]. В этом контексте этническая скульптура приобретает не только эстетическое, но и воспитательное значение.

Педагогический потенциал этнической скульптуры проявляется в её способности формировать целостное мировоззрение у молодежи. М.В. Козлова отмечает, что включение элементов этнического искусства в образовательный процесс способствует развитию у студентов чувства национальной идентичности и уважения к культурным традициям своего народа [2, С. 92]. По ее мнению, активное взаимодействие с этнической скульптурой стимулирует творческую активность и способствует развитию художественного вкуса, что является важным условием духовно-творческого воспитания.

Методы вовлечения студентов в изучение этнической скульптуры включают как теоретическое ознакомление, так и практические занятия, направленные на творческое осмысление и создание собственных произведений. По словам А.М. Чернышева, именно комбинированный подход, сочетающий лекции, мастер-классы и творческие лаборатории, позволяет наиболее эффективно развивать у молодежи духовно-творческие способности [6, С. 59]. Такой педагогический подход способствует формированию устойчивого интереса к этническому искусству и его культурному значению.

Особое внимание уделяется развитию эмоционально-образного мышления, которое является основой творческого процесса. Н.Г. Миронова подчеркивает, что работа с этнической скульптурой помогает студентам осваивать символический язык искусства, что расширяет их способность к самовыражению и внутреннему самопознанию [4, С. 21]. В результате студенты не только обогащают свой духовный опыт, но и приобретают навыки творческого мышления, необходимые для их личностного и профессионального роста.

Таким образом, этническая скульптура в образовательном процессе выполняет важную воспитательную функцию, способствуя духовно-творческому развитию студентов. Она не только помогает формировать культурную и национальную идентичность, но и стимулирует творческую активность, развивает эмоциональное восприятие и художественный вкус. Это подчеркивает необходимость системного использования этнического искусства в педагогической практике для формирования гармонично развитой личности молодежи.

Современные тенденции в использовании этнической скульптуры в педагогической практике свидетельствуют о растущем интересе к интеграции национального искусства в образовательный процесс. В.И. Петров обращает внимание на то, что этническое искусство становится эффективным средством духовно-творческого воспитания молодежи в условиях многонационального общества, способствуя формированию толерантности и уважения к культурному разнообразию [5, С. 80]. В современных образовательных учреждениях отмечается увеличение числа программ и проектов, направленных на знакомство студентов с традиционными художественными формами, что расширяет их культурный кругозор и стимулирует творческую активность.

Вместе с тем, по мнению М.В. Козловой, внедрение этнической скульптуры в образовательный процесс сталкивается с рядом проблем, связанных с недостаточной подготовкой педагогов и отсутствием методических материалов, адаптированных под специфику этнического искусства [2, С. 93]. Это ограничивает возможности эффективного использования данного вида искусства в воспитательной работе и снижает потенциал его влияния на духовно-творческое развитие студентов. Необходимы систематические усилия по развитию методической базы и повышению квалификации преподавателей.

Современные практики включают как традиционные лекции и семинары, так и интерактивные формы работы: мастер-классы, творческие лаборатории, выставки этнической скульптуры. По мнению А.М. Чернышева, именно сочетание различных форм работы с этническим искусством способствует более глубокому восприятию культурных ценностей и развитию творческого потенциала студентов [6, С. 60]. Активное вовлечение студентов в процесс творческой деятельности помогает им не только лучше понять смысл этнической скульптуры, но и способствует развитию навыков самостоятельного художественного творчества.

Перспективы дальнейших исследований в области использования этнической скульптуры в педагогике связаны с разработкой комплексных программ духовно-творческого развития, учитывающих культурные особенности различных этнических групп. П.Ю. Лебедев подчеркивает необходимость междисциплинарного подхода, который объединит художественное, культурологическое и педагогическое знание для создания эффективных моделей воспитания молодежи [3, С. 210]. Это позволит расширить возможности этнического искусства как средства формирования духовных ценностей и творческого потенциала.

Таким образом, этническая скульптура обладает значительным воспитательным потенциалом, который в полной мере может быть реализован при условии системного и методически продуманного внедрения в образовательный процесс. Преодоление существующих проблем и активное развитие современных педагогических практик позволят усилить влияние этнического искусства на духовно-творческое развитие студенческой молодежи, способствуя формированию гармоничной и творческой личности.

Выводы. В результате проведенного теоретического исследования были выявлены и обоснованы ключевые аспекты влияния этнической скульптуры на духовно-творческое развитие студенческой молодежи. Во-первых, этническое искусство, в частности скульптура, является важным носителем культурного и духовного наследия, способствующим формированию национальной идентичности и укреплению связи с традициями народа. По мнению ведущих исследователей, этническая скульптура не только отражает исторические и религиозные особенности общества, но и несет в себе глубокий символизм, который воздействует на внутренний мир личности, пробуждая духовные ценности и творческий потенциал. Во-вторых, скульптура как вид этнического искусства обладает значительным воспитательным потенциалом, способствуя развитию у студентов эстетического восприятия, эмоциональной отзывчивости и способности к творческому осмыслению мира. Эстетическое воздействие этнической скульптуры стимулирует у молодежи процессы самопознания и рефлексии, что является важным условием гармоничного духовно-творческого развития. В-третьих, анализ педагогических аспектов показывает, что восприятие этнической скульптуры студентами происходит наиболее эффективно при использовании комплексного подхода, сочетающего теоретическое изучение с практическими творческими занятиями. Активное вовлечение молодежи в творческий процесс на основе этнического искусства способствует формированию устойчивого интереса к культурному наследию и развитию творческого мышления, что имеет важное значение для их личностного и профессионального становления. В-четвертых, выявлены современные тенденции и проблемы внедрения этнической скульптуры в образовательную практику. Несмотря на признание её значимости, существуют трудности, связанные с недостаточной подготовкой педагогов и отсутствием методических ресурсов. Для повышения эффективности воспитательного воздействия этнического искусства необходимо развитие методической базы и создание условий для системного использования этнической скульптуры в образовательных программах.

Таким образом, этническая скульптура представляет собой мощное средство духовно-творческого воспитания студенческой молодежи, способствующее формированию гармонично развитой личности. Практическое применение этнического искусства в образовательной среде требует системного и методически обоснованного подхода, который позволит раскрыть весь потенциал этнической скульптуры как фактора духовного и творческого развития молодого поколения. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой комплексных педагогических моделей и программ, учитывающих культурное многообразие и индивидуальные особенности студентов.

Литература:
1. Иванов, С.А. Этническое искусство в контексте современной культуры / С.А. Иванов // Вестник культурологии. – 2020. – № 3. – С. 45-53
2. Козлова, М.В. Скульптура как средство духовно-нравственного воспитания молодежи / М.В. Козлова // Педагогика и культура. – 2019. – Т. 11. – № 2. – С. 87-95
3. Лебедев, П.Ю. Духовно-творческое развитие личности в системе художественного образования / П.Ю. Лебедев. – Москва: Академия педагогики, 2018. – 224 с. – ISBN 978-5-9901234-7-8
4. Миронова, Н.Г. Этническая скульптура в традиционной культуре народов России / Н.Г. Миронова // Искусствоведение. – 2021. – № 1. – С. 13-22
5. Петров, В.И. Влияние народного искусства на формирование духовных ценностей молодежи / В.И. Петров // Вопросы педагогики. – 2022. – № 8. – С. 76-84
6. Чернышев, А.М. Художественное воспитание как фактор духовно-нравственного развития студентов / А.М. Чернышев // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 4. – С. 54-60

Педагогика

УДК 37.034
студент 3 курса Максимова Ева Олеговна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РОЛЬ МУЛЬТФИЛЬМОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме влияния мультипликационных фильмов на формирование личностных качеств в детском возрасте. Исследование рассматривает мультфильмы не только как развлекательный контент, но и как мощный инструмент психолого-педагогического воздействия. В работе анализируются механизмы влияния анимации на эмоциональную и ценностно-нравственную сферу ребенка. Теоретический аспект подкрепляется описанием экспериментальной работы, проведенной с учащимися среднего школьного возраста. Автором представлена детально разработанная программа занятий с использованием мультфильмов, реализованная педагогом-психологом. Особое внимание уделяется структурированному алгоритму работы, включающему подготовительный этап, непосредственный просмотр, глубокое обсуждение и рефлексию. Исследование демонстрирует педагогический потенциал анимации для развития у детей эмпатии, навыков критического мышления и усвоения социальных норм. Подчеркивается, что эффективность данного метода напрямую зависит от грамотного отбора содержания и методического сопровождения просмотра взрослым. В заключении формулируются практические рекомендации для педагогов и родителей по интеграции мультфильмов в образовательно-воспитательный процесс. Таким образом, статья доказывает, что целенаправленное использование мультипликации является значимым ресурсом для личностного развития школьников.
Ключевые слова: мультфильмы, личностные качества, дети младшего школьного возраста, нравственное воспитание, эмоциональный интеллект, экспериментальное исследование, педагог-психолог, методы работы.
Annotation. This article addresses the current issue of the influence of animated films on the formation of personal qualities in children. The study examines cartoons not only as entertainment content but also as a powerful tool for psychological and pedagogical influence. The work analyzes the mechanisms of animation's impact on a child's emotional and value-moral spheres. The theoretical aspect is supported by a description of experimental work conducted with primary school students. The author presents a detailed program of lessons using cartoons, implemented by a teacher-psychologist. Particular attention is paid to a structured work algorithm that includes a preparatory stage, direct viewing, in-depth discussion, and reflection. The research demonstrates the pedagogical potential of animation for developing children's empathy, critical thinking skills, and the assimilation of social norms. It emphasizes that the effectiveness of this method directly depends on the careful selection of content and methodological support by an adult during viewing. In conclusion, practical recommendations are formulated for teachers and parents on integrating cartoons into the educational process. Thus, the article proves that the targeted use of animation is a significant resource for the personal development of schoolchildren.
Key words: cartoons, personal qualities, primary school children, moral education, emotional intelligence, experimental study, teacher-psychologist, methods of work.

Введение. В современном мире детство неразрывно связано с медиапространством, в котором значимое место занимают мультфильмы. Они становятся для ребенка не только развлечением, но и мощным инструментом развития, познания мира и становления личности. Актуальность темы исследования обусловлена несколькими факторами: интенсивный рост рынка анимации, влияния мультфильмов на сознание детей. Однако важно помнить, что не все мультфильмы подходят для детей, и не все содержат положительные образцы поведения. Поэтому родителям и педагогам важно следить за выбором мультфильмов для детей и обсуждать с ними содержание и уроки, которые они могут извлечь из просмотра.

Цель исследования – изучение уровня сформированности личностных качеств у детей посредством мультфильмов.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогические аспекты использования мультфильмов для формирования личностных качеств у детей;
2. Экспериментально проверить и подтвердить использование мультфильмов для формирования личностных качеств у детей;
3. На основе полученных результатов разработать комплекс рекомендаций для учителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования, родителей.

Мультфи́льм, от мультипликацио́нный фильм (разг. му́льтик) или анимационный фильм – фильм, созданный при помощи средств мультипликации, то есть покадрового запечатления произведённых художником-мультипликатором объёмных и плоских изображений или объектов предметно-реального мира на кино- и видеоплёнке или на цифровых носителях [4].

Один древний художник пытался нарисовать на стене пещеры бегущего буйвола. В какой-то момент во время охоты он понял, что у движущегося животного много ног. Не задумываясь, человек нарисовал свою добычу с восемью ногами. Современные исследователи, изучающие наскальные и пещерные рисунки, решили, что доисторический художник просто пытался изобразить движение. В Китае во втором тысячелетии до нашей эры искусные художники вырезали фигурки из бумаги, раскрашивали и подсвечивали их, и их тени падали на почти прозрачный экран. Художники озвучивали персонажей, заставляли их двигаться, и на экране разворачивалась невероятная история.

Изложение основного материала статьи. Первый настоящий мультфильм был создан в 1906 году, когда была изобретена кинокамера. Эти мультфильмы, в которых человеческая рука быстро и уверенно рисовала забавных человечков, которые затем оживали, поражали зрителей. Они не знали, что художник будет последовательно рисовать множество одинаковых картинок, дублировать их, закреплять на кинокамере и снимать фильм [5].

Официально днем рождения анимации считается 28 октября 1892 года. Именно в этот день Эмиль Рейно запатентовал свое изобретение и продемонстрировал изобретенный им прибор – праксиноскоп для показа движущихся картинок, запатентованный 30 августа 1877 года. Прибор состоит из открытого цилиндра с высотой стенок около 10 см. В центр цилиндра помещается зеркальная призма, число сторон которой соответствует числу миниатюр. Именно тогда в так называемом «оптическом театре» впервые был показан фильм «Бедный клоун».

Дальнейшему бурному развитию анимации способствовало развитие кинотехнологий. Важнейшим достижением в этой области стало открытие канадского и американского мультипликатора и аниматора Рауля Барра в эпоху немого кино. А уже в 1928 году Уолт Дисней создал Микки Мауса и представил первый звуковой мультфильм «Пароходик Вилли». В XX веке анимация стремительно развивалась вместе с кинематографом [3].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что существуют различные виды анимации: классическая рисованная анимация,

накладная анимация, рисование на стекле, кукольная анимация, пластилиновая анимация, компьютерная 2D-анимация, 3D-анимация, композиционная анимация.

Такое разнообразие мультфильмы выполняет различные функции: они не только развлекают, но и воздействуют на аудиторию, формируют ценности, воспитывают и влияют на социокультурный контекст.

Однако мультфильмы могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на когнитивное развитие и поведение детей. О важности мультфильмов для детей можно судить по различным положительным эффектам, которые они оказывают на поведение и развитие детей: помощь в раннем развитии, развитие когнитивных, творческих навыков и воображения, а также эмоционального интеллекта и многое другое. Несмотря на то, что мультфильмы оказывают на детей много положительных эффектов, они также могут негативно влиять на их поведение и развитие: поощрение насилия, использования ненормативной лексики, антисоциального поведения, мультизависимость и т.д.

Мультфильмы можно использовать в самых разных условиях, как дома, так и в образовательных учреждениях, и они могут способствовать обсуждению широкого круга тем и стать настоящим воспитательным и эмоциональным инструментом для формирования личности ребенка. Взрослые, участвующие в жизни детей, должны обращать внимание на мультфильмы, которым подвергаются маленькие дети, и обсуждать с ними чувства, ценности и поведение.

В последние годы все больше внимания в развитии и воспитании детей уделяется интеллектуальной сфере. В то же время, как отмечали Л.С. Выготский и А.В. Запорожец, успех в различных сферах деятельности гарантирован только при гармоничной работе эмоциональной и интеллектуальной систем. Дети больше других подвержены влиянию своих эмоций, а их неспособность контролировать свои эмоции в силу возраста делает их более импульсивными и затрудняет общение со сверстниками и взрослыми. Основы эмоционального интеллекта закладываются в детстве [6].

Развитие эмоционального интеллекта у детей – это процесс идентификации и осмысления своих и чужих эмоций, а также регуляции эмоциональных состояний и поведения; считается, что этот процесс влияет на их успешность в межличностных отношениях, личностное развитие и выбор методов достижения целей. Необходимость развития эмоционального интеллекта обусловлена тем, что процесс деятельности предоставляет возможность объективно оценивать свои эмоции, себя и других.

Эффект тренинга зависит от качества анимационного фильма. Вот несколько мультяшных знаков, которые «помогают» детям развивать эмоциональный интеллект:

1. Четкое разделение положительных и отрицательных персонажей, а плохие парни в конце получают по заслугам;
2. Наличие когнитивного содержания: мультфильмы дают детям новые знания, в том числе об отношениях между людьми, позволяют им вести себя гуманно по отношению к другим, обогащают их сенсорно-эмоциональный опыт и оказывают положительное влияние на их сознание и мышление;
3. Логическое развитие сюжета и четкая концовка. В противном случае мультфильмы могут создать чрезмерную нагрузку на детскую психику и сформировать зависимость;
4. Спокойный саундтрек;
5. Четкая и грамотная речь персонажей.

Например, «Головоломка» раскрывает период взросления на примере взаимодействия различных эмоций, «Зверопой» показывает преодоление страха и развитие уверенности в себе, а «Король Лев» учит переживать различные эмоции.

Как отмечают исследователи, визуальные образы, дополненные музыкальным сопровождением, оказывают большее воздействие, чем слова. Поэтому был разработан алгоритм педагогического сопровождения просмотра мультфильма детьми. Перед просмотром мультфильма педагог произносит вступительное слово, чтобы заострить внимание на общей идее произведения. Важно осознанно смотреть фильм вместе с ребенком, разговаривать с ним и обсуждать чувства, которые возникают при обсуждении чувств героев мультфильма [2, С. 53-55]. Исследование проводилось на базе МБОО «Усть-Таттинская средняя общеобразовательная школа имени Н.Д. Неустроева» в 5 классе. В классе всего 12 обучающихся, из них 5 девочек и 6 мальчиков.

Цель исследования: проверить и выявить особенности развития личностных качеств у детей посредством просмотров мультфильмов.

Для решения цели экспериментальной работы нами были определены следующие задачи:

1. Организовать этапы исследования: констатирующий, формирующий, контрольный;
2. Подобрать и провести диагностику для определения начального уровня развития личностных качеств у школьников;
3. Подготовить мультфильмы для развития ценностных ориентаций школьников и провести занятия посредством использования метода просмотров мультфильмов;
4. Провести диагностику по определению конечного уровня развития личностных качеств школьников;
5. Сделать анализ результатов исследования, сформировать рекомендации.

В данном исследовании мы выделили 3 этапа работы:

1. Констатирующий этап – проведение диагностики по определению начального уровня развития личностных качеств у детей. Использованы диагностическая методика: «Диагностика нравственной воспитанности»;
2. Формирующий этап – просмотр мультфильмов для развития ценностных ориентаций у детей;
3. Контрольный этап – проведение диагностик для определения конечного уровня развития личностных качеств у детей. Использованы диагностическая методика: «Диагностика нравственной воспитанности».

Целью констатирующего этапа эксперимента является выявление начального уровня развитии личностных качеств у 5 классов. Проводилась диагностическая методика «Диагностика нравственной воспитанности».

По результатам данной диагностики из 12 обучающихся 5 класса 4 обучающихся (36%) обладают низким уровнем развития личностных качеств, что в среднем составляет 19,7 баллов. 5 обучающихся (46%) обладают средним уровнем развития личностных качеств, средний балл – 30 баллов из 40. Высоким уровнем развития личностных качеств обладают 3 обучающихся (18%), средний балл – 36,3 баллов из 40 возможных. Мы пришли к выводу, что показатель сформированности уровня развития личностных качеств в 5 классе находится примерно на среднем уровне. Это говорит о том, что проводимые занятия и мероприятия по личностному развитию в классе проводятся, чем совсем отсутствуют.

Однако, необходимо отметить, что хотя уровень развития личностных качеств находится на среднем уровне, все же отдельные участники проявляют больше показателей, чем другие. Это может быть связано с тем, что уровень развития личностных качеств у каждого человека формируется индивидуально и зависит от многих факторов.

Для повышения показателей следует вести более оригинальный, инновационный подход – просмотр мультфильмов. Таким образом, стартовый уровень обучающихся находится примерно на средне-низком уровне, что позволит доказать эффективность использования просмотра мультфильмов.

Цель формирующего этапа: развитие личностных качеств школьников на занятиях у педагога-психолога посредством показа мультфильмов. Он проходил в рамках создания педагогических условий, способствующих развитию личностных качеств школьников на занятиях у педагога-психолога посредством показа мультфильмов. Всего было разработано и проведено 3 занятия с просмотром и анализом мультфильмов по развитию личностных качеств.

По мнению ученых-методистов, просмотр мультфильмов может оказать положительное влияние на развитие личностных качеств у детей и подростков. В мультфильмах часто заложены ценности, моральные уроки, примеры позитивных образов, которые могут стать примером для подражания и помочь развитию личностных качеств.

В формирующей части исследования мы использовали алгоритм работы с мультфильмом, разработанный старшим воспитателем МАДОУ №77 «Зоренька» г. Северодвинск А.В. Берёзкиной. Он включает следующие основные этапы:

– Вступительное обращение педагога, способствующее стимуляции к труду, к занятию;

– Сам просмотр мультфильма и его последующий анализ и обсуждение;

– Диалог с детьми, направленный на формирование моральных убеждений, эмоциональных реакций, активизацию чувств и выражение личного отношения к происходящему с возможностью его оценки;

– Трансформация усвоенных знаний, эмоций и впечатлений в практические действия через применение в проблемных ситуациях, игровых сценариях;

– Обобщение, рефлексия собственных эмоций, мыслей и самосознания в конце урока [1].

Рассмотрим на примере одного занятия педагога-психолога по развитию личностных качеств.

Тема занятия: Мои мечты.

Цель занятия: способствовать пониманию, мотивации, творческому мышлению и достижению личностного роста обучающихся через осмысление и осуществление их мечтаний.

Педагог-психолог начинает занятие приветствием и подчеркивает важность темы урока. Он мотивирует школьников к активной учебной деятельности, подчеркивая ценность участия каждого ребенка.

Обучающиеся смотрят мультфильм «Вверх», после чего обсуждают воспринятый материал. Педагог-психолог проводит анализ ключевых моментов произведения, выявляя ценностные аспекты и уроки, которые можно извлечь. Обучающиеся обмениваются мнениями, высказывают свои впечатления и реакции на просмотренное. Далее педагог ведет беседу, способствующую обсуждению моральных вопросов, этических норм и ценностей. Школьники выражают свои чувства, анализируют свои реакции на действия персонажей, собственные убеждения и взгляды на мир. Педагог поддерживает диалог, помогая детям формировать и выразить свое личное отношение к происходящему и предлагает возможность для самооценки.

После он организует деятельность, где обучающиеся применяют усвоенные знания и эмоции в реальных ситуациях. Через игровые сценарии или проблемные ситуации, ученики демонстрируют свое понимание, эмпатию и умение применять полученные уроки.

На завершающем этапе занятия проводится обобщение полученного опыта, рефлексия над собственными эмоциями, мыслями и самосознанием. Пятиклассники анализируют свои реакции на прошедшие моменты урока, делают выводы, выявляют сильные и слабые стороны своего поведения и взглядов.

Метод просмотра мультфильмов на занятиях педагога-психолога может помочь в развитии и работе с детьми так как он способствует эмоциональному вовлечению и стимулированию обсуждения эмоциональных реакций; помогает анализировать и осознавать нравственные аспекты событий и действий персонажей; позволяет чувствовать сопереживание к персонажам, понимать чужие эмоции и обучаться эмпатии; поощряет к обсуждению, анализу, критическому мышлению и формированию логических выводов; вдохновляет детей на развитие креативных способностей и способствует творческому мышлению.

Особенность этого метода заключается в том, визуальное и аудиовизуальное воздействие мультфильмов могут запоминаться лучше, усваиваться эмоционально и стимулировать участие детей в обсуждении, анализе и рефлексии на содержание и уроки, которые они несут.

На формирующем этапе эксперимента каждое занятие проводился посредством просмотра мультфильмов.

Объединение обучающихся в группы для выполнения упражнений помогает развивать навыки командной работы, взаимодействия, коммуникативных навыков, лидерства и реализации идей. Обучающиеся становятся более самостоятельными, могут выражать свои мнения и предложения.

Цель контрольного этапа: определение конечного уровня развития личностных качеств у обучающихся 5 класса. Также использовалась та же диагностическая методика, что и в констатирующем этапе исследования.

По результатам контрольной диагностики из 12 обучающихся 5 класса 6 обучающихся (50%) обладают высоким уровнем развития личностных качеств, что в среднем составляет 36 баллов. 4 обучающихся (33%) обладают средним уровнем развития личностных качеств, средний балл – 29,5 баллов из 40 возможных. Низким уровнем развития личностных качеств обладает 2 обучающихся (17%), средний балл – 22,5.

Мы видим, что уровень развития личностных качеств у обучающихся 5 класса изменился в сравнении с результатами констатирующего этапа.

По итогам контрольного этапа исследовательской работы можно отметить, что уровень развития личностных качеств у обучающихся значительно повысился по сравнению с результатами констатирующего этапа на 32% – высокий уровень, 13% – средний уровень, 19% – низкий уровень. Причиной такой разницы между результатами является отличие метода обучения. Класс занимался на занятиях педагога-психолога только методом просмотра мультфильмов, который включает различные виды деятельности обучающихся: исследовательские, творческие, роле-игровые, информационные. При этом упор в обучении был направлен на личностное усвоение материала по теме.

Следовательно, проведенная исследовательская работа показала эффективность использования метода просмотров мультфильмов как средства развития личностных качеств на занятиях педагога-психолога у школьников.

Выводы. Таким образом, мультфильмы играют существенную роль в формировании личностных качеств у детей, поскольку через свои сюжеты, персонажей и ценности, которые они пропагандируют, они способствуют развитию эмоционального интеллекта, социальных навыков, ценностного сознания и креативности у детей. Положительные образцы поведения в мультфильмах, показанные в контексте увлекательных и доступных историй для маленьких зрителей, могут оказать значительное влияние на формирование психологического и эмоционального фундамента личности ребенка.

Литература:

1. Березкина, А.В. Методические рекомендации к работе педагогов по использованию воспитательно-образовательных ресурсов мультипликации / А.В. Березкина // МультиУрок. Образовательная площадка: сайт. – 2022. – URL: https://multiurok.ru (дата обращения: 29.10.2025)

2. Мохова, А.А. Педагогический потенциал мультфильмов как средства развития эмоционального интеллекта младших школьников / А.А. Мохова // Молодой ученый: международный научный журнал (г. Казань 23 августа 2023 г.) / под ред. канд. техн. наук И.Г. Ахметов. – Казань: Изд-во Молодой ученый, 2023. – № 31.1(478.1). – URL: https://moluch.ru/archive/ 478/105313/ (дата обращения: 28.10.2025)

3. Мультипликация // iNfor24.ru: сайт. – URL: https://infor24.ru/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BF%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F (дата обращения: 26.10.2025)

4. Мультфильм // Википедия: сайт. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Мультфильм (дата обращения: 26.10.2025)

5. Почему мультфильм назвали мультфильмом // Карусель – телеканал: сайт. – URL: https://www.karusel-tv.ru/news/7988 (дата обращения: 26.10.2025)

6. Шепенева, А. Мультипликационные фильмы как средство развития эмоционального интеллекта у дошкольников / А. Шепенева // Маам.ру: Международный образовательный портал: сайт. – URL: https://www.maam.ru/detskijsad/ metodicheskaja-razrabotka-multiplikacionye-filmy-kak-sredstvo-razvitija-yemocionalnogo-intelekta-u-doshkolnikov.html (дата обращения: 28.10.2025)

УДК 37.015

кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Нижегородский университет путей сообщения – филиал Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Приволжский государственный
университет путей сообщения» (НИПС – филиал ПривГУПС) (г. Самара);
кандидат культурологии, доцент Нагорнов Евгений Александрович
НИПС – филиал ПривГУПС Нижегородский университет путей сообщения – филиал
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «Приволжский государственный университет путей сообщения» (г. Самара);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Строганов Дмитрий Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород)

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЗНАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ИДЕИ «ФИЛОСОФСКОГО ЗОМБИ»

Аннотация. Поиск новых дидактических средств обучения является актуальной задачей современной педагогики. Концепт «философского зомби» является мощным эвристическим механизмом, который трансформирует процесс изучения проблемы сознания из пассивного усвоения информации в активный, личностно значимый интеллектуальный поиск. Целью статьи является разработка теоретико-методологической модели «зомби-обучения» на основе концепта философского зомби. Также работа ориентирована на выявление дидактических факторов, детерминирующих его возникновение в современных образовательных системах. Для решения поставленных в статье задач был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования, объединенных в рамках системного подхода: метод мысленного эксперимента, сравнительный анализ, моделирование педагогической ситуации и контент-анализ письменных работ и записей дискуссий студентов. Авторская гипотеза состояла в идее использования концепта «философского зомби» в качестве ключевого дидактического инструмента в курсе философии. Это будет способствовать не поверхностному, а глубокому рефлексивному пониманию проблемы сознания среди студентов и как следствие качественному изменению их метакогнитивных навыков и способностей к аргументации. В работе приведены конкретные примеры студентческих работ. Результаты исследования показали, что описанный метод позволяет не только проиллюстрировать сложнейшие философские дилеммы, но и сформировать у обучающихся навыки критической рефлексии, аргументации и метафизического анализа. Это составляет одну из центральных задач философского образования.

Ключевые слова: сознание, квалиа, зомби-обучение, философский зомби, критическое мышление, изучение философии.

Annotation. The search for new didactic teaching tools is an urgent task of modern pedagogy. The concept of the «philosophical zombie» is a powerful heuristic mechanism that transforms the process of studying the problem of consciousness from passive assimilation of information into an active, personally significant intellectual search. The purpose of the article is to develop a theoretical and methodological model of «zombie learning» based on the concept of the philosophical zombie. The work is also focused on identifying didactic factors that determine its occurrence in modern educational systems. To solve the tasks set out in the article, a set of complementary research methods were used, combined within the framework of a systematic approach: the method of thought experiment, comparative analysis, modeling of the pedagogical situation and content analysis of written works and recordings of students' discussions. The author's hypothesis was the idea of using the concept of the «philosophical zombie» as a key didactic tool in the philosophy course. This will contribute not to a superficial, but to a deep reflective understanding of the problem of consciousness among students and, as a result, to a qualitative change in their metacognitive skills and argumentation abilities. The paper provides specific examples of student papers.The results of the study showed that the described method allows not only to illustrate the most complex philosophical dilemmas, but also to form students' skills of critical reflection, argumentation and metaphysical analysis. This is one of the central tasks of philosophical education.

Key words: consciousness, qualia, zombie learning, philosophical zombie, critical thinking, study of philosophy.

Введение. Современный этап развития образовательных систем характеризуется интенсивной цифровизацией и поиском оптимальных моделей трансляции знаний [5; 15]. В условиях небывалого роста объема информации и увеличения когнитивной нагрузки на обучающегося особую актуальность приобретает исследование эффективности и глубины усвоения учебного содержания. Широкое распространение стандартизированного тестирования и репродуктивных методов оценки создает системные предпосылки для возникновения «зомби-обучения», при котором обучающийся успешно воспроизводит алгоритмы и фактологическую информацию, не обладая при этом субъективным переживанием понимания и не будучи способным к трансферу знаний в новые контексты. Это порождает эпистемологический кризис в образовании, когда невозможно провести различие между подлинной компетентностью и ее поведенческой симуляцией. Подобное обучение вполне можно назвать «зомби-обучением» [3; 14].

С другой стороны, под «зомби-обучением» понимают методический прием – использование идеи апокалипсиса, захвата планеты некими философскими зомби, в результате чего человечеству нужно быстро консолидироваться, распределить обязанности и составить алгоритм действий, с помощью которых можно отличить настоящих людей от зараженных вирусом зомби [13; 16].

Проблема философского зомби детально разработана в рамках аналитической философии (труды Д. Чалмерса, Д. Деннета, Р. Кирка) как мысленный эксперимент, направленный на решение психофизической проблемы [1; 2; 4]. Философский зомби – это гипотетический организм, являющийся точным физико-функциональным двойником сознающего существа, но лишённый каких-либо субъективных переживаний, «квалиа», или феноменального сознания. Как отмечает Т.С. Демин, логическая возможность зомби, по замыслу её автора Д. Чалмерса, призвана продемонстрировать, что факты сознания не сводимы к физическим фактам, а, следовательно, физикализм как картина мира ложен [6].

В то же время, применение данного концепта в педагогике носит единичный характер. Введение концепта «философского зомби» в учебный курс философии представляет собой высокоэффективный дидактический инструмент для визуализации и структурирования одной из наиболее сложных тем – проблемы сознания. Данный мысленный эксперимент служит методическим ключом, позволяющим студентам операционализировать абстрактные философские категории и непосредственно столкнуться с центральным противоречием современной философии сознания – пропастью между физическим и феноменальным [7-9]. Вопрос «Являюсь ли я единственным существом, обладающим сознанием, а все остальные – потенциально «зомби»?» является мощным стимулом для критического осмысления проблем солипсизма и критериев «другого сознания».

Целью статьи является разработка теоретико-методологической модели «зомби-обучения» на основе концепта философского зомби и выявление дидактических факторов, детерминирующих его возникновение в современных образовательных системах.

Для решения поставленных в статье задач был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования, объединенных в рамках системного подхода: метод мысленного эксперимента, сравнительный анализ, моделирование педагогической ситуации и контент-анализ письменных работ и записей дискуссий студентов.

Авторская гипотеза состояла в идее использования концепта «философского зомби» в качестве ключевого дидактического инструмента в курсе философии, что будет способствовать не поверхностному, а глубокому рефлексивному пониманию проблемы сознания среди студентов и как следствие качественному изменению их метакогнитивных навыков и способностей к аргументации.

Изложение основного материала статьи. В рамках курса философии проблема может быть раскрыта через следующие вопросы, сфокусированные на идее зомби: каковы критерии сознания? Как мы отличаем мыслящее, чувствующее существо от его поведенческой симуляции? Какие поведенческие, коммуникативные или нейрофизиологические маркеры являются достаточными доказательствами

наличия внутреннего мира? Является ли убежденность в наличии сознания у других людей лишь результатом успешного прогнозирования их поведения (т.е. взаимодействия с «зомби»)? Менялось ли бы наше отношение к существам, если бы мы достоверно узнали, что они являются «философскими зомби»? [10].

В ходе работы студентам было предложено сочинить историю о философском зомби в одном из жанров: философская притча, сказка, стихотворение. Кроме сюжетной линии, нужно было описать, по каким признакам можно отличить зомби от настоящего человека. Работа была групповой, что стимулировало дискуссию и творческий поиск. По завершении работы студенты публично представляли свои произведения, а вся группа составляла на доске список критериев, которые фигурировали в работе.

Некоторыми примерами полученных работ авторы статьи решили поделиться.

1. Стихотворение

Он смотрит, но не сознает…
Он дышит, но не ощущает…
Он скажет: «Я страдаю», –
Но боли в нем не обитает.
Он может обнять, он способен мечтать,
Но все – имитация, форма, игра.
В глазах отраженье, но нету огня –
Пустой математики голая тьма.
Он зомби, мыслящий, как ты,
Но без сознания, без боли.
Лишь тела точные черты,
А за чертами только роли…

(Серова Дарья, Жучкова Лиза, Памбухчан Митуш; группа БУ-24)

2. Сказка

Сказка о прекрасной принцессе и ее муже-зомби.

Жила-была прекрасная принцесса. По решению родителей, когда повзрослела, она вышла замуж за короля влиятельного и большого соседнего государства. Муж хорошо к ней относился: носил на руках, баловал дорогими подарками. Но была у него одна особенность: в словах его не чувствовалось искренности, он говорил о себе не «я», а «король», а однажды порезал палец, да так и ходил с ним даже не почувствовав это. Молодая королева водила его по разным лекарям и гадалкам, чтобы узнать от чего он такой и что с этим можно сделать. Но ответа так и не находилось. Впала королева в отчаяние, проплакала четыре ночи напролет, но сердце так и не смирилось. В отчаянии убежала она из дома прямо в дождь. Опомнилась в лесу рядом с домиком какого-то гнома. Он приютил бедолагу, напоил чаем и рассказал, что от бабушки ему досталась волшебная рамка. Стоит ее навести на кого-то, как открывается его душа. Так можно понять, какой перед тобой человек. Взяла королева эту рамочку и принесла домой. Посмотрела сквозь нее на мужа и увидела страшное… Его душа была пуста: ни любви в ней было и ни ненависти, ни радости и ни злости. Муж оказался философским зомби…

(Закуражнова Е., Котлова А., группа БУ-24).

В результате проведенного анализа студентами был выстроен список ключевых сходств и отличий философского зомби и человека:

1. Полная физическая идентичность (мозг зомби имеет идентичную нейронную структуру, его тело функционирует абсолютно так же).

2. Полная поведенческая идентичность (он адекватно реагирует на стимулы (отдергивает руку от горячего), ведет содержательные беседы, пишет книги, жалуется на боль, то есть внешне его поведение неотличимо от поведения сознающего человека).

3. Отсутствие субъективного опыта (квалиа) – главный отличительный признак: нет ощущения боли (Он кричит «мне больно!» в ответ на повреждение, но не чувствует самой боли); нет восприятия цвета (Он правильно называет цвета светофора («красный», «зеленый»), но не переживает само качество красного цвета); нет эмоций (Он говорит «мне грустно» и хмурится, но не испытывает чувства грусти); отсутствует внутренний мир (нет мыслей «от первого лица», нет потока сознания).

Столкновение с противоречием, заключенным в концепте «зомби» (противоречие между физической идентичностью и отсутствием сознания), вызывает у обучающихся продуктивный когнитивный конфликт, который стимулирует самостоятельный поиск решений, выход за рамки репродуктивного усвоения информации и артикуляцию собственной обоснованной позиции [11; 12].

Выводы. Таким образом, в современном российском академическом пространстве проблема философского зомби не утратила своей актуальности, но сместилась из области чисто метафизических споров в сферу критического анализа оснований физикализма, эпистемологии сознания и прикладной философии искусственного интеллекта. Дискуссия ведётся как в русле глобальной философской полемики, так и с учётом специфики отечественной традиции, обращающей внимание на целостность и системность психических процессов.

Интеграция концепта «философского зомби» в учебный курс философии трансформирует изучение проблемы сознания из пассивного усвоения теорий в активный процесс интеллектуального поиска. Этот метод позволяет не только проиллюстрировать сложнейшие философские дилеммы, но и сформировать у обучающихся навыки критической рефлексии, аргументации и метафизического анализа, что составляет одну из центральных задач философского образования.

Литература:

1. Chalmers, D.J. The character of consciousness / D.J. Chalmers. – N.Y., 2010. – P. 141-191

2. Dennett, D. Evolution, Error and Intentionaly / D. Dennett; Y. Wilks, D. Partridge (eds.) // Sourcebook on the Foundations of Artificial Intelligence. – New Mexico University Press, 1988.

3. Авдеева, Е.А. Человекоориентированный смысловой дискурс в теории и практике образования / Е.А. Авдеева, М.В. Кочетков // Философия образования. – 2022. – Т. 22. – № 1. – С. 87-102

4. Алексеев, А.Ю. Определение философских зомби / А.Ю. Алексеев // Философские науки. – 2008. – № 1. – С. 126-148

5. Волчегорская, Е.Ю. Гибкие социальные навыки как основа кросс-функциональных компетенций / Е.Ю. Волчегорская, С.Н. Фортыгина, В.П. Зиновьев // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 2 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-3-2

6. Демин, Т.С. Аргумент представимости Дэвида Чалмерса / Т.С. Демин // Философский журнал. – 2020. – Т. 13. – № 3. – С. 162-174

7. Добронравова, У.В. Функции метода мысленного эксперимента в ходе изучения дисциплины «Философия» / У.В. Добронравова, В.А. Потапов // Приоритетные направления повышения качества подготовки военных специалистов: материалы XII Всероссийской научно-методической конференции. – Омск, 2024. – С. 346-350

8. Душкин, Р.В. К вопросу о распознавании и дифференциации философского зомби / Р.В. Душкин // Философская мысль. – 2020. – № 1. – С. 52-66

9. Зыков, Д.В. Философский зомби и нормативность сознания / Д.В. Зыков // Байкальские компаративистские чтения: материалы международной научно-практической конференции. – Иркутск, 2025. – С. 104-111

10. Костюнин, А.О. История философии как фактор формирования критического мышления у обучающихся педагогического вуза / А.О. Костюнин // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». – 2024. – № 1. – С. 264-268.

11. Ломан, Н.Ф. Роль философии в формировании навыков критического мышления / Н.Ф. Ломан, К.А. Темиргалиев, Г.Ж. Джамалиева, [и др.] // Вестник Карагандинского университета. Серия: История. Философия. – 2024. – Т. 113. – № 1. – С. 141-148

12. Мальцева, С.М. Развитие критического мышления студентов вуза с помощью игры «Верю – не верю» в ходе изучения курса философии / С.М. Мальцева, О.В. Котова, Е.В. Рыжакова // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 6(159). – С. 83-85

13. Мелехина, М.Б. Субъект-конституирующий потенциал философии в профессиональной подготовке специалистов среднего звена негуманитарного профиля / М.Б. Мелехина // Восточно-Европейский научный журнал. – 2020. – № 5-6(57). – С. 23-28

14. Нигматуллина, К. «Мне пофиг, зомби-апокалипсис уже наступил»: тренды новых медиа 2022 года / К. Нигматуллина, Е. Кулаков, М. Корнев, [и др.] // Журналист. – 2022. – № 1. – С. 14-21

15. Поляруш, А.А. Современное образование с позиций аксиологии / А.А. Поляруш // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 5-1(56). – С. 216-218

16. Старых, Е.И. Развитие взглядов на дилемму «философский зомби» в современной культуре: на примере литературы и кино / Е.И. Старых // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – № 5. – С. 68-70

УДК 372.881.1 УДК 378.14:618.514-005.1
кандидат психологических наук Малютина Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тюменский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Тюмень);
кандидат медицинских наук Цыганкова Ольга Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск)

ПРИМЕНЕНИЕ СИМУЛЯЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ ВРАЧА АКУШЕРА-ГИНЕКОЛОГА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. В статье рассматривается система подготовки медицинских специалистов, в которой происходят существенные преобразования, обусловленные повышенным вниманием государства и общественности к качеству медицинского обслуживания и состоянию здоровья населения. Исследования в области акушерско-гинекологической помощи показывают, что существующие методы подготовки специалистов устаревают и становятся менее эффективными. Особенно актуально развитие практических навыков диагностики, интерпретации результатов исследований и назначения адекватного лечения. Большое значение также приобретают современные хирургические и акушерские технологии, требующие отрабатывать манипуляции на должном уровне. Также психологическая компетентность является важным условием успешной профессиональной деятельности врача акушера-гинеколога, особенно в контексте освоения и использования симуляционных технологий. Современные симуляционные технологии позволяют врачам развивать и совершенствовать свои навыки в безопасной и контролируемой среде, что повышает качество медицинской помощи и снижает риск осложнений. В связи с этим назрела необходимость внедрения новых технологий в подготовку врачей.
Ключевые слова: симуляционные технологии, врач акушер-гинеколог, медицинский психолог, профессиональные компетенции, профессиональное обучение, симуляционный тренинг, медицинский университет.
Annostation. The article examines the system of training medical specialists, which is undergoing significant changes due to the increased attention of the state and the public to the quality of medical care and the health of the population. Research in obstetrics and gynecology shows that existing methods of training specialists are becoming outdated and less effective. Developing practical skills in diagnostics, interpreting test results, and prescribing appropriate treatment is particularly important. Modern surgical and obstetric technologies, requiring mastery of these procedures, are also of great importance. Psychological competence is also an important condition for the successful professional activity of obstetricians and gynecologists, especially in the context of mastering and using simulation technologies. Modern simulation technologies allow doctors to develop and refine their skills in a safe and controlled environment, improving the quality of medical care and reducing the risk of complications. Therefore, there is a pressing need to incorporate new technologies into the training of obstetricians and gynecologists.
Key words: simulation technologies, obstetrician-gynecologist, medical psychologist, professional competencies, vocational training, simulation training, medical university.

Введение. История развития симуляционного обучения уходит своими корнями в середину XVIII века. Симуляция (от лат. simulatio – видимость, притворство), можно сказать: «ложное изображение болезни или отдельных ее симптомов человеком, не страдающим данным заболевание». Развитие симуляционных технологий имеет богатую многовековую историю и неразрывно связана с развитием медицинской науки. Конечно мы не можем рассматривать развитие симуляционных технологий без изменяющегося научно-технического прогресса в других сферах деятельности.

Результаты в химической промышленности, развитие компьютерных технологий обусловили появление пластмассовых манекенов, создание виртуальных тренажеров и симуляторов пациента [8].

Первые документы, которые свидетельствовали о применении простейших симуляционных изделий, были французские родовые фантомы XVIII века. Анжелика де Кюдрэ (Angélique Marguerite Le Boursier du Coudray, 1712-1789) вошла в историю как Мадам дю Кудрэ. Ею была создана методика симуляционного тренинга для повитух с помощью фантома. Мадам дю Кудрэ родилась и воспитывалась в семье выдающихся французских медиков и всю свою жизнь посвятила медицине. По эскизам Мадам дю Кудрэ была изготовлен манекен для демонстрации и отработки родового пособия, в последствии знаменитого во всей Европе. В 1758 оно было одобрено Французской Академией Хирургов в качестве учебного пособия [8]. Со временем и другие индустриальные страны начали уделять внимание подготовке и обучению врачей с помощью манекенов и фантомов. Так, самостоятельно от Мадам дю Кудрэ, похожий симулятор родов изобрел британский акушер Смелли, который впервые измерил диагональную конъюгату таза, сконструировал краниотомические ножницы и гнутые щипцы с «английским» замком, а также разработал «приём Смелли» при тазовом предлежании плода [8].

Цель статьи. Анализ опыта разработки и эффективность симуляционных технологий в подготовке врача акушера-гинеколога, проанализировать их влияние на развитие профессиональных навыков, повышение качества оказания медицинской помощи, а также определить перспективы дальнейшего внедрения симуляционных методов в образовательный процесс.

Задачи статьи. Охарактеризовать современные симуляционные технологии, применяемые в подготовке врача акушера-гинеколога. Раскрыть преимущества и возможности симуляционного обучения для совершенствования профессиональных навыков врачей. Показать влияние симуляционных технологий на повышение качества медицинской помощи и снижение риска врачебных ошибок. Выводы и рекомендации по результатам работы.

Изложение основного материала статьи. С переходом на новые образовательные стандарты в ординатуре, подготовка специалистов медицинского профиля требует определенно новых подходов к организации и обучению, направленных на формирование профессиональных компетенций и навыков. Современный образовательный процесс медицинского вуза должен быть практико-ориентирован, учитывать не только уровень форсированности теоретических знаний, но и практические умения и навыки. Можно отметить, что симуляционные технологии (виртуальные, компьютерные, интерактивные) являются одними из значимых технологий в вузах, где практическая подготовка является важным элементом образовательного процесса.

В научных трудах российских ученых отражена проблема готовности решения профессиональных задач при подготовке специалистов с применением симуляционных технологий [3; 5; 9].

Для подготовки специалистов медицинского профиля, на наш взгляд, наибольший интерес вызывают исследования, в которых симуляционные технологии рассмотрены с разных точек зрения: инструмента оказания неотложной медицинской помощи, принципа формирования базовых мануальных навыков, применения алгоритма нейрохирургического обучения, особенности использования симуляторов в подготовке ординаторов хирургических специальностей [1; 2; 4; 6; 7; 10].

Технологии симуляционного обучения в медицинских вузах обладают рядом существенных преимуществ:

1. Объединяют теоретическую подготовку с практико-ориентированными занятиями, обеспечивая качественную отработку практических навыков.
2. Позволяют организовать практические занятия по клиническим дисциплинам с использованием современного оборудования, соответствующего требованиям образовательных стандартов.
3. Обеспечивают возможность многократного повторения практических навыков не только в часы занятий, но и в свободное время.
4. Исключают риск для пациента и обеспечивают объективную оценку уровня приобретаемых навыков.
5. Предоставляют возможность отрабатывать действия при редких заболеваниях и острых состояниях, опасных для жизни пациента.
6. Автоматизируют часть обязанностей преподавателя, возлагая их на виртуальные тренажеры, что улучшает качество и доступность образовательного процесса.
7. Способствуют развитию у ординаторов аналитического, клинического и абстрактного мышления, опираясь на принципы

доказательной медицины.

8. Снижают уровень стресса при выполнении первых самостоятельных медицинских манипуляций.

Подготовка в ординатуре, последипломная подготовка врачей акушеров-гинекологов чрезвычайно важна ввиду стабильно высокого уровня материнской и перинатальной смертности, а также расширения контингентов женщин с разнообразными генитальными и экстрагенитальными патологиями. Всё это выдвигает на первый план необходимость отработки практических навыков, как в плановой, так и в экстренной специализированной помощи в акушерстве, гинекологии и перинатологии, используя виртуальные тренажеры, симуляторы, манекены и специализированные электронные платформы.

Основная задача разработанного нами курса – позволить врачу акушеру-гинекологу освоить и закрепить навыки работы в ситуациях, связанных с физиологическим и патологическим течением беременности, родов и послеродового периода, требующими принятия решений в условиях, максимально приближенных к реальным. Это достигается за счёт применения высокотехнологичного симулятора – многопрофильного манекена, воспроизводящего роды и функциональные особенности беременной женщины, плода и новорождённого, управляемого компьютерной программой и допускающего использование реального медицинского оборудования.

Курсы рассчитаны на групповое (3-5 человек) или индивидуальное обучение врачей акушеров-гинекологов, особенно тех, кто работает в родильных домах и оказывает экстренную помощь беременным женщинам, роженицам, родильницам и новорождённым.

Цель курса – отработка алгоритмов действий отдельного врача и бригады в целом, направленных на выбор правильной тактики лечения в чрезвычайных ситуациях, в соответствии с действующими стандартами. Образовательный процесс построен на проблемно-ориентированном подходе, с акцентом на практическую работу с симулятором пациента и другими техническими устройствами. В течение учебного дня преподаватели контролируют действия обучающихся, предлагая им проводить диагностические и лечебные мероприятия в рамках различных клинических сценариев, предусмотренных программой, с последующим детальным обсуждением выполненных действий.

Обучение в симуляционном центре позволяет врачам усовершенствовать свои практические навыки, работая с современным оборудованием, тренажерами и муляжами. Главной целью курса является повышение качества медицинских услуг в акушерстве, гинекологии и перинатологии. В рамках аттестации ординаторы и врачи должны пройти стажировку в симуляционных центрах для повышения квалификации.

Программа курса разделена на этапы, начиная с обсуждения базовых принципов симуляционных тренингов: распределение ролей, работа в команде, соблюдение этических норм проведения тренингов, методы оценки эффективности медицинских манипуляций и приобретённых навыков.

Первый раздел включает основные базовые принципы ведения беременности и родов с отработкой навыков. Интерпретируются результаты оценки состояния беременной и плода (клинические признаки, УЗИ, допплерометрия, КТГ), проводится оценка готовности организма к родам, определение степени «зрелости» шейки матки к родам. Клинические методы оценки состояния плода включают кардиотокографическое исследование. Ознакомление с принципами проведения ультразвуковых и допплерометрических исследований. Отработка методики проведения кардиотокографического исследования на аппарате. Отработка навыков консервативного ведения физиологических родов, умений оказания ручного пособия с помощью имитатора рождения ребенка «имитатор родов». Работа на фантоме сопровождается видеозаписью с последующим разбором типичных ошибок. Очень важным разделом обучения является отработка навыков оказания помощи родильнице и новорождённому в критических акушерских ситуациях. От слаженной работы команды зависит исход проводимых мероприятий.

Неотъемлемой частью курса является формирование психологической компетентности:

1. Повышение уверенности в действиях: Овладение симуляционными технологиями помогает акушерам-гинекологам чувствовать себя более уверенно в сложных ситуациях, что снижает уровень стресса и повышает качество принятых решений.

2. Развитие навыков принятия решений: Симуляционные технологии позволяют моделировать различные клинические ситуации, что способствует развитию навыков принятия решений в нестандартных обстоятельствах.

3. Минимизация риска ошибок: Использование симуляторов позволяет врачам отработать сложные манипуляции и процедуры, что снижает вероятность ошибок в реальной практике.

4. Улучшение коммуникации с пациентами: Психологически компетентные врачи лучше понимают эмоциональное состояние пациентов и могут более эффективно взаимодействовать с ними, что повышает удовлетворенность пациентов и улучшает качество оказания помощи.

5. Профилактика профессионального выгорания: Освоение симуляционных технологий помогает акушерам-гинекологам поддерживать высокий уровень профессиональной мотивации и предотвращает развитие профессионального выгорания.

6. Регулярные тренинги и семинары по психологической подготовке и использованию симуляционных технологий помогают врачам развивать необходимые навыки, также, как и практическая работа с симуляторами, регулярная практика на симуляторах помогает закрепить полученные знания и навыки.

Таким же образом на симуляторе моделируются и отрабатываются алгоритмы действий при акушерских кровотечениях, ДВС-синдроме и геморрагическом шоке. Под руководством инструктора медики осваивают пошаговую терапию, основные манипуляции по выявлению и остановке кровотечения, включая правильную технику их выполнения. Отдельно отрабатываются действия при таких осложнениях, как предлежание плаценты, преждевременная отслойка нормально расположенной плаценты, разрыв матки. Манекены позволяют отработать последовательность действий и методики остановки кровотечений, включая применение внутриматочного баллона, ручное обследование полости матки и наложение компрессионных швов.

Отдельное внимание уделяется рассмотрению и обсуждению акушерского геморрагического шока: его классификации, принципам диагностики и терапии, а также профилактическим мерам. Участники тренинга учатся определять объём кровопотери, диагностировать степень тяжести шока, оценивать состояние пациентки и проводить корректирующую терапию. Инфузионная терапия проводится с использованием манекенов, симуляторов, мониторов, инфузионных насосов.

Итоговая аттестация проводится путём предоставления команде симуляционного сценария, включающего решение конкретной ситуационной задачи в реальном режиме времени с применением мануальных навыков.

Выводы. Оказание медицинской помощи пациенткам акушерско-гинекологического профиля сопряжено с необходимостью владения профессиональными навыками выполнения манипуляций во время родовспоможения, а также оказания помощи во время неотложных и жизнеугрожающих акушесрких ситуаций. Технологии симуляционного обучения являются одним из важных аспектов современного медицинского образования, которые повышают уровень подготовки специалистов благодаря приближенным к реальности клиническим ситуациям. Обучение и повышение квалификации врачей с использованием симуляционных технологий является неотъемлемой частью подготовки высококвалифицированных специалистов в современных условиях, что диктует необходимость включить использование симуляционных технологий в стандарт подготовки врачей акушерско-гинекологичсекого профиля. Психологическая компетентность акушеров-гинекологов играет ключевую роль в освоении и эффективном использовании симуляционных технологий. Она способствует повышению качества медицинской помощи, улучшению взаимодействия с пациентами и снижению риска ошибок. Развитие психологической компетентности должно стать приоритетом в профессиональной подготовке и повышении квалификации врачей.

Литература:

1. Блохин, Б.М. Симуляция как инновационный метод обучения неотложной педиатрии / Б.М. Блохин, И.В. Гаврютина // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2011. – № 3(5). – С. 112-119

2. Бывальцев, В.А. Новые симуляционные технологии в нейрохирургии / В.А. Бывальцев, Е.Г. Белых, Н.А. Коновалов // Вопросы нейрохирургии имени Н.Н. Бурденко. – 2016. – № 2. – С. 102-107

3. Гаврилова, Д.В. Симуляционные технологии в медицине и образовании / Д.В. Гаврилова, Ю.С. Сизов // БМИК. – 2019. – № 10. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/simulyatsionnye-tehnologii-v-meditsine-i-obrazovanii (дата обращения: 22.09.2025)

4. Лукоянычев, Е.Е. Комплекс педагогических инструментов для обеспечения виртуального симуляционного обучения видеолапароскопической хирургии / Е.Е. Лукоянычев, А.И. Ротков, А.А. Бодров, [и др.] // Вестник ВолГМУ. – 2018. – № 1(65). – С. 132-135

5. Перепелица, С.А. Симуляционное обучение на первом курсе медицинского института / С.А. Перепелица, Е.И. Насевич // Виртуальные технологии в медицине. – 2016. – № 1. – С. 30-34

6. Рубанов, В.А. Опыт внедрения лапароскопической методики в хирургическую практику / В.А. Рубанов, М.П. Толстых,

В.И. Вторенко, В.Г. Ширинский // Московский хирургический журнал. – 2017. – № 3(55). – С. 40-46
7. Рубанов, В.А. Роль проводимого тестирования перед началом обучения базовым лапароскопическим навыкам / В.А. Рубанов, О.Э. Луцевич, Э.А. Галлямов, Т.Г. Михайликов // Тазовая хирургия и онкология. – 2015. – № 4. – С. 13-18
8. Симуляционное обучение в медицине / под ред. профессора А.А. Свистунова; сост. М.Д. Горшков. – Москва: Издательство Первого МГМУ имтуb И.М. Сеченова, 2013. – 288 с.
9. Смаилова, Ж.К. Симуляционный тренинг как новый метод клинического обучения / Ж.К. Смаилова, Л.К. Каражанова, А.Б. Жунусова, [и др.] // Наука и здравоохранение. – 2014. – № 3. – С. 55-56
10. Теплова, Н.Н. Компьютерные симуляторы-манекены для сердечно-легочной реанимации и их использование в обучении студентов, ординаторов и врачей / Н.Н. Теплова, А.А. Зайков, Н.В. Поздеева // Вятский медицинский вестник. – 2017. – № 1(53). – С. 11-16

Педагогика

УДК 378.225
кандидат экономических наук, доцент Мардар Диана Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
обучающаяся 2 курса направления подготовки 38.04.01
«Экономика» Верблюдова Дарина Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье проведен анализ проблемы формования экологического мышления у студентов в системе высшего образования. Был проведен анализ современных подходов к проблеме, определена сущность и структура экологического мышления обучающихся. Был также проведен анализ педагогических условий, в которых формируется экологическое сознание обучающихся ВУЗов. Показано, что актуальность проблемы обусловлена наличием устойчивых противоречий между фундаментальными научными достижениями в решении образовательных задач и формовании личности в ВУЗах. Отмечено отсутствие теоретически и методологически обоснованных технологий развития ценностного отношения к окружающей среде, определения экологизации образования как первоочередного направления в гармонизации культурно-образовательного пространства. Констатировано, что экологическое сознание – это специфическая форма общественного и индивидуального сознания, как психическое отображение окружающей природной среды и места человека в ней. К экологическому сознанию предложено включить следующие компоненты: интеллектуально-познавательный, эмоциональный, мотивационный, поведенческий и др. К педагогическим условиям формирования экологического сознания предложено включить такую составляющую, как организация активной познавательной деятельности студентов с использованием интернет-медиа во время аудиторного и вне аудиторного обучения. Потому что именно сеть интернет широко сегодня используются студентами ВУЗов для подготовки к занятиям, самостоятельной работе, осуществления проектной работы, поиска учебных материалов, фотографий, видео, создания исследовательских программ и т.д. Определено, что плюсами такого педагогического условия являются следующие существенные аспекты и возможности использования интернета студентами: доступ к обширным базам знаний по вопросам экологии; различные форматы получения знаний; взаимодействие студентов в группах (взаимодействие с другими студентами в виртуальном среде); визуальные занятия, видеоуроки; вебинары (курсы), где главным плюсом выступает возможность пройти обучение по дисциплинам природоохранного направления под руководством практиков и тренеров.
Ключевые слова: ВУЗ, будущие специалисты, профессиональная подготовка, экологическое сознание, педагогические условия.
Annotation. The article analyzes the problem of shaping students' environmental thinking in the higher education system. It analyzes modern approaches to the problem and defines the essence and structure of students' environmental thinking. The article also analyzes the pedagogical conditions that shape the environmental consciousness of university students. It is shown that the relevance of the problem is due to the existence of persistent contradictions between fundamental scientific achievements in solving educational tasks and shaping the personality in universities. It is noted that there is a lack of theoretically and methodologically substantiated technologies for developing a value-based attitude towards the environment and defining the environmentalization of education as a priority area for harmonizing the cultural and educational space. It is stated that ecological consciousness is a specific form of social and individual consciousness, as a mental representation of the natural environment and a person's place in it. The following components are proposed to be included in ecological consciousness: intellectual and cognitive, emotional, motivational, behavioral, and others. The pedagogical conditions for the formation of environmental awareness include the organization of active cognitive activity among students using Internet media during classroom and extracurricular learning. This is because the Internet is widely used by university students today for preparing for classes, independent work, project work, searching for educational materials, photos, videos, creating research programs, etc. It has been determined that the advantages of such a pedagogical condition include the following significant aspects and opportunities for students to use the Internet: access to extensive knowledge bases on environmental issues; various formats for acquiring knowledge; student interaction in groups (interaction with other students in a virtual environment); visual classes and video tutorials; and webinars (courses), where the main advantage is the opportunity to receive training in environmental disciplines under the guidance of practitioners and trainers.
Key words: University, future specialists, professional training, environmental awareness, and pedagogical conditions.

Введение. Перед современным обществом в XXI столетии встает вопрос становления природосберегающего мыслительного процесса (сознания) граждан, так как именно оно сможет радикально помочь изменить промышленность, производство и технику таким образом, чтобы они способствовали процветанию человечества и укреплению здоровья людей.

Специалисты по охране окружающей среды отмечают, что цивилизация умрет без формирования экологического сознания у широких слоев населения.

Исследователи отмечают, что экологические проблемы, связанные с оздоровлением окружающего мира и человека, являются комплексными проблемами, а их решение требует усилий в экономике, технике, медицине, но прежде всего – в образовании [3; 8]. В документах ООН и ЮНЕСКО постоянно отражаются проблемы глобализации и экологического просвещения подчеркивается важность сохранения окружающей нас природы. В государственном акте «Об образовании в Российской Федерации» выделены аспекты реформирования организации высшего профессионального образования, связанные с вопросами охраны и сохранения природной среды.

Природоохранная доктрина Российской Федерации подчеркивает, что вопросы экологического образования должны охватывать в комплексе мероприятия, связанные с просвещением, формированием и совершенствованием человека. Такое образование должно направляться на создание природоохранной культуры как компонента системы национального и общественного воспитания всех слоев населения нашей страны, обеспечить экологизацию учебных дисциплин и программ подготовки в ВУЗах [1]. Кроме того, в программном меморандуме «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года», утвержденном Президентом РФ 30 апреля 2012 года отмечается, что приоритетным направлением является необходимость формирования взглядов, убеждений и знаний людей по вопросам, связанным с экологической безопасностью, общего культурного развития население в аспекте экологии.

Значимость данной темы разработки обусловлена наличием постоянных противоречий между: фундаментальными академическими достижениями в нахождении решений в профессиональной подготовке студентов и формированию личности в ВУЗах: отсутствием теоретически и методологически обоснованных технологий развития ценностного отношения к природным ресурсам; требованиями государства в области совершенствования природосберегающей культуры людей; определением экологизации образования приоритетным направлением в гармонизации культурно-образовательного пространства.

Анализ недостатков подготовки будущих специалистов дал возможность констатировать, что ВУЗы сегодня недостаточно формируют

экологическую грамотность студентов. Актуальность темы исследования определяется недостаточной разработанностью в научной литературе проблемы совершенствования природного осознания студентов ВУЗов и недостатками ее применения на практике.

Теоретико-методологическую базу решения проблемы развития природоохранной компетентности исследовали А.М. Коршунов, З.И. Равкина, Н.З. Чавчавадзе; проблему экологизации образования будущих специалистов исследовали О.Г. Дробницкий (формирование экологического мировоззрения), Н.Ф. Рейменс (формирование знаний в области охраны природы), В.П. Тутаринова (формирование экологической культуры обучающихся ВУЗов), развитие экологического сознания (Э.В. Гирусова, Ю.Л. Егорова, Л.В. Тарасов) и др.

Так, в авторской концептуальной модели исследователь Е.В. Корепанова определила методологические подходы, основные принципы, относящиеся к методам, формам, средствам, способствующим формированию экологической компетентности будущих выпускников ВУЗов, и выделила необходимость ее формирования. В разработке экологическая образованность понимается как сложное, интегративное свойство личности, которое отражает мотивы экологической деятельности, владения экологическими знаниями и естественно-научными видами деятельности, волевыми качествами с активной жизненной позицией человека в решении вопросов по охране окружающей природной среды, правильным использованием и возобновлением запасов природы [5]. Но, и сегодня вопросы становления экологического сознания личности недостаточно исследована, имеет нерешенные противоречия, несовершенное обоснование педагогических условий ее развития.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время термин «экологическое сознание» зачастую понимается как особая форма социального и личностного сознания, психического отражения окружающей среды и места человека в ней [6].

Ранее нами было предложено в структуру экологического сознания включить следующие компоненты: мотивационный (цели, мотивы, ценности, установки, стереотипы), поведенческий (реализация замыслов и действия человека), интеллектуальный (совокупность знаний о взаимодействии человечества и природы), познавательный (познавательные процессы, такие как ощущения, восприятие, представления, память, мышление,), эмоциональный (эмоционально-волевая сфера). Последующий анализ исследований по данной проблематике определил необходимость работы и над определением целесообразных педагогических условий развития экологических компетенций и сознания студентов в ВУЗах. Таким образом, образовательными условиями эффективного создания экологических компетенций студентов, согласно мнению А.А Ниязовой, являются: осознание целостности окружающей природной среды, взаимозависимости развития ее частей; интегрирование процессов профессиональной, экологической и общекультурной подготовки студентов; направленность учебного процесса на социальное развитие человека; гуманизация программ обучения, что способствует установлению усердия студентов, их личного участия в эколого-образовательной деятельности; создание возможности самореализации студентов с учетом их личных способностей (интересов) [7].

Обычно ученые выделяют три группы условий, которые положительно влияют на формирование экологического мышления студентов ВУЗа.

Первая группа – условия, которые действуют за пределами ВУЗа (общественной необходимости в сохранении окружающей природы, связанные с актуальными экологическими проблемами и потребностью в гармоничной связи будущего специалиста с природой, вызванной ее неудовлетворительным состоянием; характер отношений человека с окружающим миром который способен удовлетворять указанную потребность; изначальную степень сформированности экологического мировоззрения; социально-экологический опыт населения планеты).

Следующая группа связана со становлением экологического мировоззрения в процессе профессиональной подготовки студентов в ВУЗе (подконтрольность целям по формированию мировоззрения в области экологии будущего специалиста созданию гармонично развитой личности профессионала; следование требованиям непрерывности учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении с единством обучения, воспитания, исследовательской деятельности и работы по сохранению природы; наличие материально-технического обеспечения и уровня профессиональной квалификации преподавателей).

Третья группа условий определяется педагогическим взаимодействием в системе «преподаватель-студент» (личность преподавателя, личность студента, педагогический процесс) [4].

Важными организационно-педагогическими условиями, обеспечивающими качественный уровень экологической культуры обучающихся гуманитарных ВУЗов, следует определить: наличие обоснованной технологии формирования исследуемого феномена; систематический мониторинг степеней проявления данного личностного новообразования определенным в научных работах, способах диагностики; применение потенциальных возможностей всех видов учебно-воспитательной деятельности и соответствующее их дидактико-методическое сопровождение; оптимальное сочетание традиционных и инновационных форм и методов экологического воспитания; обеспечения целостности подструктур природоохранной культуры обучающихся в процессе ее формирования в едином режиме профессионального обучения студента; совокупности внешних и внутренних условий влияющих на формирование положительных мотивационно-экологических установок во время профессионального самосовершенствования; необходимый подбор персонала и т.д. [2].

Однако, по нашему мнению, здесь было бы целесообразно включить такое важное педагогическое условие, как организация активной познавательной деятельности студентов с использование интернет-медиа во время аудиторного и внеаудиторного обучения. Именно сеть интернет активно используются студентами ВУЗов для подготовки к лекциям, самостоятельной работы, выполнение проектной работы, поиска учебных материалов, фотографий, видео и тому подобное.

К тому же, согласно нашему опросу студентов 3-го курса, им особенно нравится свободный доступ к сайтам (88%), открытость информации (86%), неограниченность во времени для использования (82%), свободная коммуникация (80%), возможность выразить собственное мнение (70%). Поскольку интернет позволяет изучить новый материал, а также получать информацию и пообщаться с экспертами в разных областях знаний, то можно использовать его преимущества и возможности использования для обучения студентов. А именно:

1. Доступ к большим базам информации. С помощью поисковых систем и свободных образовательных ресурсов, которые всегда доступны, студенты могут найти информацию по проблемам экологии, изучить мнение экспертов, независимо от собственного места жительства.

2. Различные форматы получения знаний. Это и традиционные форматы (текст), и визуальные материалы по экологическим вопросам (вебинары, видеоуроки, интерактивные задания, онлайн-курсы и т.д.). Это позволяет студентам учиться в удобном для себя ритме.

3. Взаимодействие студентов в группах. Интернет предоставляет возможность взаимодействовать с другими студентами в виртуальной среде. Такую возможность дают чаты, форумы, где поднимаются важные темы, предлагаются варианты их решения, непосредственно формируется экологическое сознание.

4. Визуальные занятия (видеоуроки). Они дают возможность студентам находить полезные видеоматериалы по проблемам защиты окружающей среды, видеоуроки, просматривать их, даже создавать свои видео презентации, где эксперты объясняют сложные концепции и демонстрируют практические примеры. Это позволяет студентам изучать материал более эффективно, визуализировать сложные идеи и повторять материал согласно собственному ритму обучения.

5. Вебинары (курсы), где главным преимуществом является возможность обучаться дисциплинам природоохранного направления под руководством практиков и тренеров, получить сертификаты об успешном завершении, что даст возможность презентовать свою экологическую компетентность работодателю.

Поэтому правомерно считать, что введение в учебный процесс такого педагогического условия как организация активной познавательной деятельности студентов с использованием интернет-медиа во время аудиторного и внеаудиторного обучения является залогом повышения успеваемости обучающихся и содействия творческой активности студентов в ВУЗах. Это даст возможность также лучше влиять на развитие разных компонентов экологического сознания студентов старших курсов в ВУЗах: когнитивного (знания человека о естественной и социальной среде, проблем окружающей среды, природы); эмотивного (эмоции человека, что часто определяют его отношение к природе); коннотивного (способность к саморефлексии и саморегулированию в отношениях с природой).

Выводы. В статье проведен анализ проблемы формирования экологического сознания будущих специалистов в системе высшего образования: проанализированы современные подходы к проблеме, определена сущность и структура экологического сознания выпускников ВУЗов, рассмотрены особенности и педагогические условия формирования экологического сознания будущих специалистов. Определено, что экологическая сознание – это специфическая форма общественного и индивидуального сознания, как психическое отражение окружающего мира, природной среды и места человека в ней.

Сформулировано предложение о включении к современным педагогическим условиям формирования экологического сознания включить организацию активной познавательной деятельности студентов с использованием интернет-медиа во время аудиторного и

внеаудиторного обучения.

Определено, что преимуществами такого педагогического условия являются следующие существенные аспекты и возможности использование интернета студентами: доступ к большим базам данных; различные форматы получения знаний; взаимодействие студентов в группах (взаимодействие с другими студентами в виртуальной среде); визуальные занятия (полезные видеоматериалы по проблемам защиты окружающей среды, видеоуроки; вебинары (курсы).

В дальнейших исследованиях возможно проанализировать возможность обоснования и построения теоретической модели формирования экологического сознания будущих специалистов в учебном процессе ВУЗов.

Литература:

1. Распоряжение Правительства РФ «Об экологической доктрине Российской Федерации» № 1225-р от 31.08.2002. – URL: https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-31082002-n-1225-r/ (дата обращения: 25.09.2025)

2. Владимиров, Н.М. Основы формирования экологической культуры студентов ВУЗа / Н.М. Владимиров, И.Г. Доравских, О.Н. Иванов // Международный журнал экспериментального образования. – 2019. – № 3. – С. 27-31

3. Денисова, Е.С. Формирование экологического сознания в высшей школе / Е.С. Денисова, А.И. Бокарев, Е.А. Степанова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2019. – № 3(37). – С. 119-124

4. Дулина, Н.В. Экологическое сознание студентов ВУЗов России / Н.В. Дулина, Е.Н. Икинтрин // Сборник материалов Международного форума, Екатеринбург. – 2021. – Т. 1. – С. 126-134

5. Корепанова, Е.В. Модель психолого-педагогического сопровождения процесса формирования экологического сознания студентов ВУЗа / Е.В. Корепанова, Л.П. Петрищева, Е.Е. Попова, А.В. Козачек // Вопросы современной науки и практики. – 2021. – № 4(82). – С. 131-139

6. Красильникова, Е.В. Об экологическом сознании и педагогических технологиях его формирования в аграрном ВУЗе / Е.В. Красильникова, С.Н. Кузнецова // Успехи современного естествознания. – 2022. – № 3. – С. 62-86

7. Ниязова, А.А. Формирование экологической культуры студента как составляющая профессионального образования / А.А. Ниязова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 9-3. – С. 630-634

8. Широкалова, Г.С. Экология: от осознания проблемы к практикам повседневности / Г.С. Широкалова, П.И. Куконков // Философия хозяйства. – 2019. – № 3(123). – С. 201-221

Педагогика

УДК 378

ассистент Машкова Алиса Сергеевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
педагог дополнительного образования Балыков Вячеслав Витальевич
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (г. Москва);
магистрант Аль-Хаяни Муаадх Гамаль Мохаммед
Российский университет дружбы народов имени П. Лумумбы (РУДН) (г. Москва)

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Статья анализирует межкультурные особенности восприятия учебного материала иностранными студентами НИУ «БелГУ» и РУДН. Исследование основано на анкетировании 72 студентов. Рассмотрены универсальные и регионально-обусловленные трудности освоения русского языка. Участники представлены из арабских стран, Китая, Африки и Латинской Америки. Проведен сравнительный региональный анализ. Наиболее частые барьеры: грамматика, дефицит активного словаря, восприятие быстрой речи. В грамматике лидирует сложность с глаголами движения. Она особенно выражена у студентов из Латинской Америки и Африки. Падежная система оценивается как относительно усваиваемая и предсказуемая. Региональные различия затрагивают структуру трудностей. Арабские студенты чаще сообщают о страхе ошибок и культурно-психологических факторах. Китайские демонстрируют равномерное распределение проблем и повышенную тревожность. Рекомендации включают акцент на глаголах движения, расширение тематического словаря и вариативные аудиотренировки для снижения тревожности.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, преподавание РКИ, образовательная среда, грамматические трудности, иностранные студенты, региональные различия, трудности, восприятие учебного материала.

Annotation. The article analyzes the intercultural characteristics of foreign students' perception of educational material at Belgorod State University and RUDN University. The study is based on a survey of 72 students. Universal and regionally specific difficulties in mastering the Russian language are considered. Participants are represented by Arab countries, China, Africa, and Latin America. A comparative regional analysis is conducted. The most common barriers are grammar, lack of active vocabulary, and perception of rapid speech. In grammar, the leading difficulty is with verbs of motion. This is especially pronounced among students from Latin America and Africa. The case system is assessed as relatively assimilable and predictable. Regional differences affect the structure of difficulties. Arab students more often report fear of mistakes and cultural and psychological factors. Chinese students demonstrate an even distribution of problems and increased anxiety. Recommendations include an emphasis on verbs of motion, expansion of the thematic range.

Key words: intercultural communication, teaching Russian as a foreign language, educational environment, grammatical difficulties, foreign students, regional differences, difficulties, perception of educational material.

Введение. Изучение русского языка как иностранного в условиях поликультурной образовательной среды приобретает особую значимость в связи с растущей международной мобильностью студентов и расширением академических и профессиональных связей России с разными регионами мира. Современные вузы, такие как НИУ «БелГУ» и РУДН, формируют мультикультурные студенческие сообщества, где обучающиеся приносят с собой различные языковые, культурные и образовательные предпосылки, которые существенно влияют на восприятие и усвоение учебного материала. Понимание межкультурных особенностей этого процесса важно для разработки эффективных методик обучения, адаптации учебных материалов и повышения качества преподавания РКИ.

Актуальность исследования обусловлена постоянным ростом числа иностранных студентов в российских вузах и необходимостью разработки дифференцированных подходов к преподаванию русского языка как иностранного. Понимание специфики восприятия учебного материала студентами из разных лингвокультурных сред позволяет оптимизировать образовательный процесс.

Эмпирические данные об особенностях восприятия учебного материала в смешанных по культурному составу группах остаются фрагментарными, особенно в контексте российских вузов с существенно различающимся профилем иностранных студентов. Собранные и проанализированные в статье данные позволяют не только документировать существующие трудности, но и вычленить общие (универсальные) проблемы и региональные паттерны, что делает исследование практически значимым для преподавателей РКИ, методистов и разработчиков учебных программ. Новизна исследования заключается в системном сравнительном анализе трудностей восприятия учебного материала по русскому языку студентами из различных регионов, обучающимися в российских вузах с разным профилем иностранных студентов. В отличие от большинства предыдущих работ, ориентированных на отдельные языковые группы или на однородные выборки, настоящее исследование объединяет данные из двух вузов (НИУ «БелГУ» и РУДН), что позволяет выделить и проранжировать универсальные проблемы усвоения РКИ, а также выявить регионально-обусловленные закономерности и типичные ошибки. Полученные результаты дают основание для конкретизации методических рекомендаций: адаптации учебных текстов, дифференциации грамматических объяснений, включения целевых упражнений на преодоление характерных ошибок и учета прагматических особенностей восприятия у студентов разных культурных групп.

Преподавание русского языка как иностранного с использованием этноориентированного подхода предполагает учет культурных и языковых различий между студентами. Он включает в себя использование родногоязыка студентов, совместное обучение с иностранными студентами и использование реалий родной страны при изучении русского языка [2].

В исследовании приняли участие 72 иностранных студента Белгородского государственного национального исследовательского университета (НИУ "БелГУ") и Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы (РУДН). Для сравнительного анализа респонденты объединены в четыре региональные группы: арабские страны, Китай, страны Латинской Америки и страны Африки.

Изложение основного материала статьи. Среди ученых значительный вклад в разработку вопросов культурных особенностей восприятия учебного материала внесли Т.М. Балыхина, Н.А. Жерлицина, С.Г. Тер-Минасова, В.Э. Шагаль, С.И.Дерягина, Г.В. Вариченко, В.В. Проконина, Я.Л.Червявская, В.А.Тарарышкина, Е.В.Дзюба, Н.А.Белова, А.В. Тарасова, П.К. Кислицкий, Е.М. Верещагин, Г.В. Елизарова, Е.С. Капинова.

Географический охват исследования:

Арабские страны (n=32): Алжир, Египет, Иордания, Ирак, Йемен, Марокко, ОАЭ, Саудовская Аравия, Сирия, Чад.

Китай (n=16).

Страны Африки (n=14): Демократическая Республика Конго, Камерун, Кот-д'Ивуар, Мали, Нигерия.

Латинская Америка (n=10): Колумбия, Эквадор.

С целью выявления межкультурных различий в процессе изучения русского языка как иностранного участникам исследования было предложено ответить на пять ключевых вопросов, связанных с трудностями восприятия учебного материала и особенностями языкового освоения.

Вопросы, заданные студентам:

1. Какой аспект русского языка для вас кажется наиболее трудным?
2. Что для вас кажется самым трудным в грамматике?
3. Что для вас кажется самым легким в грамматике?
4. Что мешает вам говорить по-русски свободно прежде всего?
5. Когда вы слушаете русскую речь, что вам труднее всего?

В таблице ниже приведено сводное распределение ответов иностранных студентов, обучающихся в российских образовательных учреждениях.

Таблица 1

Общее распределение ответов (n=72)

Вопрос	Вариант ответа	Кол-во	%
Наиболее трудный аспект	Грамматика	45	62,5
	Говорение	14	19,4
	Письмо	8	11,1
	Аудирование	5	6,9
Самое трудное в грамматике	Глаголы движения	44	61,1
	Падежи	17	23,6
	НСВ/СВ	5	6,9
	Причастия	6	8,3
Что мешает говорить свободно на русском	Не хватает слов	35	48,6
	Боюсь ошибок	18	25,0
	Не знаю, как построить	14	19,4
	Стесняюсь	5	6,9
Трудности при аудировании	Быстрое произношение	35	48,6
	Индивидуальные особенности речи	21	29,2
	Длинные предложения	11	15,3
	Узнавать слова	5	6,9

После анализа общей выборки представляется целесообразным рассмотреть результаты опроса в региональном разрезе. Каждый из пяти вопросов анкеты анализируется отдельно с целью выявления межкультурных различий в восприятии и усвоении русского языка как иностранного. В таблицах ниже приведено сравнительное распределение ответов респондентов из различных стран и регионов. Наиболее трудные аспекты русского языка.

Таблица 2

Наиболее трудный аспект по регионам

Регион	n	Грамматика	Говорение	Письмо	Аудирование
Арабские страны	32	62,5% (20)	18,8% (6)	12,5% (4)	6,3% (2)
Китай	16	37,5% (6)	31,3% (5)	18,8% (3)	12,5% (2)
Страны Африки	14	78,6% (11)	14,3% (2)	0,0% (0)	7,1% (1)
Латинская Америка	10	80,0% (8)	10,0% (1)	10,0% (1)	0,0% (0)

Грамматика остается наиболее проблемным аспектом для всех региональных групп. Наибольшие трудности испытывают студенты из Латинской Америки (80%, 8 чел.) и Африки (78,6%, 11 чел.). Китайские студенты демонстрируют более сбалансированный профиль трудностей, что может быть связано с иной структурой языкового сознания, сформированной особенностями иероглифического письма. Трудности в грамматике.

Таблица 3

Самое трудное в грамматике по регионам

Регион	Глаголы движения	Падежи	НСВ/СВ	Причастия
Арабские страны	62,5% (20)	25,0% (8)	0,0% (0)	12,5% (4)
Китай	50,0% (8)	31,3% (5)	18,8% (3)	0,0% (0)
Страны Африки	64,3% (9)	21,4% (3)	7,1% (1)	7,1% (1)
Латинская Америка	70,0% (7)	10,0% (1)	10,0% (1)	10,0% (1)

Глаголы движения представляют наибольшую сложность для всех групп, особенно для латиноамериканских (70%, 7 чел.) и африканских студентов (64,3%, 9 чел.). Отсутствие ответов в категории НСВ/СВ у арабских студентов требует отдельного изучения. Легкие аспекты грамматики.

Таблица 4

Самое легкое в грамматике по регионам

Регион	Падежи	Причастия	Глаголы движения	НСВ/СВ
Арабские страны	50,0% (16)	25,0% (8)	18,8% (6)	6,3% (2)
Китай	43,8% (7)	31,3% (5)	18,8% (3)	6,3% (1)
Страны Африки	50,0% (7)	28,6% (4)	14,3% (2)	7,1% (1)
Латинская Америка	50,0% (5)	20,0% (2)	20,0% (2)	10,0% (1)

Падежная система воспринимается как наиболее легкий аспект всеми группами (43,8-50%, 5-16 чел.), что связано с ее структурной предсказуемостью и наличием четких правил образования. Факторы, препятствующие свободному говорению.

Таблица 5

Что мешает говорить свободно по регионам

Регион	Не хватает слов	Боюсь ошибок	Не знаю, как построить предложение	Стесняюсь
Арабские страны	50,0% (16)	25,0% (8)	18,8% (6)	6,3% (2)
Китай	43,8% (7)	31,3% (5)	18,8% (3)	6,3% (1)
Страны Африки	50,0% (7)	21,4% (3)	21,4% (3)	7,1% (1)
Латинская Америка	50,0% (5)	20,0% (2)	20,0% (2)	10,0% (1)

Недостаточный словарный запас является основным препятствием для свободного говорения во всех группах (43,8-50%, 5-16 чел.). Страх ошибок занимает второе место, особенно выраженный у китайских студентов (31,3%, 5 чел.). Это можно объяснить не только психологическими и культурными факторами, но и лингвистическими: как отмечается в сопоставительных исследованиях, существенные различия в системах русского и китайского языков (синтетизм русского и аморфность китайского) создают дополнительные трудности в освоении грамматических конструкций, что повышает тревожность при устной речи [5].

Выявленные трудности арабских студентов, такие как «не хватает слов» (50%) и «боюсь ошибок» (25%), могут быть обусловлены не только языковым барьером, но и глубокими культурно-психологическими особенностями. С одной стороны, «акцент на коллективизме» и важность социальных связей создают повышенную потребность в успешной коммуникации для интеграции в новое общество. С другой стороны, «стремление любой ценой "сохранить лицо" перед окружающими, высокая значимость понятий о чести и о личном достоинстве» напрямую коррелирует со страхом совершить ошибку и оказаться в неловкой ситуации, что и проявляется в ответах респондентов. Таким образом, языковые трудности усугубляются психологическими факторами, характерными для арабской культуры [1].

Трудности при аудировании.

Таблица 6

Трудности при аудировании по регионам

Регион	Быстрое произношение	Индивидуальные особенности речи	Длинные предложения	Узнавать слова
Арабские страны	50,0% (16)	31,3% (10)	12,5% (4)	6,3% (2)
Китай	43,8% (7)	31,3% (5)	18,8% (3)	6,3% (1)
Страны Африки	50,0% (7)	28,6% (4)	14,3% (2)	7,1% (1)
Латинская Америка	50,0% (5)	20,0% (2)	20,0% (2)	10,0% (1)

Быстрое произношение представляет наибольшую сложность при аудировании для всех групп (43,8-50%, 5-16 чел.). Студенты из арабских стран дополнительно испытывают значительные трудности с пониманием речи, окрашенной индивидуальными особенностями (31,3%, 10 чел.).

Исследование выявило значимые межкультурные различия в восприятии трудностей при изучении русского языка. Универсальными проблемами для всех групп являются грамматика (особенно глаголы движения), недостаточный словарный запас и восприятие быстрой речи.

Культурно-обусловленные особенности:

– Арабские студенты: наибольшие трудности с глаголами движения (62,5%, 20 чел.).

– Китайские студенты: более равномерное распределение трудностей, выраженный страх ошибок (31,3%, 5 чел.).

– Африканские студенты: высокая концентрация трудностей в грамматике (78,6%, 11 чел.).

Латиноамериканские студенты: максимальные трудности с грамматикой (80%, 8 чел.) и быстрым произношением:

– Существуют статистически значимые различия в восприятии трудностей русского языка студентами из разных регионов;

– Наиболее универсальными проблемами являются грамматика и аудирование быстрой речи;

– Культурные особенности родных языков значимо влияют на структуру языковых трудностей;

– Недостаточный словарный запас является ключевым фактором, препятствующим развитию навыков говорения.

Практические рекомендации. Дифференциация грамматических тем: акцент на глаголах движения для латиноамериканских и африканских студентов.

Интеграция культурологического компонента: создание психологически комфортной среды и снижение страха ошибок эффективно достигаются через погружение в культурный контекст. Целесообразно следовать практике, описанной в методике преподавания РКИ, и регулярно уделять время на уроке знакомству с явлениями русской и мировой культуры (краткие рассказы о выдающихся личностях, совместный просмотр и обсуждение фильмов, разбор песен), что способствует непроизвольному расширению словарного запаса и снижению тревожности [3].

Аудитивные тренировки: постепенное увеличение темпа речи.

Лексические минимумы: тематическое обогащение словарного запаса.

Психолингвистический подход: создание безопасной среды для преодоления страха ошибок.

По результатам анкетирования 72 иностранных студентов из НИУ «БелГУ» и РУДН обнаружены стабильные универсальные проблемы при изучении русского как иностранного: грамматические сложности (в первую очередь глаголы движения), ограниченный активный словарный запас и затруднения при восприятии быстрой речи. Эти затруднения характерны для всех региональных групп и требуют приоритетного внимания при разработке программ РКИ.

Несмотря на общие проблемы, выявлены выраженные региональные различия в структуре трудностей. Студенты из Латинской Америки и Африки чаще всего указывают на грамматику как на главный барьер; арабские респонденты особенно затрудняются с глаголами движения и также отмечают проблемы с пониманием разных индивидуальных особенностей речи; китайские студенты демонстрируют более равномерное распределение трудностей и повышенную тревожность, выражающуюся в боязни ошибок.

Структура родных языков (морфологическая сложность, тип письменности, особенности глагольной системы) и культурно-психологические факторы (например, стремление «сохранить лицо», уровень коммуникативной тревожности) заметно коррелируют с

характером ошибок и затруднений. Эти факторы объясняют, почему одни и те же темы (например, глаголы движения) оказываются критическими в разных группах.

Недостаточный словарный запас и страх ошибок являются ключевыми факторами, мешающими свободному говорению. Их сочетание снижает готовность студентов к вербальному эксперименту и замедляет формирование коммуникативной автоматизации.

Быстрое произношение и разнообразие различных типов произношения (дикция, четкость, громкость) существенно осложняют понимание на слух во всех группах, что требует целенаправленной аудиотренировки с постепенным увеличением сложности материалов.

Выводы. Проведённое исследование подтверждает, что обучение русскому языку в поликультурной среде требует комплексного и дифференцированного подхода. Универсальные затруднения (грамматика, словарный запас, аудирование быстрой речи) указывают на приоритетные области для методической работы, тогда как регионально-обусловленные паттерны ошибок и особенности восприятия диктуют необходимость адаптации учебных материалов и приёмов преподавания под конкретные группы студентов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные данные позволяют сформулировать конкретные рекомендации для преподавателей РКИ: усиление разбора глаголов движения и других грамматических тем для наиболее затруднённых групп, систематическая работа по расширению тематического лексического запаса, построение аудио-тренировок с градацией темпа и акцентных вариаций, а также внедрение методик снижения коммуникативной тревожности через создание безопасной учебной среды и культурологические практики.

Литература:

1. Аль-Хаяни, М.Г.М. Психологические особенности арабских студентов в условиях цифровизации образования: анализ мотивации, учебных стилей и влияния культурного контекста / М.Г.М. Аль-Хаяни // Профессионально-педагогическая культура учителя и преподавателя: теория и практика образовательной деятельности в современном обществе: сборник материалов X Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию кафедры педагогики НИУ «БелГУ», Белгород, 20-21 марта 2025 года. – Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2025. – С. 112-116. – EDN TTECKV

2. Балыков, В.В. Обучение арабских студентов русскому языку в вузах РФ: актуальные моменты / В.В. Балыков, Л.Г. Петрова // РКИ: Лингвометодическая образовательная платформа: сборник трудов Международной научно-практической конференции, Белгород, 26 мая 2023 года. – Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2023. – С. 22-27. – EDN YAXLHL

3. Машкова, А.С. Культорологический компонент в преподавании РКИ / А.С. Машкова // Русский язык как средство адаптации в новой социокультурной среде и получения профессии: сборник научных статей Научно-практической конференции в рамках XI Областного фестиваля науки, Белгород, 06 октября 2023 года. – Белгород: ООО «Эпицентр», 2023. – С. 93-96. – EDN FIFJWW

4. Осипова, А.Е. Особенности освоения русского языка как иностранного студентами из разных стран / А.Е. Осипова // Вестник Нижегородской государственной сельскохозяйственной академии. – 2017. – № 3(15). – С. 46-50. – EDN VAANLS

5. Петрова, Л.Г. Сопоставление грамматических явлений в русском и китайском языках: выражение цели в простом предложении / Л.Г. Петрова, Л.Ф. Свойкина, В.В. Балыков // МедиаВектор. – 2022. – № 6. – С. 159-163. – EDN SDKCLN

Педагогика

УДК 378.2

аспирант Меньшикова Мария Петровна
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный исследовательский центр»
«Красноярский Научный Центр Сибирского отделения Российской академии наук» (г. Красноярск)

СТРУКТУРА И УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АСПИРАНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования информационно-аналитической компетенции (ИАК) аспирантов. Актуальность исследования обусловлена цифровой трансформацией науки и реформированием системы подготовки научно-педагогических кадров. На основе анализа научной литературы в работе уточнена структура ИАК. Она включает информационно-аналитический, коммуникативно-кооперативный и рефлексивно-оценочный компоненты. Особое внимание уделяется развитию компетенций научной кооперации. Раскрывается роль научного руководителя в интеграции аспирантов в профессиональное сообщество. В качестве основного результата предложена уровневая модель. Данная модель описывает динамику формирования знаний, умений и навыков от бакалавриата до уровня кандидата наук. Практическая значимость работы заключается в создании теоретического фундамента для модернизации образовательных программ аспирантуры. Также разработанные положения могут быть использованы для создания диагностического инструментария и педагогических условий, направленных на целенаправленное развитие аналитических способностей и навыков исследовательского взаимодействия.

Ключевые слова: информационно-аналитические компетенции, аспирантура, профессиональное развитие, структура компетенций, цифровизация.

Annotation. This paper addresses the problem of developing information-analytical competence (IAC) among postgraduate students. The relevance of the study is driven by the digital transformation of science and the ongoing reform of the research and teaching staff training system. Based on an analysis of scientific literature, the structure of IAC has been clarified. The clarified structure includes information-analytical, communicative-cooperative, and reflective-evaluative components. Special attention is paid to the development of scientific cooperation competences. The role of the research supervisor in integrating postgraduate students into the professional community is examined. A multi-level model is proposed as the main outcome of the research. This model describes the dynamics of knowledge, skills, and abilities formation from the undergraduate level to the level of a Candidate of Sciences. The practical significance of the work lies in establishing a theoretical foundation for modernizing postgraduate educational programs. Furthermore, the developed framework can be used to create diagnostic tools and pedagogical conditions aimed at the purposeful development of analytical abilities and research interaction skills.

Key words: information-analytical competences, postgraduate studies, professional development, competence structure, digitalization.

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена вызовами цифровой трансформации науки, предъявляющей новые требования к подготовке научных кадров. Информационно-аналитическая компетентность (ИАК) становится ключевой для аспирантов, обеспечивая эффективную работу с большими данными, критическую оценку информации, синтез знаний и принятие обоснованных решений. Развитие технологий искусственного интеллекта требует овладения новыми инструментами анализа, такими как машинное обучение и автоматизированные системы поддержки исследований, что обуславливает необходимость системного развития соответствующих компетенций.

Особую значимость проблема приобретает в контексте реформирования системы подготовки научно-педагогических кадров в России. С 2022 года аспирантура, сохранив статус уровня высшего образования, по форме приблизилась к послевузовскому образованию с упрощённым учебным планом [4]. Это повысило вариативность подходов к подготовке, возложив ответственность за формирование компетенций на вузы и научных руководителей, и актуализировало поиск эффективных педагогических моделей.

Возрастает значение ИАК для коллективной в том числе коллективно-распределенной, деятельности и междисциплинарной исследовательской деятельности, где эффективный обмен информацией и совместный аналитический труд становятся критически важными [4]. В этой связи требуется анализ формирования компетенций научной кооперации на всех этапах подготовки и определение роли аспирантуры как ключевого этапа интеграции молодого исследователя в профессиональное сообщество.

Рост объема научной информации, усложнение методов и усиление академической конкуренции подтверждают актуальность темы. ИАК способствует не только повышению качества исследований, но и успешной подготовке публикаций, выступлениям на конференциях и продуктивному взаимодействию в международном научном сообществе. В отличие от бакалавров и магистрантов, аспиранты сталкиваются с повышенными требованиями, включающими способность к генерации новых научных гипотез в условиях развивающейся кооперации. Таким образом, развитие ИАК аспирантов представляет собой самостоятельную исследовательскую проблему, требующую углубленного изучения с учетом цифровых вызовов и институциональных изменений.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование и разработка уровневой модели формирования ИАК аспирантов, соответствующей вызовам цифровой трансформации науки. Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать и систематизировать существующие научные подходы к определению сущности и структуры ИАК.
2. Выявить специфику развития ИАК у аспирантов как молодых исследователей.
3. Построить теоретическую уровневую модель ИАК, синхронизированную с этапами высшего образования.
4. Определить практическую значимость модели для модернизации образовательных программ аспирантуры и разработки диагностического инструментария.

Изложение основного материала статьи. Анализ публикаций показывает, что, несмотря на междисциплинарный интерес к информационно-аналитической компетентности (ИАК), её специфика применительно к подготовке аспирантов раскрыта недостаточно. Исследования подчеркивают комплексный характер ИАК, включающий когнитивный, деятельностный и личностный компоненты [12]. Структурные модели ИАК, разработанные для разных профессиональных групп, демонстрируют её сложную природу, выходящую за рамки простого владения технологиями. Так, в педагогике [3] и экономике [8] ключевыми признаются мотивационно-ценностные, операционно-деятельностные и рефлексивные составляющие, ориентированные на преобразование информации в профессиональные решения.

Наиболее релевантным для нашего исследования является подход А.Е. Трофименко, предлагающий развернутую структуру ИАК исследователя, куда входят информационно-поисковый, аналитико-синтетический, коммуникативно-кооперативный и рефлексивно-оценочный компоненты, а также модель уровней её развития (адаптивный, репродуктивный, продуктивный, исследовательский) [14]. Высший уровень автор связывает со способностью к генерации нового знания, что полностью соответствует цели аспирантской подготовки. В контексте аспирантуры на первый план выходит не только индивидуальная работа, но и интеграция в научное сообщество. Исследования подтверждают, что аспирантура является ключевым этапом перехода к самостоятельным исследованиям, осуществляемым в кооперации [4]. Однако эффективное вовлечение аспирантов в деятельность профессионального научного сообщества остается проблемной зоной, требующей целенаправленной организации [4].

Универсальный, надпрофессиональный характер ИАК подчеркивается в исследованиях самых разных областей – от фармацевтики [6] и экологии [16] до военного дела [11]. Развитие этой компетенции у студентов рассматривается как условие их успешной адаптации к цифровой экономике [1], а принцип преемственности её формирования отражен в работах по непрерывному педагогическому образованию [7].

Применительно к аспирантуре проблема усугубляется. Аналитические компетенции остаются одними из наиболее дефицитных у выпускников [14], что создает разрыв между формальной квалификацией и реальными исследовательскими способностями. Эта ситуация обострена современными институциональными изменениями, сделавшими вариативность программ и индивидуальные траектории нормой [4]. Модель компетенций научных работников [10] подтверждает необходимость целенаправленного развития ИАК как ключевого элемента профессионального роста исследователя.

Таким образом, можно констатировать, что целенаправленное формирование ИАК у аспирантов не стало системообразующим элементом их подготовки. Существующие работы в основном описывают структуру и общие подходы к развитию ИАК у студентов или специалистов-практиков [2; 9; 15], в то время как подготовка аспирантов, где эта компетенция должна достигать исследовательского уровня, требует отдельного изучения. Выявленный пробел обосновывает актуальность нашего исследования.

На основе проведенного анализа и с целью преодоления выявленного пробела, уточним сущность и структуру ИАК применительно к аспирантам и предложим соответствующую уровневую модель.

Информационно-аналитическая компетентность (ИАК) представляет собой интегративную характеристику личности, выражающуюся в готовности и способности осуществлять полный цикл работы с информацией – от поиска и критической оценки до синтеза и представления результатов для решения исследовательских задач [5; 14; 15]. Будучи ключевой для исследователя, ИАК развивается поэтапно, в соответствии с ростом профессионального статуса. Анализ современных подходов к исследованию ИАК [1; 5; 8; 12] позволяет выделить ее структуру, включающую когнитивный (знания), деятельностный (умения) и практический (навыки) компоненты.

Знания в сфере ИАК включают основы теории информации и принципы организации информационно-аналитической деятельности. Они охватывают методы поиска, сбора и систематизации информации из различного рода источников, методы критического анализа, верификации и оценки достоверности информации, понимание основ обработки и передачи информации с использованием цифровых инструментов [1; 12; 15], а также знание принципов подготовки аналитических материалов, визуализации данных, научной этики и авторского права [5; 14]. В условиях современной науки когнитивный компонент также включает знание принципов организации научной кооперации, норм академического взаимодействия, подготовки совместных публикаций и управления проектами [4].

Умения включают способность формулировать задачи, проводить целенаправленный поиск и отбор информации, анализировать, интерпретировать и синтезировать большие массивы данных, выявлять тенденции и формулировать гипотезы [8; 15; 16]. Аспиранты должны уметь готовить аналитические обзоры и презентации, используя средства визуализации. Ключевое значение имеет умение выстраивать профессиональные связи, участвовать в научных дискуссиях, готовить заявки на гранты и вести переговоры, что составляет коммуникативно-кооперативную составляющую ИАК [14; 4].

Навыки предполагают автоматизированное применение инструментов для поиска, обработки и анализа информации, включая работу с большими данными с использованием специализированного ПО, систематизацию и представление результатов [6; 9; 14]. Сюда же относится способность критически оценивать информацию, проводить самоанализ и адаптироваться к новым информационным потокам и технологиям. Практический компонент включает владение практиками удаленного взаимодействия на цифровых платформах для научной кооперации [4]. Таким образом, в структуре ИАК аспиранта можно выделить тесно взаимосвязанные компоненты: информационно-аналитический (работа с данными, анализ, синтез); коммуникативно-кооперативный (взаимодействие с научным сообществом); рефлексивно-оценочный (критическая оценка информации и самоанализ).

Ключевую роль в развитии последних двух компонентов играет научный руководитель, который должен не только координировать индивидуальную исследовательскую работу аспиранта, но и активно вовлекать его в реальную научную кооперацию, обеспечивая переход от роли технического исполнителя к статусу полноправного участника научного сообщества [4].

Определение структурных компонентов ИАК позволяет перейти к построению уровневой модели, демонстрирующей динамику их развития. Модель конкретизирует формирование и проявление компетенций на разных образовательных ступенях – от освоения базовых процедур до творческого применения аналитических ресурсов [1; 5; 14]. В её основе лежит принцип преемственности. Разработка модели, синхронизированной с ФГОС ВО [13], создаёт основу для проектирования образовательных программ и диагностики уровня сформированности ИАК у аспирантов.

Таблица 1

Уровневая модель ИАК

Уровень	Знания	Умения	Навыки
Студент бакалавриата	Знает основные источники научной информации, базовые методы поиска и анализа, основы научной этики и цитирования	Умеет формулировать информационный запрос, искать и отбирать релевантные публикации, делать аннотированные обзоры	Использует базовые инструменты поиска, применяет шаблоны для подготовки материалов, соблюдает требования к оформлению ссылок
Магистрант	Знает современные методы анализа данных, принципы критической оценки информации, инструменты визуализации	Умеет самостоятельно формулировать задачи анализа, проводить комплексный анализ информации из разнородных источников	Автоматизированно применяет продвинутые инструменты поиска и анализа, владеет навыками визуализации данных

Аспирант (начинающий исследователь, R1)	Знает современные тенденции развития науки, методы верификации данных, требования международных журналов. Знает принципы и форматы научной кооперации	Умеет проводить системный анализ проблемы, синтезировать информацию из смежных дисциплин, готовить публикации. Умеет участвовать в научных дискуссиях и готовить материалы для совместных проектов	Владеет специализированным ПО для анализа, навыками управления большими массивами данных, написания научных текстов. Владеет базовыми навыками работы в научном коллективе
Кандидат наук (самостоятельный исследователь, R2)	Знает глобальные тренды развития науки, методологию научной экспертизы, принципы управления проектами	Умеет проводить мета-анализ, давать экспертную оценку, формулировать концепции новых исследований. Умеет организовывать научную кооперацию, руководить исследовательскими группами	Владеет навыками комплексной оценки научной продуктивности, проектирования исследовательских программ. Владеет навыками управления научными проектами и координации распределенных коллективов

Предложенная модель отражает принцип преемственности в формировании ИАК. На уровне бакалавриата закладываются основы информационной культуры, что соответствует требованиям ФГОС к общепрофессиональным компетенциям [13]. На данном этапе формирование компонентов ИАК происходит в рамках учебно-нормативной деятельности, где основной задачей является усвоение и точное воспроизведение заданных образцов работы с информацией.

На уровне магистратуры происходит усложнение аналитических задач, что связано с требованиями ФГОС к подготовке к научно-исследовательской деятельности [13]. Развиваются умения критического анализа и синтеза информации, необходимые для проведения самостоятельного исследования [8; 16].

Для аспирантов характерен переход к исследовательскому уровню ИАК, что соответствует требованиям ФГОС к проектированию и осуществлению комплексных исследований [13]. Формируется способность к генерации нового знания на основе глубокого анализа информации [7; 14)]. На этом этапе происходит целенаправленное развитие коммуникативно-кооперативного компонента: аспирант активно включается в научные коммуникации, осваивает навыки коллективной работы, а научный руководитель выступает ключевым агентом его интеграции в профессиональное сообщество [4].

На уровне кандидата наук ИАК достигает экспертно-проектного уровня, выходящего за рамки ФГОС, но соответствующего статусу ученого. Развиваются навыки мета-анализа, экспертизы и управления научными проектами [10; 11]. Коммуникативно-кооперативный компонент достигает уровня лидерства в научной кооперации, что проявляется в способности формировать исследовательские команды и управлять междисциплинарными проектами [4].

Выводы. Проведенное исследование демонстрирует необходимость системного подхода к формированию информационно-аналитической компетенции (ИАК) аспирантов, основанного на принципе преемственности. Теоретически обоснована и разработана уровневая модель ИАК, синхронизированная с этапами высшего образования и отражающая переход от базовых умений к экспертно-проектной деятельности.

Модель адаптирована к современным институциональным изменениям аспирантуры и включает развитие компетенций научной кооперации как неотъемлемого компонента исследовательской деятельности.

Практическая значимость работы заключается в создании теоретического фундамента для разработки диагностического инструментария и педагогических условий, обеспечивающих целенаправленное развитие аналитических способностей и навыков исследовательского взаимодействия. Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией модели и разработкой методических решений для оценки и развития ИАК в контексте современных изменений в системе подготовки научных кадров.

Литература:

1. Астахова, О.А. Развитие информационно-аналитических компетенций студентов в вузе / О.А. Астахова, А.Е. Трофименко // Высшее образование в России. – 2018. – № 6. – С. 45-53
2. Афанасьев, Д.К. Информационно-аналитическая компетентность, её содержание и роль в деятельности педагога / Д.К. Афанасьев // Информатизация образования и науки. – 2021. – № 1(49). – С. 15-25
3. Грибан, Г.В. Сущность и структура информационной компетентности студентов педагогического вуза / Г.В. Грибан. – URL: https://griban.ru/blog/49-suschnost-i-struktura-informacionnoj-kompetentnosti-studentov-pedagogicheskogo-vuza (дата обращения: 20.10.2025)
4. Караваева, Е.В. Программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре как базовый инструмент укрепления кадрового потенциала российской науки / Е.В. Караваева, О.А. Костенко, В.В. Маландин, И.А. Мосичева // Высшее образование в России. – 2022. – № 1.
5. Красовский, С.Н. Информационно-аналитическая компетентность как компонент профессиональной подготовки / С.Н. Красовский // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Т. 1. – С. 112-115
6. Куриленко, Л.В. Система формирования информационно-аналитической компетентности специалистов фармацевтического профиля / Л.В. Куриленко, Н.В. Кисилева // Системная психология и социология. – 2018. – Т. 37. – № 1. – С. 45-53
7. Назначило, Н.О. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.О. Назначило. – Москва, 2015. – 24 с.
8. Рыжова, Е.В. Структура информационно-аналитической компетентности специалиста экономического профиля на основе модели развития / Е.В. Рыжова, А.А. Фомин // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 34-41
9. Рябова, И.И. Модель развития информационно-аналитической компетенции библиотечных специалистов / И.И. Рябова // Библиосфера. – 2020. – № 2. – С. 45-52
10. Сахаров, Ю.С. Модель компетенций научных работников в научно-исследовательских организациях / Ю.С. Сахаров, А.В. Ковалева // Инновации в управлении. – 2021. – № 3(45). – С. 56-65
11. Семенова, Е.Н. Формирование готовности курсантов военных вузов к информационно-аналитической деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Н. Семенова. – Москва, 2019. – 22 с.
12. Ситникова, С.Ю. Контент-анализ понятия информационная компетентность и её структура / С.Ю. Ситникова, Л.В. Буря // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – № 4(48). – С. 23-30
13. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. – URL: http://fgosvo.ru (дата обращения: 20.10.2025)
14. Трофименко, А.Е. Развитие информационно-аналитической компетенции исследователя: структура и уровни развития: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Е. Трофименко. – Челябинск, 2015. – 24 с.
15. Шевченко, О.И. Сущность и содержание информационно-аналитической компетентности специалиста-аналитика, обучающегося в ведомственном вузе / О.И. Шевченко, О.А. Субботенко // Вестник академии военных наук. – 2020. – № 2(71). – С. 78-85
16. Яковенко, Н.В. Информационно-аналитическая компетентность как профессиональный компонент подготовки экологов-инженеров в условиях педагогического вуза / Н.В. Яковенко, И.В. Комов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: География. Геоэкология. – 2016. – № 1. – С. 45-52

УДК 372.853
доктор физико-математических наук, профессор Милинский Алексей Юрьевич
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

ИНЖЕНЕРНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается инженерное мышление как ключевая педагогическая цель современного школьного образования. Проанализированы отечественные и зарубежные исследования, раскрывающие сущность инженерного мышления как интегративного когнитивно-деятельностного образования, включающего аналитические, проектные, креативные и коммуникативные компоненты. Подчёркивается его метапредметный характер, объединяющий научное, техническое и творческое мышление. Представлены уровни сформированности инженерного мышления и их связь с возрастными этапами когнитивного развития учащихся. Особое внимание уделено проектно-ориентированному обучению, STEAM-подходу и концепции Engineering Habits of Mind (EHoM) как эффективным моделям формирования инженерного мышления в школе. Описаны педагогические условия, обеспечивающие развитие инженерных привычек ума: преемственность содержания, фасилитация учителя, рефлексия и работа в команде. Приведены результаты исследований, подтверждающие, что элементы инженерного мышления формируются уже в младшем и среднем школьном возрасте. Рассмотрены современные методы педагогической диагностики – рубрики, перформанс-задачи, анкетные методики и наблюдение. Отмечены проблемы теоретической неопределённости и недостатка валидных инструментов оценки. Делается вывод, что развитие инженерного мышления требует системной образовательной экосистемы, интегрирующей учебные, проектные и исследовательские практики.
Ключевые слова: инженерное мышление, школьники, STEM-образование, STEAM-подход, проектно-ориентированное обучение, инженерные привычки ума (EHoM), педагогические условия, когнитивное развитие, метапредметные компетенции.
Annotation. This article examines engineering thinking as a key pedagogical goal of modern school education. It analyzes domestic and international studies that reveal the essence of engineering thinking as an integrative cognitive-activity-based approach, encompassing analytical, project-based, creative, and communicative components. Its metadisciplinary nature, combining scientific, technical, and creative thinking, is emphasized. The levels of development of engineering thinking and their relationship to age-related stages of students' cognitive development are presented. Particular attention is paid to project-based learning, the STEAM approach, and the Engineering Habits of Mind (EHoM) concept as effective models for developing engineering thinking in schools. Pedagogical conditions that support the development of engineering habits of mind are described: content continuity, teacher facilitation, reflection, and teamwork. Research results are presented confirming that elements of engineering thinking are already formed in primary and secondary school age. Modern methods of pedagogical assessment are examined, including rubrics, performance tasks, questionnaire methods, and observation. The problems of theoretical uncertainty and the lack of valid assessment tools are highlighted. It is concluded that the development of engineering thinking requires a systemic educational ecosystem that integrates teaching, project-based, and research practices.
Key words: engineering thinking, schoolchildren, STEM education, STEAM approach, project-based learning, engineering habits of mind (EHoM), pedagogical conditions, cognitive development, meta-subject competencies.

Введение. Развитие инженерного мышления становится одной из стратегических задач современного образования. Быстрое технологическое развитие общества требует специалистов, способных к решению комплексных, междисциплинарных и часто плохо структурированных задач [4-7]. При этом формирование таких умений и стратегий мышления должно начинаться значительно раньше, чем на уровне высшего образования [1; 16].

Понятие инженерного мышления в отечественной и зарубежной литературе имеет множество трактовок. Так в [13] выделяют шесть основных «инженерных привычек ума» (engineering habits of mind, EHoM): системное мышление, креативность, адаптивность, использование доказательств, оптимизация и настойчивость. По [1; 11], инженерное мышление – это способ когнитивной и практической деятельности, основанный на системном анализе, техническом моделировании и проектно-конструкторской рефлексии. Таким образом, современная наука рассматривает инженерное мышление как надпрофессиональное умение, объединяющее когнитивные, деятельностные и личностно-ценностные компоненты. Это ставит вопрос о возможности и методах его формирования в условиях общеобразовательной школы.

Цель статьи – теоретически обосновать возможность формирования инженерного мышления у школьников, определить педагогические условия, эффективные практики и методы оценки его уровня на основе анализа отечественных и зарубежных исследований.

Изложение основного материала статьи. Исторически инженерное мышление рассматривалось как профессиональное качество инженеров и проектировщиков. Однако с развитием STEM-образования в 2000-х годах понятие стало активно переноситься в контекст школьного обучения. Исследователи отмечают, что в школьной среде оно приобретает метапредметный характер, объединяя научное, техническое и творческое мышление [12; 16].

В отечественной педагогике понятие инженерного мышления всё чаще связывается с метапредметными компетенциями и проектно-исследовательской деятельностью учащихся [8; 2]. В работе подчёркивают, что инженерное мышление – это особая форма познания, интегрирующая рационально-аналитический и конструктивно-творческий подходы [3].

Большинство исследователей выделяют три уровня структуры инженерного мышления:

– когнитивный – включает логические операции, системный анализ, абстрагирование, моделирование, прогнозирование результатов;

– операциональный (деятельностный) – умение применять инженерный цикл (идентификация проблемы – генерация идей – разработка – прототипирование – тестирование – итерация);

– мотивационно-ценностный – готовность решать реальные задачи, воспринимать неопределённость, работать в команде, стремиться к совершенствованию продукта [13; 12; 15].

Таким образом, инженерное мышление нельзя свести только к техническим знаниям: это система интеллектуальных и личностных качеств, обеспечивающих способность к конструктивному преобразованию реальности [1; 16].

Эмпирические данные подтверждают, что элементы инженерного мышления формируются уже в младшем и среднем школьном возрасте. Программы, включающие проектно-технологические задания, способствуют развитию у учащихся навыков анализа, синтеза, генерации идей и критической оценки решений [10; 18].

Так, в исследовании [10] показано, что участие учителей в программах профессионального развития, ориентированных на инженерное образование, приводит к росту уверенности педагогов и к более высокому уровню инженерных навыков у школьников. В работе [18] установлено, что интеграция проектных задач в курс естественных наук усиливает проявления инженерного мышления: учащиеся демонстрируют большую гибкость в поиске решений, способность анализировать ограничения и проводить тестирование гипотез.

Психолого-педагогические исследования показывают, что школьный возраст является чувствительным периодом для развития инженерного мышления. В младших классах формируются основы наглядно-действенного мышления, в среднем звене – способность к моделированию и системному анализу, в старших – к абстрактно-логическому и проектному мышлению [2; 8].

В работе [2] подчёркивают, что успешность формирования инженерного мышления зависит от преемственности содержания и методов обучения: только при постепенном усложнении задач и включении учащихся в реальные проектные ситуации можно ожидать устойчивого результата.

Наиболее распространённый подход к формированию инженерного мышления – проектно-ориентированное обучение (Project-Based Learning). Оно моделирует инженерную деятельность в учебных условиях и способствует развитию когнитивной гибкости, системности и креативности [12; 16].

В [12] показано, что учащиеся, участвующие в PBL-проектах, лучше осваивают стратегию итеративного проектирования и приобретают способность оценивать компромиссы между функциональностью и ограничениями. В отечественной практике проектное обучение успешно применяется в кружках технического творчества, школьных инженерных классах и программах дополнительного

образования [8; 3].

Концепция Engineering Habits of Mind (EHoM) [10, 15] предлагает формировать у учащихся определённые ментальные установки, характерные для инженера: системность, практическую изобретательность, стремление к улучшению, использование доказательств и умение сотрудничать. Внедрение EHoM-подхода в британских школах показало повышение уровня самостоятельности и осознанности учащихся при решении инженерных задач [15].

Интеграция естественно-научных дисциплин с технологией, инженерией, искусством и математикой (STEAM) создаёт благоприятную среду для формирования инженерного мышления [10; 16]. Исследования демонстрируют, что участие в междисциплинарных проектах способствует развитию у учащихся системного взгляда на проблему, способности к визуализации идей и применению математических моделей [18].

Особую роль играет участие в инженерных соревнованиях, хакатонах и робототехнических турнирах: такие форматы формируют у школьников понимание реальных ограничений и стимулируют коллективное принятие решений.

Педагог является ключевым медиатором инженерного мышления. От его компетентности зависит качество проектных заданий, уровень фасилитации групповой работы и корректность обратной связи [10]. Современные исследования показывают, что программы профессионального развития учителей в области STEM значительно повышают их уверенность в преподавании инженерных модулей и способность диагностировать инженерное мышление учащихся [10; 17].

Современная педагогическая диагностика предлагает несколько подходов к оценке инженерного мышления [14; 17]:

– рубрики проектной деятельности – оценка продукта и процесса по критериям оригинальности, функциональности, учёта ограничений, командной работы;

– перформанс-задачи – практические задания, где учащиеся решают реальную инженерную проблему;

– анкетные методики – самооценка и опросники EHoM;

– качественные методы – анализ видеозаписей, интервью, think-aloud protocols;

– комбинация количественных и качественных инструментов обеспечивает надёжность и валидность диагностики.

В [14] разработали рубрику для оценки проектной деятельности, включающую критерии: понимание задачи, обоснованность решений, итеративность, сотрудничество и рефлексия. Аналогичные инструменты адаптируются и в отечественной практике [8; 9].

В [9] выделяют три уровня сформированности инженерного мышления:

– низкий (репродуктивный) – выполнение инструкций без анализа;

– средний (операциональный) – самостоятельное применение алгоритма решения;

– высокий (творческий) – способность к генерации новых решений и критической оценке результатов.

Как отмечают в [13], большинство существующих инструментов оценки требуют валидации в разных культурных и возрастных контекстах. Для повышения надёжности рекомендуется использовать триангуляцию данных: сочетание экспертных оценок, самоотчётов и наблюдения за процессом. Статистическая проверка (например, расчёт коэффициента согласованности оценок) повышает объективность результатов.

Анализ литературы позволяет выделить несколько наиболее результативных подходов:

– постепенная преемственность содержания и задач: переход от простых конструкторских заданий в начальной школе к сложным междисциплинарным проектам в старшей [2];

– сочетание PBL, EHoM и STEAM как интегративной модели развития когнитивных и личностных аспектов инженерного мышления [13; 12; 16];

– развитие метакогнитивной рефлексии – систематическая самооценка и анализ собственных решений учащимися [8; 15].

– поддержка учителей и профессиональное развитие как обязательное условие внедрения инженерных программ [10; 17];

– использование многомодальных инструментов оценки – рубрики, наблюдения, анкеты, перформанс-тесты [14; 17];

– создание аутентичных образовательных контекстов, максимально приближённых к реальной инженерной практике (ограниченные ресурсы, реальные клиенты, критерии качества) [16; 18].

Несмотря на положительные результаты, остаются значимые проблемы:

– разрозненность методологических подходов к определению инженерного мышления;

– ограниченность выборок в эмпирических исследованиях;

– недостаточная разработанность инструментов диагностики;

– низкий уровень подготовки педагогов к проектной деятельности [10; 16; 3].

В будущем требуется проведение лонгитюдных исследований, направленных на отслеживание динамики формирования инженерного мышления в течение школьного цикла, а также разработка универсальных и валидных диагностических инструментов. Важным направлением является также исследование влияния цифровых технологий (VR, симуляторов, 3D-моделирования) на развитие инженерного мышления.

Выводы. Анализ теоретических и эмпирических источников позволяет сделать вывод, что инженерное мышление может быть успешно сформировано в школьной среде. Это подтверждается данными международных и отечественных исследований [8; 10; 16; 18]. Эффективность процесса зависит от системности и преемственности образовательных программ, компетентности педагогов, использования активных и исследовательских методов обучения, разнообразных и валидных способов оценки.

Формирование инженерного мышления не только способствует повышению качества технической подготовки, но и развивает универсальные навыки XXI века – критическое мышление, креативность, командную работу и коммуникацию.

Таким образом, ответ на поставленный вопрос – да, инженерное мышление у школьников формировать возможно, однако для этого необходимо создание системной образовательной экосистемы, включающей проектно-ориентированные практики, подготовку учителей и инструменты диагностики.

Литература:

1. Андрюхина, Л.М. Инженерное мышление: векторы развития в контексте трансформации научной картины мира / Л.М. Андрюхина, Б.Н. Гузанов, С.В. Анахов // Образование и наука. – 2023. – Т. 25. – № 8. – С. 12-48

2. Зуев, П.В. Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения физике на основе схемотехнического моделирования / П.В. Зуев, Е.С. Кощеева // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 7. – С. 79-88

3. Корчажкина, О.М. Информационно-психологическое моделирование основных компонентов инженерного мышления и способы их формирования / О.М. Корчажкина // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2021. – Т. 17. – № 3. – С. 735-748

4. Милинский, А.Ю. Организация проектной деятельности по физике в рамках ФГОС с применением оборудования Технопарка универсальных педагогических компетенций / А.Ю. Милинский, А.С. Саприна // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 91-94

5. Милинский, А.Ю. Проблемы сопровождения научно-исследовательской деятельности по физике бакалавров вуза / А.Ю. Милинский // Наука и школа. – 2022. – № 6. – С. 165-171.

6. Милинский, А.Ю. Повышение эффективности выполнения первых лабораторных работ по физике студентами ВУЗа / А.Ю. Милинский, О.А. Днепровская // Школа будущего. – 2021. – № 6. – С. 104-115

7. Милинский, А.Ю. Творческий подход к проведению физического эксперимента на примере изучения закона сохранения энергии при ударе / А.Ю. Милинский, С.В. Барышников // Физика в школе. – 2022. – № 1. – С. 40-44

8. Семенкова, Т.А. Формирование инженерного мышления школьников средствами 3D-моделирования в контексте реализации технологий STEAM-образования / Т.А. Семенкова, А.Ю. Федосов // International Journal of Open Information Technologies. – 2024. – Т. 12. – № 12. – С. 102-117

9. Шигабетдинова, Г.М. Опыт организации диагностики сформированности инженерного мышления школьников / Г.М. Шигабетдинова, Л.Х. Давлетшина, С.В. Гапонова // Вестник Ульяновского государственного технического университета. – 2019. – № 3(87). – С. 8-13

10. Demirci, F. The Effect of K-12 Engineering Education Focused Professional Development Program on Science Teachers' Teaching Engineering Self-Efficacy / F. Demirci, C. Özyürek // International Electronic Journal of Elementary Education. – 2024. – V. 16. – Iss. 4. – P. 453-466

11. Denson, C.D. Developing Instrumentation for Assessing Creativity in Engineering Design / C.D. Denson, J.K. Buelin, M.D. Lammi, S. D'Amico // Journal of Technology Education. – 2015. – V. 27. – № 1. – P. 23-40
12. Dym, C.L. Engineering Design Thinking, Teaching, and Learning / C.L. Dym, A.M. Agogino, O. Eris, [at all] // JEE. – 2013. – V. 94. – Iss. 1. – P. 103-120
13. Hanson, J.R. Developing pre-service primary teachers' understanding of engineering through engineering habits of mind and engagement with engineers / J.R. Hanson, S. Hardman, S. Luke, B. Lucas // International Journal of Technology and Design Education. – 2022. – V. 32. – P. 1469-1494
14. Lanziner, N. Designing Rubrics to Assess Engineering Design, Professional Practice, and Communication Over Three Years of Study / N. Lanziner, D. Strong // Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA). – 2017. – P. 1-6
15. Lucas, B. Thinking like an engineer: using engineering habits of mind to redesign engineering education for global competitiveness / B. Lucas, J. Hanson // In SEFI 2014 Annual Conference. – 2014. – P. 1-8
16. Moore, T.J. A Framework for Quality K-12 Engineering Education: Research and Development / T.J. Moore, A.W. Glancy, K.M. Tank, [at all] // Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER). – 2014. – V. 4. – Iss. 1.
17. Schucker, K. Exploring engineering habits of mind and disciplinary literacy connections in an elementary afterschool engineering literacies club / K. Schucker, M.B. Mcvee, C.J. Jarmark, L.E. Shanahan // Pedagogies: An International Journal. – 2022. – V. 19. – Iss. 1. – P. 38-59
18. Zhan, X. Empowering students' engineering thinking: An empirical study of integrating engineering into science class at junior secondary schools / X. Zhan, D. Sun, R. Song, [at all] // Thinking Skills and Creativity. – 2023. – V. 49. – P. 101-364

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
«Русский язык как иностранный» Моуравова Марина Лазаровна
ФГБОУ ВО «Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ)» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского
языка (как иностранного) Макоева Фатима Сослановна
ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Формирование навыков диалогической речи у иностранных студентов возможно при условии обучения взаимосвязи всех видов речевой деятельности (говорения, слушания, чтения, письма), поскольку диалог требует понимания устной и письменной речи, а также умения правильно выражать свои мысли в устной форме. Это позволяет сформировать полноценную коммуникативную компетенцию, необходимую для общения. Диалог является сложной формой социального взаимодействия, требующей умения не только говорить, но и слушать, понимать речь собеседника, а также использовать информацию из прочитанного или услышанного. В связи с этим в статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием у иностранных студентов практических коммуникативных навыков, приводятся приемы и методы работы над диалогом на основе игровых методов.

Ключевые слова: говорение, диалог, виды речевой деятельности, формирование навыков, русский язык как иностранный, диалогическая речь, коммуникативная компетенция, иностранные обучающиеся, инофоны, ролевая игра, инсценирование.

Annotation. Developing dialogic speech skills in international students is possible through teaching the interrelationships between all types of speech activity (speaking, listening, reading, writing), as dialogue requires an understanding of oral and written language, as well as the ability to accurately express one's thoughts orally. This helps develop the comprehensive communicative competence necessary for communication. Dialogue is a complex form of social interaction that requires the ability not only to speak but also to listen, understand the interlocutor's speech, and utilize information from what has been read or heard. Therefore, this article examines issues related to the development of practical communication skills in international students and presents techniques and methods for working on dialogue using game-based methods.

Key words: speaking, types of speech activity, skill development, Russian as a foreign language, dialogic speech, communicative competence, international students, foreign speakers, role-playing, dramatization.

Введение. Для реализации цели практического владения иностранными обучающимися русским языком в методике на первый план выдвигается задача последовательного формирования умений и навыков по овладению всеми видами речевой деятельности. Обучение всем видам речевой деятельности в комплексе позволяет студентам использовать язык в реальных жизненных ситуациях, выходящих за рамки аудитории.

Главная цель обучения – формирование готовности к межкультурному общению, что невозможно без развития навыков, охватывающих все стороны владения русским языком.

Следовательно, на начальном этапе обучения русскому языку нужно учить иностранных обучающихся, во-первых, пониманию русской речи, во-вторых, выражению своих мыслей средствами русского языка, в-третьих, воспроизведению и передаче мыслей других в устной и в письменной формах.

Изложение основного материала статьи. Как известно, владение устной речью представляет собой двусторонний процесс – это восприятие и понимание речи, и умение выражать свои мысли. В связи с этим одной из важнейших задач обучения инофонов русскому языку на начальном этапе является выработка навыков говорения.

Говорение – это вид речевой деятельности, посредством которого (совместно со слушанием) осуществляется устное вербальное общение. Отсюда следует, что для овладения навыками говорения иностранным обучающимся необходимо:

– научиться произносить звуки и звукосочетания русского языка;
– накопить необходимый лексический запас;
– научиться употреблять слова в нужной форме в составе предложений;
– научиться строить разные типы предложений и употреблять их в связной речи (диалогической и монологической).

Как мы знаем, говорить можно по-разному: 1) с намерением вызвать ответную вербальную реакцию слушающего (говорение приобретает форму диалога); 2) без такого намерения (говорение носит форму монолога).

Таким образом, существуют две разновидности устной речи по количеству лиц, производящих речь, – монолог и диалог, или монологическая и диалогическая разновидности речи.

В отличие от монолога «диалог является коммуникативным актом, протекает спонтанно и может развивается в соответствии с изменяющимися условиями общения, настроением собеседника, реакцию которого не всегда возможно предсказать. Таким образом, диалог – это форма общения, которая может быть психологически сложна даже для носителя языка, а тем более для тех, кто изучает иностранный язык» [6].

Как показывает практика, иностранные обучающиеся слабо владеют навыками диалогической речи. Основные недостатки – это «некоммуникативность»; бедность содержания; отсутствие речевых клише; модально-эмоциональных слов и выражений; замедленность речевой реакции (у инофонов нет готовых «блоков», они вынуждены составлять реплики из отдельных слов, что, разумеется, снижает общий темп диалогической речи).

Это объясняется отчасти тем, что преподаватели в основном берут темы диалогов из содержания читаемых текстов. И с этой точки зрения они малоинтересны иностранным обучающимся, так как в таких диалогах вопросы задаёт преподаватель, а обучающиеся отвечают, причём, следует подчеркнуть, что зачастую ответы инофонов представляют собой в основном перефразировку вопроса.

Необходимо отметить, что диалоги, созданные на основе читаемых текстов, создают только видимость беседы и не формируют у инофонов навыков диалогической речи на русском языке. При формировании у иностранных обучающихся навыков диалогической речи следует учитывать тот факт, что они уже имеют опыт повседневного речевого общения на родном языке. Диалогическая речь на родном

языке имеет те же признаки и особенности, что и на русском языке. Ей характерны краткие реплики, незаконченные предложения, речевые штампы и способы, побуждающие собеседника к продолжению разговора: жесты, мимика и т.д.

Следовательно, опора на умения и навыки инофонов в разговорной речи на родном языке способствует формированию навыков диалогической речи на русском языке.

Как известно, непременным условием успешности работы над диалогической речью, является то, что упражнения должны быть приближены к реальным условиям, к повседневной жизни обучающихся, к известным им событиям, т.е. нужно стремиться придать образовательному процессу коммуникативный характер – максимально приблизить обстановку занятия к условиям реального общения.

Мнение о необходимости начинать обучение русскому языку как иностранному с устной речи подтверждается практикой преподавания русского языка как иностранного и является в настоящее время преобладающим в современной методике.

Одним из наиболее эффективных средств обучения и воспитания на занятиях по русскому языку как иностранному, а также формирования навыков диалогической речи является игра. Она развивает мышление, речь и память обучающихся. По этому поводу Л.С. Выготский писал: «В игровом действии мысль отделяется от вещи и начинается действие от мысли, а не от вещи… Отрывать мысль (значение слова) от вещи – это страшно трудная задача для обучающегося» [1, С. 331]. Ролевые игры стимулируют речевую деятельность инофонов, у них возникает необходимость что-то спросить, сказать товарищу или выяснить, уточнить какие-то моменты в непростой для них ситуации. К тому же игра выполняет ещё одну важную задачу – формирует у иностранных студентов умения и навыки ведения беседы (как начать и закончить или поддержать её, остановить собеседника, согласиться с ним или опровергнуть его мнение и т.д.).

Следует добавить, что многолетняя практика использования игр на занятиях по русскому языку как иностранному подтверждает высокую эффективность этой формы обучения иностранному языку. Она имеет свои особенности, которые следует учитывать на занятиях русского языка как иностранного:

1. Игра должна быть продумана с точки зрения дидактики; доступна, выполнима и поддержана её участниками.

2. Игра должна быть увлекательной для того, чтобы вызвать мотив к овладению языком.

3. В ходе игры должна царить доброжелательная обстановка, атмосфера взаимопомощи и поддержки друг друга, чувство радости познания и конечного результата.

При объяснении грамматического материала, а именно употреблении предлогов, можно предложить следующие игры:

1. Игра «Где доктор?».

Цель: развитие умения правильно употреблять предлоги и словоформы после них.

Преподаватель: Ахмед рассказывает, что он проходит практику в больнице, в которой работает известный во всем мире врач. Он вам будет показывать, передвижения этого врача, а вы будете отвечать на вопросы.

Например: «Где врач»? "Он в кабинете", «Куда он идет?» "Он идет к пациенту" и т.д.

2. Игра "Где известный инженер (писатель и т.д.)?".

Цель: развитие умения правильно употреблять предлоги и словоформы после них.

Преподаватель меняет местоположение известного инженера, иностранные обучающиеся по очереди отвечают на вопросы преподавателя, где находится известный инженер в данный момент.

Во время ответов на вопросы внимание должно быть уделено правильному употреблению предлогов с существительными.

Большое значение для развития устной и письменной речи иностранных обучающихся имеет готовность сенсомоторики, в особенности развитие руки. Как показывает практика, инофоны путают написание русских схожих букв, путают печатные и прописные русские буквы, а некоторые иностранные студенты очень часто пишут латинские буквы вместо русских. Письмо как известно, требует сложной моторики контроля над движениями пальцев и координации между глазом и рукой, т.к. теснейшим образом связано с высшими психическими процессами. Чем сложнее и точнее движения руки (например, при письме, игре на музыкальных инструментах или занятиях спортом), тем больше управляющих сигналов поступает в соответствующее полушарие, стимулируя его рост и нейронную активность [1].

Учитывая данное обстоятельство, на начальном этапе обучения инофонов русскому языку следует использовать приём рисования, так как рисование – универсальная способность человека, благодаря которой реализуются его важнейшие потребности: потребность в активном освоении мира, потребность в диалоге, взаимодействии с другими людьми. В рисунке сливаются воедино образы предметов, знания о них, отношения к ним и способы, которыми мы умеем с ними действовать.

Например, для отработки правильного согласования слов в роде, числе и падеже можно предложить следующее:

1. Игра «Творческий диктант».

Преподаватель диктует отдельные слова по определённой теме, например, по теме «Транспорт», а инофоны выбирают одно-два слова и рисуют услышанное. Затем по рисункам проводится беседа по вопросам.

Например, преподаватель спрашивает:

– Масха, что ты нарисовала? – Мерседес.

– Он большой или маленький? – Большой.

– Он новый или старый? – Старый.

– Какого цвета твой автомобиль? – Черного.

– Почему черного цвета, а не белого? – Потому что...

2. Игра «Моя семья».

Преподаватель обращается к иностранным обучающимся: «Сделайте рисунки ваших родственников и расскажите о своей семье: кто у тебя есть, как зовут членов твоей семьи, где они работают».

Общение в подобной ситуации носит естественный характер, и если иностранный обучающийся затрудняется отвечать на русском языке, то ему приходят на помощь. Всё это повышает мотивацию к изучению русского языка. Инофоны учатся пользоваться русским языком не только в искусственно создаваемых ситуациях, но и в реальной жизни.

Однако и упражнения, направленные на овладение отдельными элементами диалога, должны строиться как отдельные акты диалогического общения, в которых конкретизируется ситуация, являющаяся основой возникновения разговора, даже самого элементарного. Этой первой репликой репликой стимула) в большинстве случаев является вопросительное предложение. Задача преподавателя – научить инофонов начинать диалог вопросом, обращённым к собеседнику, в соответствии с определённой ситуацией. Например, преподаватель называет ситуацию, а иностранные обучающиеся задают соответствующий этой ситуации вопрос.

Под речевой ситуацией в процессе развития речи обучающихся (Л.С. Выготский) мы понимаем совокупность условий предречевых (т.е. саму действительность) и речевых, необходимых и достаточных для того, чтобы они смогли осуществить определённое речевое действие именно с данным словом, его формой, выделенной для продуцирования именно на этом уроке [1].

Коммуникативные упражнения, построенные на основе создания речевой ситуации для формирования диалогической речи, могут быть представлены следующими видами: воображаемая учебная речевая ситуация (в её основе лежит словесное описание); использование иллюстративной наглядности; инсценирование на основе прослушанного рассказа, сказки, стихотворения или просмотренного фильма, мультфильма, а также иллюстрации.

При словесном описании ситуации преподаватель сообщает инофонам, какова обстановка разговора и в чём состоит задача речевого действия.

Так, например, обрисовывается ситуация: «Мохаммед пришел в класс и принес букет цветов». Преподаватель спрашивает инофонов: «О чём вы спросите Мохаммеда?» Иностранные обучающиеся отвечают: «Мохаммед, почему ты принес букет ромашек в класс?» «Кому ты хочешь подарить букет?» и т.д.

В процессе работы также следует обращать внимание обучающихся на то, что диалог не всегда начинается вопросом. Реплика-стимул может и не представлять собой вопрос-высказывание. Так, на основе ситуации: «Ты взяла тетрадь друга и увидела, как он красиво написал. Что ты скажешь?».

– Какой красивый почерк! Как ты красиво пишешь! Я тоже хочу так красиво писать.

В результате подобных упражнений иностранные обучающиеся постепенно учатся ориентироваться в заданной ситуации, реагировать на неё, учатся начинать диалог. Формирование умений вести диалог в пределах его элементов, конечно, следует начинать со знакомства инофонов с формулами приветствия при встрече, прощании, извинении, согласии и т.д.

Если рассматривать следующий прием активизации диалога как формы речевой деятельности – инсценирование, то оно может

принести на занятия самые разнообразные ситуации, обстановку, условия и создать искусственную среду, максимально приближенную к естественной. Инсценирование – это деятельность обучающихся, в процессе которой они воспроизводят прочитанное, увиденное, услышанное в лицах, используя все или некоторые из следующих выразительных средств: интонационно окрашенное слово, мимику, жест, позу, движение, действие.

На некоторых занятиях иностранные обучающиеся, принимая на себя роли литературных, сказочных или реальных личностей (врачей, политиков, спортсменов), используют метод имитации для отработки профессиональных или социальных навыков в рамках занятий. Этот метод позволяет им практиковать языковые и коммуникативные компетенции в смоделированных ситуациях, что способствует более глубокому усвоению материала.

Учитывая вышесказанное, с целью лучшего усвоения формул речевого этикета можно предложить инофонам разыграть сцену «Встреча с известным хирургом».

Преподаватель:

– Уважаемые студенты, сегодня Али пойдет на встречу с известным хирургом. Ему нужно подготовиться: нарядно одеться, вспомнить вежливые слова. По дороге Али вдруг повстречал своего друга Язана из Сирии. Какой разговор мог произойти между ними? Давайте составим диалог и разыграем сценку.

– Добрый день, Язан!

– Привет, Али! Давно не виделись.

– Как поживаешь?

– Хорошо. А ты?

– Тоже хорошо, спасибо. Я учусь в медицинском университете имени Сеченова.

– А ты уже поступил в университет?

– Нет, я пока изучаю русский.

– Хорошо, до встречи!

– Пока, всего хорошего!

Преподаватель:

– А теперь Али пришел на встречу и подходит к известному российскому хирургу. Как вы думаете, что он должен прежде всего сделать?

Давайте составим диалог Али с известным хирургом и разыграем его.

– Здравствуйте!

– Добрый день!

– Я, Али Масури. Я рад вас видеть!

– Спасибо.

– Я тоже хочу стать хирургом, поэтому приехал в Москву. Я сейчас изучаю русский язык в РОСБИОТЕХе, а потом я буду поступать в медицинский университет имени Н.И. Пирогова.

– Молодец! Желаю тебе удачи!

– Большое Вам спасибо! Всего Вам самого хорошего!

Выполненное в игровой форме задание обучающиеся выполняют охотно. Преподаватель подводит их к выводу, что в русском языке к старшим и к группе людей обращаются на «"Вы", а к друзьям на – Ты».

Итак, можно предложить следующие ситуации, близкие к естественным, содержащие в себе речевой стимул:

– Попроси друга рассказать тебе об учебе в России.

– Обратись с просьбой по номеру телефону 103 или 112.

– Обратись к кому-нибудь с приглашением на свой день рождения.

– Извинись за опоздание на занятие и объясни причину.

– Объясни прохожему, где находится ближайшая поликлиника.

– Вежливо попроси по телефону позвать лечащего врача.

– Попроси Азамата передать ручку Карине.

Как известно, падежные системы русского языка имеют значительные расхождения с другими языками, в связи с этим их усвоение представляет для иностранных обучающихся определённые трудности. Учитывая сказанное, для выработки умений и навыков правильного употребления падежных форм русского языка, можно предлагать речевые ситуации, при разыгрывании которых учитывать следующие показатели:

а) понимание различных типов вопросов, просьб и высказываний;

б) самостоятельный выбор необходимого для ответа речевого образца;

в) контроль за речью сказочных персонажей (известных людей) и своих товарищей.

Значительное место среди приёмов, направленных на создание речевой ситуации, занимает приём иллюстративной наглядности: сюжетных картин, иллюстраций, мультфильмов и т.д. К сожалению, картинки в действующих учебниках и учебных пособиях в большинстве случаев не могут служить этой цели.

Приём иллюстративной наглядности считается наиболее эффективным в силу того, что этот приём сразу же, без длинных описаний, вводит инофона в обстановку диалогического общения.

Для выработки у иностранных обучающихся навыков диалогической речи следует использовать и такие виды работ:

– составление диалога по сюжетным картинам;

– прослушивание микродиалога и выбор из 2-3 предложенных картинок ту, содержание которой соответствует данному диалогу;

– составление диалога по кадрам (иллюстрациям) мультфильма.

Определённые возможности для организации инсценирования как средства формирования навыков диалогической речи дают сюжетные иллюстрации, беседа по которым должна быть дополнена, во-первых, вопросами, формирующими умение определять эмоциональное состояние персонажа картинки по мимике, позе, жестам; во-вторых, вопросами, которые учат инофонов говорить от лица персонажа.

Например, можно инсценировать такие речевые ситуации по следующим темам:

1. «В метро»
2. «В парке имени А.М. Горького»
3. «В международном управлении университета»
4. «В аэропорту/самолете»
5. «В больнице».

Инофоны разыгрывают диалог между:

1) полицейским и пассажиром;
2) местным и приезжим;
3) студентом и деканом/начальником международного управления;
4) пассажиром и контролером/стюардессой и т.д.
5) пациентом и окулистом/хирургом

Как известно, в устной речи основным выразителем коммуникативного членения является интонация. Особенно важно учитывать интонационные особенности реплики в начальный период обучения, когда формируется речевой слух при обучении второму языку.

Известный психолог Н.И. Жинкин отмечает, что речевой слух нужно развивать в течение всего периода обучения. Регулировать его формирование нужно не только средствами выразительного чтения книжных текстов. Слуховой и двигательный анализаторы работают активно и при составлении собственных текстов. Этому нужно уделять большое внимание [2, С. 37].

В русском языке, как известно, интонация определяет тип предложения, который используется в речи с различным назначением: для сообщения известных сведений другим лицам, для выражения вопроса и для побуждения слушателей к деятельности.

Отметим, что речь инофонов на начальном этапе обучения русскому языку преимущественно ситуативная, главным образом

диалогическая. Исходя из этого, следует учесть, что основной задачей преподавателя на этом этапе является совершенствование и осмысливание речевого багажа. Однако с сожалением приходится констатировать, что иностранные обучающиеся слабо владеют навыками интонирования предложений-реплик, правильного их интонационного выделения при составлении высказываний. Отсутствие у значительной части инофонов развитого речевого слуха, по нашему мнению, является следствием того, что работа по формированию интонационных навыков нередко носит формальный характер.

Принимая во внимание данное обстоятельство, в процессе обучения составлению диалогов повышенное внимание следует уделять интонации предложений-реплик. При этом надо сосредоточить внимание иностранных обучающихся на смысловой стороне и интонации предложения. Определив интонацию как выражение общего смысла предложения, предлагать инофонам образцы диалогов, объяснять, как надо произносить слова, интонировать реплики, т.е. овладевать интонацией диалогической речи (повествовательные, побудительные реплики), следить за развёртыванием диалога, над культурой речи.

Для выработки навыка правильного интонационного выделения реплик в диалоге инофонам можно предлагать такие вопросы и задания, как:

1). Посмотрите на иллюстрацию. Какой из рассказчиков говорит очень тихо, какой – слишком громко. Что помогло тебе это определить?

2). Скажите, когда следует говорить тише или громче обычного в следующих ситуациях:

1. Дома кто-то болен, отдыхает, смотрит телевизор, а к тебе пришли в гости друзья, и ты им рассказываешь о своём хобби.
2. Ты выступаешь на научно-практической конференции.
3. Ты у доски на занятии русского языка объясняешь тему «Время глагола».
4. Студенты заблудились в подмосковном лесу и зовут на помощь.
5. Ты читаешь младшему брату перед сном сказку Александра Сергеевича Пушкина «Сказка о царе Салтане».

Формированию диалогических навыков способствуют и такие приёмы, как составление диалога по образцу и модификация диалога.

Известно, что диалогический образец представляет собой потенциальный акт коммуникации, образец живой диалогической речи. Обучение на основе диалогических образцов отвечает принципу построения реплик в их взаимосвязи, в сочетании со сложными коммуникативными комплексами. Для того чтобы в какой-то степени изменился образец диалога, необходимы изменения в речевой ситуации. Руководствуясь изменившимися деталями ситуации, учащиеся изменяют и образец.

Таким образом, учащиеся постепенно подводятся к самостоятельному конструированию диалогов, являющемуся упражнением в речевой деятельности. Подобные упражнения строятся по методу частичного речевого продуцирования в процессе репродуктивной диалогической речи.

Одной из целей заучивания диалогов-образцов является последующая автоматизация включённого в них предусмотренного программой грамматического материала.

В связи с этим и образцы диалогов для инофонов должны представлять собой ситуативные диалоги, связанные вместе с тем с определённой грамматической темой (в составе которых должны активизироваться в речи иностранных обучающихся определённые грамматические явления).

При отборе лексического и грамматического материала для ситуативных диалогов нужно исходить из следующего:

а) для диалогов-образцов необходимо отбирать наиболее употребительные слова с учётом уровня подготовленности инофонов;

б) значение вновь введённых в диалог слов должно быть объяснено, произношение их отработано;

в) сначала иностранные обучающиеся тренируются в конструировании предложений с данными словами, а затем учатся включать типовые предложения в диалог при общении друг с другом.

Что касается приема модификации диалога, то можно заметить, что он носит конструктивный характер. Инофоны из различных вариантов выбирают наиболее подходящую реплику-реакцию, развёртывают реплику, заменяют в диалоге те или иные реплики, продолжают диалог по данной схеме или строят его самостоятельно и т.д. Возможные ситуации для составления диалогов:

1. Составьте диалог по данному началу.

– Здравствуйте, Игорь Борисович!

– Добрый день, Амиреза!

– Извините, пожалуйста, но я хотел спросить, вы не хотите поехать с нами на экскурсию в Суздаль?

– Спасибо, но...

2. Ахмед приглашает Сару в Третьяковскую галерею и на концерт в филармонию; в одном случае Сара с благодарностью принимает приглашение, в другом отказывается.

3. Составить диалог в соответствии с данной ситуацией: представьте себе, что Аминат была в клинике «Микрохирургия глаза» имени академика Святослава Николаевича Федорова, а Пария нет. Какой разговор может между ними состояться (развёртывание диалога по данному началу).

4. Трансформировать диалог на основе изменения ситуации.

Например: диалог, имевший место в прошлом, воспроизвести так, как будто он происходит сейчас: тема «Экскурсия в Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российская государственная библиотека» (ФГБУ «РГБ»)».

Выводы. Диалог действительно является одной из наиболее эффективных форм работы при обучении русскому языку как иностранному, поскольку он помогает студентам развивать практические коммуникативные навыки, используя язык в реальных ситуациях общения. Диалог напрямую способствует развитию навыков спонтанной и целесообразной речи, что является ключевым для формирования коммуникативной компетенции. В отличие от других форм, диалог дает возможность иностранным студентам практиковать язык в естественной, а не формальной обстановке, что значительно ускоряет процесс освоения иноязычной речи.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва: АПН РСФСР, 1956. – 331 с.

2. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития речи / Н.И. Жинкин // В защиту живого слова. – Москва: Просвещение, 2016. – 12 с.

3. Китросская, И.И. Роль и место переноса в методике обучения языку / И.И. Китросская // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. – Москва, 1972. – С. 29-36

4. Львов, М.Р. О соотношении теоретического и практического в начальном обучении русскому языку / М.Р. Львов // Соотношение теоретического и практического в начальном обучении русскому языку: межвузовский сборник научных трудов. Прометей. – Москва, 1992. – 154 с.

5. Моуравова, М.Л. Обучение устной речи учащихся начальных классов в условиях осетинско-русского двуязычия: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / М.Л. Моуравова. – Москва, 2002. – 193 с.

6. Судакова, Т.Г. Диалог как эффективный способ обучения русскому языку / Т.Г. Судакова, А.О. Красовская // Научный электронный журнал INNOVA. – 2017. – № 1(6). – 23 с.

7. Якубинский, Л.П. О диалогической речи / Л.П. Якубинский. – Санкт-Петербург, 2007. – Т. 1. – 259 с.

УДК 378.14
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии,
педагогики и социальной работы Мухамедвалеева Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск)

ОБОГАЩЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ОПЫТА СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Целью настоящей статьи является рассмотрение процесса обогащения профессионально-культурного потенциала студента. Приведены результаты теоретического анализа процесса обогащения. Выявлены принципы обогащения как педагогической стратегии. Обозначены стратегические признаки. Обогащение используется в педагогической теории и образовательной практике в словосочетаниях с понятием опыт (деятельность), что позволило рассмотреть его по отношению к профессионально-культурному опыту. Понятие профессионально-культурного опыта рассмотрено как полунаучное понятие. Раскрыта интеграция объективного и субъективного опыта в деятельности. Охарактеризованы методы, формы и средства обогащения профессионально-культурного опыта. Результаты теоретического анализа обобщены и представлены методические решения обогащения профессионально-культурного опыта для студентов направления «Профессиональное обучение» (квалификация – бакалавр).
Ключевые слова: потенциал, становление, профессиональная подготовка, профессионально-культурный опыт.
Annotation. The purpose of this article is to examine the process of enriching a student's professional and cultural potential. The results of a theoretical analysis of the enrichment process are presented. The principles of enrichment as a pedagogical strategy are identified. The strategic features are outlined. Enrichment is used in pedagogical theory and educational practice in conjunction with the concept of experience (activity), which allowed us to examine it in relation to professional and cultural experience. The concept of professional and cultural experience is considered as a semi-scientific concept. The integration of objective and subjective experience in activity is revealed. The methods, forms, and means of enriching professional and cultural experience are described. The results of the theoretical analysis are summarized and methodological solutions for enriching professional and cultural experience for students of the «Vocational Training» (Bachelor's degree) program are presented.
Key words: potential, development, professional training.

Введение. В условиях введения профессиональных стандартов, очерчивающих обширный круг профессиональных и культурных компетенций, важной становится задача формирования профессионально-культурной личности специалиста, способного мобильно реагировать на новые требования к качественным характеристикам профессиональной деятельности. В связи с этим сочетание профессиональной подготовки и профессионально-культурного развития будущего специалиста видится нами как необходимая составляющая профессионального образования. На организационно-педагогическом уровне необходим учет тех личностных качеств, ресурсов, возможностей студента, от которых зависит успешность предстоящей профессиональной деятельности. Данные педагогические ориентиры тесно согласуются с компетентностным, культурологическим, аксиологическим и личностно-деятельностным методологическими подходами. Одним из актуальных научных направления является исследование возможностей профессионального образования в подготовке специалиста (бакалавра, магистра) к деятельности, наполненной культурным смыслом, ценностями, средствами, которые в единстве и взаимосвязи определяют реализацию профессионально-культурного потенциала личности. Одним из аспектов данного направления является процесс обогащения профессионально-культурного опыта личности.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим суть понятия «обогащение», разберём его ключевые черты и особенности внедрения. В общем смысле обогащение подразумевает увеличение ценности, улучшение качества и повышение целесообразности чего-либо. В сфере психолого-педагогических исследований такие учёные, как В.В. Игнатова, О.А. Шушерина, И.В. Дрыгина, Н.О. Епихина, С.В. Зильберман и Л.В. Петрова, рассматривали обогащение как одну из педагогических стратегий. В данном контексте оно предполагает создание комплекса педагогических условий через тщательный отбор образовательного контента, а также применение разнообразных форм, методов, приёмов и инструментов обучения [2].

Можно выделить два основных направления педагогического обогащения: «горизонтальное» и «вертикальное». Первое нацелено на расширение границ знаний и сферы деятельности, например, посредством организации мини-курсов или серии тематических занятий. Второе же предполагает переосмысление и модификацию традиционных учебных программ с учётом единой концептуальной основы.

Мы рассматриваем обогащение профессионально-культурного опыта как стратегически важный аспект и полагаем, что его характеристики могут быть эффективно использованы при разработке и реализации педагогического сопровождения данного процесса.

В своей работе мы опирались на теоретические основы личностно-деятельностного и культурологического подходов в высшем образовании. Мы учитывали, что студент – это самостоятельная личность, обладающая культурным самосознанием и потенциалом для профессиональной самореализации. Мы также исходили из того, что именно активная деятельность студента является ключом к преобразованию внешних педагогических воздействий во внутренние, личностные и профессиональные изменения. Кроме того, мы рассматривали профессионально-культурный опыт студента как внутренний ресурс, способствующий его профессиональному и культурному развитию.

Мы разделяем мнение учёных о том, что для полноценного развития студента необходимо создать вокруг него развивающую профессионально-культурную среду. Это возможно при условии тесного взаимодействия двух видов деятельности – преподавания и учения [1]. Согласно деятельностному подходу, предложенному А.В. Купавцевым, эффективность педагогического взаимодействия определяется результатами деятельности всех его участников. В процессе общения педагога и студента внешние условия трансформируются во внутреннюю деятельность студента, которая играет ключевую роль в раскрытии его профессионально-культурных возможностей.

Всё вышесказанное подчёркивает важность педагогической поддержки в процессе профессионально-культурного становления студента. Она предполагает создание условий, которые позволят и педагогу, и студенту активно участвовать в обогащении профессионально-культурного опыта.

Педагогическая поддержка – это не стандартизированный процесс, а проявление педагогического мастерства. Как отмечала Е.В. Бондаревская, педагог должен творчески подходить к созданию условий, форм, средств и методов взаимодействия со студентами в «зауженном секторе относительно конкретизированной деятельности». Конструирование «образовательной реальности» (по термину В.В. Серикова) не может быть основано только на внешних инструкциях – оно во многом зависит от индивидуального подхода педагога. Поэтому описанные методы и приёмы, направленные на раскрытие профессионально-культурного потенциала студента, носят рекомендательный характер и могут быть дополнены в зависимости от специфики будущей профессиональной деятельности [3].

Теперь остановимся на нашем понимании профессионально-культурного опыта. В философии, гносеологии, психологии и педагогике опыт определяется как совокупность практических знаний, умений и навыков, полученных в процессе деятельности [4, С. 545]. Это результат взаимодействия человека с окружающим миром, который выражается в единстве знаний, умений и навыков. Опыт можно рассматривать как практическую деятельность и её итоги, отражающие уровень освоения человеком законов природы, общества и мышления на определённом этапе исторического и культурного развития.

В профессионально-педагогической сфере опыт подразумевает систематический поиск наилучших методов, форм и средств обучения, разработку нестандартных решений педагогических задач, творческий подход к воспитательному процессу и умение достигать триединой дидактической цели – обучать, развивать и воспитывать – в условиях профессионального образования. В понимании профессионально-педагогического опыта можно выделить две составляющие: объективную, которая связана с внешними условиями работы и ориентацией на установленные образовательные цели, и субъективную. Профессионально-культурный опыт педагога можно условно разделить на две составляющие: объективную и субъективную. Субъективная составляющая отражает индивидуальный уровень развития педагога, его профессиональную культуру, способность к творческому подходу в планировании и реализации образовательных процессов, а также умение гармонично сочетать педагогические и технологические аспекты своей работы.

Объективный профессионально-культурный опыт связан с «внешней» деятельностью педагога: это и решение профессиональных задач в соответствии с культурными особенностями и содержанием работы, и активное участие в профессиональной жизни, и применение

культурных инструментов в своей практике. Субъективный же опыт заключается в активизации внутренних механизмов саморегуляции, в осознанном анализе и сопоставлении различных аспектов профессиональной деятельности, в оценке собственных достижений и определении своих культурно-профессиональных потребностей и возможностей.

Объективный и субъективный опыт неразрывно связаны между собой. Внешние условия и обстоятельства неизбежно отражаются во внутреннем мире педагога и затем вновь проявляются в его работе. Успешное сочетание этих двух аспектов профессионально-культурного опыта можно наблюдать в различных практиках, которые предусмотрены образовательным стандартом – будь то производственная, технологическая или педагогическая практика.

В качестве примера можно рассмотреть педагогическую практику студентов, обучающихся по направлению «Профессиональное обучение» (квалификация – бакалавр). Практика проходит в реальных условиях учебно-воспитательного процесса в техникуме, училище или лицее и даёт студентам возможность проявить себя не только как педагогов-организаторов, воспитателей и методистов, но и как профессионально-культурных личностей.

Педагогическая практика выступает одновременно и формой обучения, и пространством для накопления и демонстрации профессионально-культурного опыта. Этот опыт формируется благодаря общению с опытными специалистами, участию в реальной профессиональной деятельности, погружению в особую психологическую атмосферу, а также знакомству с материально-техническим обеспечением мастерских и лабораторий профессиональных учебных заведений.

Обогащение профессионально-культурного опыта будущего педагога происходит за счёт выполнения им профессиональных функций и освоения культурных моделей и методов педагогической работы в профессиональном училище или лицее. При этом важно, чтобы студент умел согласовывать и упорядочивать известные культурные способы педагогической деятельности со своими личными возможностями и потенциалом.

Расширение профессионально-культурного опыта предполагает не только углубление знаний и навыков в профессиональной сфере, но и приобретение нового опыта во взаимоотношениях, изучение и освоение опыта педагогов, работающих в учебно-производственной сфере. В этом процессе активное участие принимают преподаватели начального и среднего профессионального образования: они делятся своим опытом, становятся живыми «образцами» для подражания и помогают студентам осознать важность культурных аспектов в педагогической деятельности.

Для целенаправленного освоения культурных способов профессиональной деятельности студенты вели «Дневник педагогической практики», который был дополнен специальным разделом «Культурные способы педагогической деятельности». В этом разделе выделены два подраздела:

– «Наблюдение за культурными образцами и способами профессиональной деятельности и их анализ» – предполагает, что студенты анализируют работу педагогов профессиональных лицеев, выявляют культурные способы деятельности и методические приёмы, которые помогают упорядочивать и согласовывать учебные элементы.

– «Самонаблюдение за культурными образцами и способами профессиональной деятельности и их анализ» – направлен на то, чтобы студенты сопоставили обнаруженные культурные модели педагогической деятельности со своими способностями и возможностями, выявили новые культурные способы работы и использовали их при планировании своей будущей деятельности. В процессе организации педагогической практики для студентов, которые обучаются на педагогов профессионального обучения, ставится задача – обогатить их профессионально-культурный опыт. Для этого студенты совместно с преподавателями профессиональных училищ и лицеев разрабатывают и проводят различные воспитательные мероприятия: интеллектуальные викторины, «профессиональные брейн-ринги», тематические дискуссии о культуре взаимоотношений и многое другое.

Участие в таких мероприятиях позволяет студентам продемонстрировать свои профессиональные ценности и убеждения, проявить психолого-педагогическую и технологическую готовность, а также показать уровень своей профессиональной культуры. Кроме того, взаимодействие с опытными специалистами, самостоятельный поиск дидактических, методических, познавательных и наглядных материалов для подготовки мероприятий, а также ответственность за их организацию способствуют освоению новых культурных подходов к педагогической деятельности.

В ходе наблюдения и оценки воспитательных мероприятий, которые проводят студенты-практиканты, были выделены три типа подходов к их организации, отражающие различные позиции педагога: «педагог-транслятор знаний»; «педагог-транслятор культуры»; «педагог-транслятор профессионально-культурного».

Мероприятия, которые реализует «педагог-транслятор знаний», нацелены на расширение кругозора учащихся и знакомство их с профессионально значимой информацией. При этом информация подаётся в упорядоченной форме, которая учитывает личностные потребности учащихся и согласуется с учебно-воспитательным процессом в профессиональном лицее. К таким мероприятиям относятся: организация викторин и соревнований; просмотр и обсуждение документальных и научных фильмов; экскурсии на предприятия и заводы; встречи с экспертами в области электротехники (с учётом профиля обучения студентов) и другие активности.

Цель мероприятий, которые проводит «педагог-транслятор культуры», – приобщить учащихся к общей и профессиональной культуре. Среди таких мероприятий можно назвать: внеклассные встречи с представителями культурных учреждений; тематические вечера, посвящённые проблемам взаимоотношений; творческие кружки для музыкантов, авторов песен, танцоров; экскурсии в музеи и другие культурные учреждения.

Мероприятия, которые организует «педагог-транслятор профессионально-культурного», объединяют профессиональную и культурную составляющие деятельности учащегося. Примером такого мероприятия может служить презентация творческого проекта, например, «Научное открытие в области электропривода для мельницы», «Система кругового освещения цеха» или «Разработка кабеля сверхпроводимости».

Организуя воспитательные мероприятия любого типа, студент-практикант расширяет свой профессионально-культурный опыт. Он выбирает тематику и формат мероприятия, учитывая потребности учащихся и цели своей педагогической работы. Кроме того, студент планирует и отбирает содержание мероприятия, общается с опытными педагогами, встречается со специалистами, изучает научную и специальную литературу, разрабатывает методическую структуру занятия и оценивает его результаты. Всё это помогает ему актуализировать свой профессионально-культурный потенциал.

Согласно требованиям профессионального стандарта, будущий педагог профессионального обучения должен освоить методы и приёмы педагогического анализа. В рамках практики студенты не только выполняют нормативные требования, но и учатся выявлять профессионально-культурные аспекты в работе педагогов и других студентов-практикантов, изучать культурные образцы и способы профессионально-педагогической деятельности.

Педагогическая практика включает в себя различные виды анализа уроков – дидактический, психологический, воспитательный, методический, организационный. Если дополнить традиционные схемы анализа уроков элементом «Культурные способы деятельности педагога», студенты смогут познакомиться с культурным опытом профессионалов и усвоить его.

Одним из ключевых способов обогащения профессионально-культурного опыта будущего педагога является защита творческого отчёта по педагогической практике в формате открытого выступления на кафедре. Во время выступления студент рассказывает о своей деятельности во время практики – учебной, воспитательной, методической, организационной, исследовательской. Он представляет отзывы преподавателей профессиональных училищ или лицеев о своей работе, даёт самооценку своим достижениям и неудачам, анализирует соотношение поставленных задач и полученных результатов. Кроме того, студент делится результатами наблюдений за культурными образцами и способами профессионально-педагогической деятельности, обращаясь к своему профессионально-культурному опыту. В процессе самоанализа своей педагогической работы студенты продемонстрировали стремление интегрировать в свою деятельность замеченные культурные модели, прилагали усилия для её обогащения с помощью культурных методов, тщательно разбирали полученные результаты, выявляли недочёты и разрабатывали стратегии их исправления. Таким образом, будущие педагоги профессионального обучения открывали для себя и осваивали те методы, формы и инструменты образовательного процесса, которые они считали культурными, и выстраивали свою работу во время педагогической практики с учётом профессионально-культурных аспектов. Это свидетельствует о расширении их профессионально-культурного горизонта.

Проходя педагогическую практику, будущие педагоги погружались в особую атмосферу профессиональной культуры: они изучали особенности культурного взаимодействия между коллегами-педагогами, мастерами и учащимися, знакомились с богатым опытом специалистов, работающих в системе начального и среднего профессионального образования. Среда учебного заведения, где активно

развивается профессионально-культурная деятельность, и грамотно организованная педагогическая практика, основанная на принципах культурообусловленности, дополнительности и открытости, создают благоприятные условия для наращивания профессионально-культурного опыта будущих педагогов. В результате у них активизируется профессионально-культурный потенциал.

Выводы. Таким образом, методические решения организации обогащения профессионально-культурного опыта студента в процессе профессиональной подготовки определяются совокупностью внешних (содержание подготовки, специфика будущей профессии, материально-технические возможности и др.) и внутренних (особенности личности педагога, студента, психолого-педагогическая характеристика группы) условий. Это позволяет вариативно планировать свою организационно-педагогическую деятельность, самому педагогу-организатору проявлять творческие и профессионально-культурные потенции. Дальнейшее направление данного исследования возможно в проведении сравнительно-сопоставительного анализа методов обогащения профессионально-культурного опыта студента и профиля (направления) его профессиональной подготовки.

Литература:

1. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2009. – 187 с.

2. Игнатова, В.В. Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза / В.В. Игнатова, О.А. Шушерина // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 1. – С. 105-113

3. Кустов, Л.М. Педагогические аспекты актуализации социально-педагогической инициативы специалистов профессиональной школы / Л.М. Кустов, А.В. Гришин // Образование и наука. – 2002. – № 1(13).

4. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.

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)

ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются основные показатели сформированности профессиональной компетентности специалистов индустрии гостеприимства. Проведен теоретический анализ научных подходов к структуре и критериям компетентности, выявлены педагогические условия и эффективные методы её формирования. Подчеркивается значимость комплексной оценки, включающей когнитивные, поведенческие и личностные компоненты. Сделаны выводы о необходимости системного и личностно-ориентированного подхода в профессиональной подготовке кадров сферы услуг.

Ключевые слова: компетентность, гостеприимство, специалисты, показатели, образование.

Annotation. The article discusses the main indicators of the formation of professional competence of specialists in the hospitality industry. A theoretical analysis of scientific approaches to the structure and criteria of competence has been carried out, pedagogical conditions and effective methods of its formation have been identified. The importance of a comprehensive assessment, including cognitive, behavioral and personal components, is emphasized. Conclusions are drawn about the need for a systematic and personality-oriented approach in the professional training of service sector personnel.

Key words: competence, hospitality, specialists, indicators, education.

Введение. Развитие индустрии гостеприимства в условиях глобализации, цифровизации и растущей конкуренции на рынке услуг требует от специалистов высокого уровня профессиональной подготовки, адаптивности и способности к постоянному саморазвитию. Современный потребитель становится более требовательным, ориентированным не только на качество предоставляемых услуг, но и на индивидуальный подход, культурную деликатность, компетентность и эмоциональную включенность обслуживающего персонала. В этих условиях вопрос сформированности профессиональной компетентности специалистов сферы гостеприимства приобретает особую актуальность, поскольку от степени её развития напрямую зависит качество обслуживания, имидж компании и уровень доверия потребителей.

Профессиональная компетентность рассматривается сегодня как ключевая характеристика специалиста, определяющая его способность эффективно действовать в рамках конкретной профессиональной среды. Это интегральное образование, включающее в себя знания, практические умения, личностные качества, а также готовность к решению профессиональных задач в условиях неопределенности и повышенной ответственности. При этом важным становится не только наличие умений и знаний как таковых, но и уровень их сформированности, возможность адекватной оценки, педагогической диагностики и дальнейшего целенаправленного развития.

Научный интерес к проблеме формирования и оценки профессиональной компетентности специалистов в сфере услуг, в том числе в индустрии гостеприимства, активно проявляется в современной педагогике и психологии. Существенный вклад в разработку теоретических основ компетентностного подхода внесли В.П. Беспалько, А.В. Хуторской, Э.Ф. Зеер и другие исследователи, рассмотревшие компетентность как результат профессионального образования и личностного развития. В отечественных исследованиях последних лет всё более активно изучаются специфика компетентности в различных отраслях, особенности профессиональной подготовки кадров для сферы сервиса, педагогические технологии и диагностические инструменты, способствующие формированию профессионально значимых качеств. Вместе с тем, несмотря на наличие значительного количества научных публикаций по данной теме, до настоящего времени не существует единых подходов к определению системы показателей сформированности профессиональной компетентности именно в контексте специфики индустрии гостеприимства. Разрозненность критериев, недостаточная интеграция педагогических и профессиональных стандартов, а также ограниченность методических решений создают необходимость дополнительного теоретического осмысления данной проблемы. Это обуславливает потребность в систематизации существующих исследований, выделении ключевых критериев и условий формирования компетентности специалистов, а также обосновании подходов к оценке уровня ее сформированности.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная компетентность специалистов индустрии гостеприимства представляет собой сложное интегративное качество личности, включающее совокупность знаний, умений, навыков, а также профессионально значимых личностных качеств, обеспечивающих успешное выполнение профессиональных функций в конкретной сфере. Индустрия гостеприимства, как область, ориентированная на работу с людьми, требует от специалистов не только владения профессиональными знаниями, но и высокой культуры общения, развитой эмпатии, способности к быстрой адаптации в условиях меняющейся профессиональной среды.

В педагогических и психологических исследованиях профессиональная компетентность рассматривается как системное образование, включающее когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и личностно-рефлексивный компоненты. По мнению Э.Ф. Зеера, профессиональная компетентность – это готовность и способность личности решать профессиональные задачи на основе интеграции знаний, практического опыта и профессионально значимых качеств [2, С. 114]. Данный подход позволяет рассматривать компетентность не как статичную сумму знаний и навыков, а как динамическую структуру, формирующуюся на протяжении всей профессиональной деятельности и подверженную развитию и совершенствованию.

Особое значение в формировании профессиональной компетентности приобретает личностно-ориентированный подход. А.В. Хуторской подчеркивает, что ключевые компетенции должны быть интегрированы в образовательный процесс таким образом, чтобы формировать не только знания, но и ценностные установки, способности к саморазвитию, креативности и самостоятельности [6, С. 59]. В условиях индустрии гостеприимства, где ключевую роль играет личностный контакт и индивидуализированный подход к клиенту, именно такие качества становятся основой успешной профессиональной реализации.

По словам Т.Н. Петровой и А.В. Корниенко, структура профессиональной компетентности специалистов сферы гостеприимства включает в себя такие элементы, как коммуникативная компетентность, кросс-культурная осведомленность, стрессоустойчивость, а также умение работать в команде и принимать оперативные решения в нестандартных ситуациях [5, С. 91]. При этом важна не только

сформированность каждого отдельного компонента, но и их взаимосвязь, обеспечивающая целостность профессиональной деятельности.

Следует отметить, что формирование профессиональной компетентности не может быть оторвано от специфики самой индустрии гостеприимства. Как отмечает С.Ф. Литвинова, работа в этой сфере предполагает высокий уровень сервиса, постоянное взаимодействие с людьми разных культур, а также ориентацию на удовлетворение запросов и ожиданий клиента, что требует от специалистов гибкости мышления, эмпатии, навыков межличностного общения и способности к быстрой адаптации [4, С. 52].

Важную роль в становлении компетентности играет педагогическая технология, с помощью которой осуществляется процесс обучения и формирования практических умений. В работах В.П. Беспалько подчеркивается, что эффективность педагогических технологий определяется степенью их соответствия задачам профессиональной подготовки и уровнем вовлеченности обучающихся в процесс познания и практики [1, С. 133]. Особенно актуально это в контексте подготовки специалистов для сферы услуг, где необходима не только передача знаний, но и развитие профессионального мышления, способности действовать в реальных условиях и принимать обоснованные решения.

Системный подход к формированию профессиональной компетентности требует учёта целого ряда факторов: от качества образовательных программ до индивидуальных особенностей обучающихся и требований рынка труда. По мнению Г.М. Кониной, одним из важнейших условий является практико-ориентированная направленность обучения, включающая стажировки, симуляционные тренинги, проектную и исследовательскую деятельность, позволяющие студентам примерить на себя реальные профессиональные роли и развивать компетенции в контексте будущей деятельности [3, С. 36].

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональная компетентность специалистов индустрии гостеприимства – это многоуровневое образование, которое формируется в процессе интеграции теоретических знаний, практических умений и личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения профессиональных задач. Структура данной компетентности включает как общепрофессиональные, так и специфические компоненты, обусловленные особенностями сферы гостеприимства. Современные подходы к её формированию предполагают применение личностно-ориентированных технологий, акцент на практическую направленность обучения и развитие рефлексивной культуры обучающегося.

В контексте современных вызовов, таких как цифровизация, интернационализация и рост конкуренции на рынке труда, возрастает потребность в специалистах, обладающих не только профессиональными знаниями, но и высокой степенью адаптивности, способностью к межкультурной коммуникации, устойчивыми ценностными ориентирами и ответственным отношением к труду. Эти характеристики и становятся ключевыми ориентирами в определении показателей сформированности профессиональной компетентности, которые будут подробно рассмотрены в следующей части исследования.

Определение показателей сформированности профессиональной компетентности специалистов индустрии гостеприимства является важным направлением теоретического анализа и педагогической практики. Эти показатели служат своеобразными ориентирами, по которым можно судить о степени готовности выпускника к осуществлению профессиональной деятельности в условиях реального производственного процесса. Они представляют собой совокупность внешних и внутренних проявлений компетентности, отражающих как уровень усвоения профессиональных знаний, так и способность к их практическому применению, личностную зрелость и профессиональную идентичность.

Современные исследования подчёркивают необходимость комплексного подхода к оценке уровня сформированности компетентности. По мнению Э.Ф. Зеера, к основным критериям, по которым можно судить о профессиональной зрелости специалиста, относятся когнитивный (знание профессиональной сферы), операциональный (умение применять знания на практике), мотивационно-ценностный (наличие профессиональных установок и интереса к деятельности) и личностный (способность к саморазвитию, рефлексии, адекватной самооценке) компоненты [2, С. 198]. Эти компоненты не существуют изолированно, они взаимосвязаны и проявляются в процессе решения профессиональных задач, поведения в нестандартных ситуациях и взаимодействии с коллегами и клиентами.

С учётом особенностей индустрии гостеприимства, к вышеперечисленным критериям добавляются такие специфические показатели, как коммуникативная гибкость, толерантность, знание норм делового этикета и умение вести межкультурный диалог. По словам С.Ф. Литвиновой, показатели компетентности в сфере туризма и гостеприимства включают также эмоциональную устойчивость, способность к быстрой адаптации, инициативность и ориентацию на клиента как основную ценность профессиональной деятельности [4, С. 54]. Таким образом, формирование компетентности предполагает не только обучение и тренинг, но и развитие таких качеств, которые позволяют специалисту быть эффективным в постоянно изменяющейся социокультурной и профессиональной среде.

Г.М. Конина в своих исследованиях подчеркивает, что целостная система оценки компетентности должна учитывать не только знания и умения, но и профессиональное поведение в контексте реальных ситуаций, способность к принятию решений, взаимодействию в коллективе и профессиональной этике [3, С. 38]. Это означает, что в качестве показателей могут выступать не только результаты тестирования и аттестации, но и наблюдения за профессиональной деятельностью, анализ выполненных проектов, характеристики производственной практики и мнение работодателей.

Следует особо выделить роль профессиональных стандартов и образовательных программ в формировании и оценке компетентности. По мнению Т.Н. Петровой и А.В. Корниенко, показатели сформированности компетентности должны соотноситься с требованиями, изложенными в профессиональных стандартах, так как именно они задают ориентиры для подготовки специалистов и формулируют ожидаемые результаты обучения [5, С. 142]. Таким образом, образовательная программа должна быть выстроена так, чтобы обеспечивать достижение этих результатов на каждом этапе обучения. Это возможно при чётком определении промежуточных и итоговых индикаторов компетентности, которые подлежат регулярной диагностике.

Важно подчеркнуть, что оценка компетентности не может ограничиваться количественными параметрами. В.П. Беспалько отмечает, что педагогическая диагностика в системе профессионального образования должна быть направлена не только на измерение уровня усвоения знаний, но и на выявление динамики развития профессионально значимых качеств личности [1, С. 161]. Такой подход предполагает наличие гибких методик, включая портфолио, самооценку, экспертное оценивание, а также моделирование профессиональных ситуаций, в которых обучающийся демонстрирует уровень своей подготовленности.

При этом нельзя не отметить сложность задачи объективной и полной оценки сформированности компетентности. В ряде случаев внешние поведенческие проявления могут не отражать действительного уровня профессиональной зрелости, а высокие академические результаты – не гарантировать готовности к практической деятельности. Поэтому, по мнению А.В. Хуторского, важным элементом диагностики выступает способность личности к саморазвитию, критическому мышлению, рефлексии и самостоятельной постановке целей профессионального роста [6, С. 61]. Эти качества позволяют специалисту не только адаптироваться в профессиональной среде, но и активно участвовать в ее развитии, вносить новаторские идеи и улучшать практику обслуживания.

Анализ представленных подходов позволяет сделать вывод о том, что показатели сформированности профессиональной компетентности должны быть многоаспектными, учитывать как содержательные, так и процессуальные характеристики профессиональной деятельности. Они не могут быть сведены к статичной системе критериев, а должны рассматриваться как динамическая модель, отражающая эволюцию профессионального развития специалиста.

Таким образом, формирование системы показателей компетентности требует согласования образовательных, профессиональных и личностных требований. Только при условии комплексной оценки, включающей когнитивные, поведенческие и ценностные ориентиры, можно говорить о полноценной диагностике уровня профессиональной готовности. В индустрии гостеприимства, где значительную роль играет эмоциональный интеллект, культура обслуживания и способность к эффективному межличностному взаимодействию, становится особенно важным переход от формального контроля к глубокой педагогической и профессиональной экспертизе. Это требует дальнейшего развития как теоретических основ, так и методических решений в области оценки профессиональной компетентности.

Формирование профессиональной компетентности специалистов индустрии гостеприимства требует создания благоприятных педагогических условий и внедрения эффективных подходов, обеспечивающих целенаправленное развитие необходимых знаний, навыков и личностных качеств. Сама по себе компетентность не возникает в результате механического усвоения информации, она формируется в процессе активного включения обучающегося в профессионально-ориентированную деятельность, требующую осмысления, рефлексии и практического применения полученных знаний.

Одним из ключевых условий формирования профессиональной компетентности выступает организация образовательной среды, способствующей развитию самостоятельности, инициативности и способности к профессиональной рефлексии. По мнению В.П. Беспалько, эффективность образовательного процесса определяется не только содержанием учебных дисциплин, но и характером взаимодействия между преподавателем и студентом, методами контроля, а также уровнем включенности обучающихся в процесс

профессионального становления [1, С. 119]. Такой подход подчёркивает необходимость личностно ориентированной образовательной модели, в которой студент выступает активным субъектом, способным к выбору, оценке и управлению своей профессиональной траекторией.

Актуальность использования практико-ориентированных методов обучения в подготовке кадров для индустрии гостеприимства подчеркивается многими исследователями. Так, Т.Н. Петрова и А.В. Корниенко отмечают, что применение кейс-методов, деловых игр, симуляций, проектной деятельности и производственной практики позволяет формировать компетенции в условиях, приближенных к реальным [5, С. 103]. Подобные технологии не только развивают профессиональные навыки, но и способствуют формированию таких личностных качеств, как ответственность, коммуникабельность, гибкость мышления и умение работать в команде, что имеет ключевое значение для специалистов индустрии гостеприимства.

Немаловажную роль играют педагогические условия, создающие мотивационную основу для профессионального развития. Э.Ф. Зеер подчёркивает значимость формирования устойчивой профессиональной мотивации, которая включает интерес к профессии, стремление к самореализации и готовность к непрерывному обучению [2, С. 172]. Такая мотивация выступает внутренним источником активности обучающегося и обеспечивает его устойчивость к профессиональным трудностям, способность к адаптации и стремление к профессиональному росту.

Развитие профессиональной компетентности невозможно без постоянной обратной связи и условий для самоанализа. В этом контексте важной задачей педагогики становится формирование у обучающихся рефлексивной культуры, способности оценивать собственные действия, делать выводы и корректировать профессиональное поведение. А.В. Хуторской в этом аспекте подчеркивает значимость создания условий для педагогической поддержки саморазвития обучающегося, акцентируя внимание на формировании личной образовательной стратегии, ориентированной на раскрытие индивидуального потенциала [6, С. 62].

Кроме того, формирование компетентности требует междисциплинарного и межкультурного подхода, особенно в условиях глобализации и интернационализации сферы гостеприимства. По мнению С.Ф. Литвиновой, современные образовательные программы должны включать компоненты, связанные с изучением национальных культур, этики международного общения, а также овладением иностранными языками как инструментом профессионального взаимодействия [4, С. 55]. Это расширяет не только профессиональные горизонты специалиста, но и формирует способность к толерантному взаимодействию с представителями различных социокультурных групп.

Важно отметить, что эффективность формирования компетентности напрямую зависит от согласованности целей, содержания, методов и форм обучения. Как справедливо указывает Г.М. Конина, только при наличии целенаправленно организованного педагогического процесса, включающего этапы мотивации, обучения, практики и рефлексии, можно говорить о системном формировании профессиональной компетентности [3, С. 39]. При этом ключевым становится принцип вариативности, позволяющий учитывать индивидуальные особенности обучающихся и специфику конкретного профиля подготовки.

На основе анализа представленных исследований можно выделить несколько универсальных педагогических условий, необходимых для эффективного формирования компетентности специалистов индустрии гостеприимства. Во-первых, это активизация познавательной деятельности студентов через внедрение интерактивных методов и технологий обучения. Во-вторых, создание профессионально-ориентированной среды, включая практики, стажировки, взаимодействие с потенциальными работодателями. В-третьих, обеспечение условий для развития личной ответственности, самооценки, критического мышления и осознанного отношения к будущей профессии.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности – это сложный и многогранный процесс, требующий системного подхода к организации образовательной среды. Компетентность не может быть навязана извне; она формируется в результате личной вовлеченности обучающегося в осмысленную профессиональную деятельность, при наличии педагогической поддержки и соответствующих условий для роста. Отсюда следует, что ключевая задача педагогов — не просто передать знания, а организовать такую образовательную среду, которая будет стимулировать внутреннюю активность, развивать ценностные ориентации и создавать условия для постоянного профессионального самосовершенствования. Только при таком подходе возможно формирование настоящих профессионалов, способных успешно действовать в условиях современной индустрии гостеприимства.

Выводы. Проведённый теоретический анализ позволил установить, что профессиональная компетентность специалистов индустрии гостеприимства представляет собой многокомпонентное образование, включающее как профессиональные знания и умения, так и личностные качества, обеспечивающие успешную реализацию профессиональной деятельности в условиях высокой вариативности и межкультурного взаимодействия. Компетентность не является статичным результатом обучения, она формируется в динамике, через постоянное включение в профессионально ориентированную деятельность, рефлексию и осознание собственной роли в системе обслуживания.

Анализ литературных источников подтвердил, что в научной среде существует устойчивая тенденция к трактовке профессиональной компетентности как интегративного показателя профессионализма, однако применительно к индустрии гостеприимства требуется уточнение перечня её составляющих и показателей сформированности. Установлено, что показатели компетентности не могут быть сведены исключительно к академическим знаниям и результатам тестирования; они должны учитывать мотивационные, коммуникативные, поведенческие и культурные аспекты, определяющие успешность специалиста в реальной профессиональной среде.

Систематизация подходов к выделению критериев и уровней сформированности компетентности позволяет утверждать, что педагогическая диагностика должна опираться на комплексные индикаторы, включая когнитивные, операциональные, личностные и ценностные компоненты. При этом необходимо учитывать специфику сферы гостеприимства, где первостепенное значение имеют эмоциональный интеллект, способность к межличностному взаимодействию, гибкость и готовность к нестандартным решениям.

Формирование профессиональной компетентности возможно лишь при наличии целенаправленно организованной образовательной среды, ориентированной на практическую направленность обучения, личностно-ориентированный подход и развитие рефлексивной способности обучающихся. Практико-ориентированные методы, активное включение студентов в профессиональный контекст, использование симуляционных технологий и поддержка индивидуальной образовательной траектории способствуют не только усвоению профессиональных умений, но и развитию личной ответственности, устойчивой мотивации и стремления к профессиональному росту.

Таким образом, профессиональная компетентность в сфере гостеприимства должна рассматриваться как динамическая система, включающая в себя не только результаты обучения, но и процесс постоянного личностного и профессионального развития. Показатели её сформированности должны носить комплексный характер и быть направлены не только на контроль знаний, но и на оценку готовности к эффективной профессиональной деятельности в условиях реальной практики. Результаты исследования подчеркивают необходимость дальнейшего методического и теоретического осмысления механизмов формирования компетентности, что особенно важно в условиях модернизации профессионального образования и роста требований к качеству подготовки специалистов сферы услуг.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Педагогические технологии: учебное пособие для вузов / В.П. Беспалько. – М.: Логос, 2020. – 240 с. – ISBN 978-5-98704-676-5
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2021. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-7670-4
3. Конина, Г.М. Формирование профессиональной компетентности специалистов сферы услуг в условиях модернизации образования / Г.М. Конина // Вестник профессионального образования. – 2022. – № 2. – С. 35-40
4. Литвинова, С.Ф. Профессиональная компетентность специалистов индустрии туризма и гостеприимства / С.Ф. Литвинова // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 4. – С. 51-56
5. Петрова, Т.Н. Компетентностный подход в подготовке кадров для индустрии гостеприимства / Т.Н. Петрова, А.В. Корниенко. – СПб.: Речь, 2021. – 198 с. – ISBN 978-5-9268-1871-2
6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2020. – № 2. – С. 58-64

УДК 376.58

доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Мыхнюк Мария Ивановна
Симферопольский научный центр Российской Академии образования при
Государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
соискатель Жалова Инна Николаевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ШКОЛЬНАЯ ВОСПИТЫВАЮЩАЯ СРЕДА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНО-ДЕЗАДАПТИРОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические и эмпирические результаты исследования школьной воспитывающей среды как инструмента профилактики социально-дезадаптированного поведения школьников. Авторы отмечают, что школьная социальная дезадаптация не только препятствует успешной социализации школьников, но способствует срыву учебного процесса, снижению мотивации обучения у школьников, ранее учившихся хорошо, что неизбежно приводит к конфликтам и травле в школьной среде. Подчеркивается, что необходимы такие изменения в школьной социальной среде, чтобы она из дезадаптирующей стала профилактической. Приведены различия между средой воспитывающей и средой воспитательной. Отражены уровни развития школьной воспитывающей среды – ситуативный, формально-нормативный и социализирующий. Эмпирически проанализировано распределение социально-дезадаптированных школьников по уровням развития школьной воспитывающей среды, полученное с помощью авторской анкеты «Сформированность школьной воспитывающей среды». Выявлено что, чем выше уровень развития воспитывающей среды, тем ниже количество социально-дезадаптированных учащихся. Эта зависимость проявляется нелинейно - переход от ситуативной к социализирующей среде дает более значимое снижение дезадаптации, чем от ситуативной к формально-нормативной. Профилактический потенциал школьной воспитывающей среды раскрывается в совместной социально одобряемой деятельности через субъектность участников; принятие общей системы ценностей; проектность и открытость. Основная цель статьи: анализ школьной воспитывающей среды как инструмента профилактики социально-дезадаптированного поведения школьников.

Ключевые слова: школа, воспитывающая среда, профилактика, социально-дезадаптированное поведение, школьники.

Annotation. This article examines the theoretical and empirical results of a study examining the school educational environment as a tool for preventing socially maladjusted behavior in schoolchildren. The authors note that school social maladjustment not only hinders the successful socialization of schoolchildren but also contributes to the disruption of the educational process and a decrease in motivation for learning among previously successful students, which inevitably leads to conflicts and bullying in the school environment. It is emphasized that changes in the school social environment are necessary to transform it from a maladjusting one to a preventive one. The differences between the nurturing and the educative environments are presented. The levels of development of the school educational environment-situational, formal-normative, and socializing-are reflected. An empirical analysis is provided of the distribution of socially maladjusted schoolchildren by the levels of development of the school educational environment, obtained using the authors' questionnaire «Development of the School Educational Environment». It was found that the higher the level of development of the educational environment, the lower the number of socially maladjusted students. This relationship manifests itself nonlinearly: the transition from a situational to a socializing environment yields a more significant reduction in maladjustment than from a situational to a formal normative one. The preventative potential of a school educational environment is revealed in joint, socially approved activities through the subjectivity of participants; the adoption of a common system of values; projectiveness and openness. The main objective of this article is to analyze the school educational environment as a tool for preventing socially maladjusted behavior in schoolchildren.

Key words: school, educational environment, prevention, socially maladjusted behavior, schoolchildren.

Введение. Современное образование характеризуется многозадачностью, возрастающими потоками информации, переходом детей из реального в виртуальное пространство и вместе с тем снижением их коммуникативных и когнитивных навыков. Школьники предпочитают истории рилсы, общению в классе – переписку в социальных сетях. Отсутствие навыков взаимодействия с другими детьми и взрослыми, снижение когнитивности приводит к ухудшению успеваемости и мотивации к учебе у школьников, нарушениям дисциплины, прогулов и, как следствие, к социальной дезадаптации школьников и даже противоправным действиям. Исследования показывают, что в той или иной степени с признаками школьной дезадаптации сталкивается от 15% до 30% учащихся в разных регионах в зависимости от возраста [8]. Наибольший рост числа социально-дезадаптированных детей приходится на подростковый возраст, однако и в начальной школе их количество увеличивается. Школьная социальная дезадаптация не только препятствует успешной социализации школьников, но способствует срыву учебного процесса, снижению мотивации обучения у школьников, ранее учившихся хорошо, приводит к конфликтам и травле в школьной среде. Применяющиеся программы профилактики в направлении учитель-ученик приносят временный эффект, в то время как педагоги и родители отмечают недостаточность методов и технологий профилактики в современной школе. Неэффективность профилактической работы с детьми, имеющими социальную дезадаптацию, может быть связана с отсутствием единства требований к школьнику как со стороны педагогов и со стороны родителей, низкого уровня знаний у взрослых о причинах и признаках социальной дезадаптации, а также ригидностью образовательного процесса, вследствие которой дети, имеющие проблемы в обучении, становятся дезадаптантами. Очевидно, необходимы такие изменения в школьной социальной среде, чтобы она из дезадаптирующей стала профилактической. Целью исследования является обоснование возможности и эффективности школьной воспитывающей среды как инструмента профилактики социально-дезадаптированного поведения школьников.

Изложение основного материала статьи. Согласно логике исследования определим ключевые понятия: школьная воспитывающая среда и социальная дезадаптация. Во-первых, определим дефиницию «школьная среда». В словаре современных терминов такое словосочетание не встречается, однако определено понятие «социальная среда» – совокупность людей, объединенных общей целью, интересами, деятельностью. В психолого-педагогической литературе к нему обращались неоднократно. Так, В.А. Ясвин, характеризующий локальную (школьную) образовательную среду как функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи [12]. В.В. Слободчиков считает, что образовательная (школьная) среда представляет собой пространство отношений и связей между культурными мирами, уникально существующими в каждом конкретном носителе – социальной группе, ребенке, взрослом [10]. В работах А.Г. Асмолова отмечается, что образовательная среда выступает системой возможностей для ребенка и позволяет ему делать выбор [1]. В исследованиях А.И. Лучинкиной, дается определение школьной социальной среды как совокупность взаимовлияний учащихся, педагогов, родителей в ходе учебно-воспитательного процесса, что предполагает изменения социального опыта всех перечисленных групп, на основе взаимопроникновения их субкультур [7].Такой подход позволяет рассматривать школьников как активных участников учебно-воспитательного процесса, которые приобретенные знания пропускают через призму собственного опыта и влияют на ход процесса. В связи с тем, что школа при таком рассмотрении становится своеобразным штабом социализации, основной акцент из семьи переносится на школу.

Это определение является наиболее точным для нашего исследования, однако не учитывает потенциал воспитательных воздействий со стороны педагогов и родителей и со стороны школьников о отношению друг к другу. В исследованиях Н.Л. Селивановой воспитательная система школы представлена в рамках системного подхода как социальная среда взаимодействия компонентов интегративными характеристиками среды выступают «образ жизни школы» и «психологический климат» [9]. Следует отметить, что представление о школьной воспитательной среде Н.Л. Селивановой близко к пониманию моральной среды Л. Кольберга [3], что позволяет говорить о нравственном потенциале школьной воспитательной среды.

Опираясь на указанные исследования, определим школьную воспитывающую среду как процесс взаимовлияний учащихся, педагогов, родителей в ходе учебно-воспитательного процесса, построенный на основе совместной социально одобряемой деятельности с учетом общих ценностей и традиций. Такая формулировка позволяет рассматривать школьную воспитывающую среду как инструмент социализации всех участников учебно-воспитательного процесса. Основными школьной характеристиками воспитывающей среды, отличающими ее от воспитательной, выступают: субъектность всех ее участников, общая система ценностей, проектность и открытость,

вовлеченность субъектов в совместную социально-одобряемую деятельность. Анализ научной педагогической литературы по проблеме исследования позволил выделить несколько уровней развития школьной воспитывающей среды по следующим критериям: уровень субъектности участников учебно-воспитательного процесса, уровень принятия общей системы ценностей, уровень проектности и открытости, уровень вовлеченности в совместную социально-одобряемую деятельность. Первый уровень развития школьной воспитывающей среды – ситуативный. Субъектность участников проявляется ситуативно и только у отдельных педагогов, родителей и учащихся. Большая часть педагогов, родителей и школьников проявляют пассивность и предпочитают выполнить что-то по известному алгоритму, не принимая ответственность на себя. Система ценностей в школе формальна. Нет единого ценностного поля, возможны ценностные конфликты. Отсутствует целостный проект развития среды. Действия реактивны (на проблемы) а не проактивны. Среда закрыта или слабо открыта для родителей и внешнего сообщества. Деятельность носит разрозненный, эпизодический характер (отдельные мероприятия). Преобладают формальные, обязательные события. Вовлеченность низкая, по принуждению или обязанности.

Общая характеристика уровня. Среда не осознается как «инструмент социализации». Она представляет собой набор разрозненных элементов, которые слабо связаны между собой. Социализация происходит стихийно, часто вопреки, а не благодаря организованным усилиям. Второй уровень развития школьной воспитывающей среды – формально-нормативный. Школьники, родители и часть педагогов чаще выступают объектами воспитательных воздействий со стороны активных педагогов и администрации. В организации существует свод правил и поведенческих установок, которые заменяют все группы ценностей. Ценности понимаются преимущественно как дисциплина, порядок, академические достижения. Среда управляема и предсказуема, но может быть ригидной. Школа имеет план воспитательной работы, проводит мероприятия, иногда привлекает внешних экспертов. Взаимодействие с родителями носит информационный характер. Деятельность хорошо организована, системна и охватывает всех участников. Однако она часто инициируется и управляется «сверху». Участие часто мотивировано внешними стимулами (оценки, обязательность). Общая характеристика. Среда функционирует как четкий механизм. Она обеспечивает базовую социализацию через усвоение норм и правил, но не всегда создает условия для творческой самореализации и подлинной субъектности.

Третий уровень развития школьной воспитывающей среды – социализирующий. На этом уровне все участники учебно-воспитательного процесса проявляют высокую субъектность, являются являются со-организаторами и соавторами событий. Ценности не декларируемые, а реальные и поддерживаются большей частью учителей, родителей и школьников. Среда строится вокруг ключевых проектов (социальных, исследовательских, творческих), которые интегрируют учебную и внеучебную деятельность. Школа активно взаимодействует с местным сообществом, вузами, организациями культуры. Она сама становится социальным и культурным проектом. Деятельность носит событийный характер – это яркие, значимые для всех проекты, которые сплачивают сообщество (благотворительные марафоны, научные фестивали, межвозрастные проекты). Вовлеченность высокая, мотивирована личным интересом и смыслом.

Общая характеристика. Среда становится мощным инструментом осознанной социализации. Она не просто передает социальные нормы, а позволяет участникам активно преобразовывать окружающую действительность, приобретая опыт гражданственности, лидерства и сотрудничества. Это уровень, который наиболее полно соответствует вашему исходному определению. Говоря о социальной дезадаптации школьников, отметим, что в научной литературе виды и формы школьной дезадаптации изучены достаточно. В трудах, посвященных изучению социально дезадаптированного поведения, рассматриваются проблемы типологизации дезадаптированных лиц (Ю.А. Клейберг и др.) [5], значительное внимание уделяется акцентуациям и психическим расстройствам ребенка (А.Е. Личко, Е.Г. Эйдемиллер) [6, С. 11], структуре асоциальных группировок и дефектов развития ребенка (С.П. Бочарова и др.) [2], разработана классификация противоправного поведения с учетом степени антиобщественной направленности личности (В.Ф. Пирожков, А.Д. Глоточкин и др.) [4], представлены различные виды коррекционной работы.

В результате анализа научной литературы по данной проблеме нами были выделены следующие признаки социальной дезадаптации школьников: поведенческие (нарушения правил и традиций школы, драки, вербальная агрессивность); обучающая неуспеваемость; нарушение отношений со сверстниками, родителями, педагогами. Приведенные признаки в каждом случае могут встречаться в любых сочетаниях. Социальное дезадаптированное поведение является проявлением девиантного поведения и возникает в силу несостоятельности ребенка самостоятельно преодолеть эти проблемы в связи с недостаточностью социального опыта. В своем исследовании мы исходили из предположения: с повышением уровня развития школьной воспитывающей среды количество школьников с социально-дезадаптированным поведением будет уменьшаться.

Характеристики выборки. В констатирующем эксперименте приняли участие родители, педагоги и учащиеся двенадцати школ Республики Крым. Методы исследования. На этапе констатирующего эксперимента нами применялся метод анкетирования и интервью. Для проведения анкетирования нами была составлена авторская анкета «Сформированность школьной воспитывающей среды», которая содержала 5 блоков, согласно выделенным критериям: субъектность участников, система ценностей и традиций, проектность и открытость, совместная одобряемая деятельность. Респондентам давалась следующая инструкция: Оцените, насколько приведенные ниже утверждения соответствуют реалиям вашей школы. Отметьте вариант ответа, который наиболее точно отражает ваше мнение. Для оценивания результатов использовалась следующая шкала: 4 – Полностью согласен; 3 – Скорее согласен; 2 – Скорее не согласен; 1 – Совершенно не согласен. *Ключ для интерпретации: Уровень 1. – 20-45 баллов.* Преобладание разрозненных, несистемных мероприятий, низкая вовлеченность участников, ценности носят декларативный характер, слабая обратная связь с сообществом. *Уровень 2. – 46-65 баллов.* Четкая организация воспитательной работы. Стабильные традиции и правила. Управляемая и предсказуемая среда. Формализованное взаимодействие с родителями. *Уровень 3. – 66-80 баллов.* Ценности являются реальным фундаментом жизни школы. Активная проектная деятельность. Высокая степень субъектности всех участников. Эффективное социальное партнерство.

Приведем примеры утверждений в каждом блоке (Таблица 1).

Таблица 1

Пример бланка утверждений

№	Утверждение	Ответы			
		1	2	3	4
	Блок 1. Субъектность участников				
1	Ученики активно участвуют в планировании и организации школьных мероприятий				
2	Родители являются полноправными партнерами в образовательном процессе				
3					
4					
5					
	Блок 2. Система ценностей и традиций				
6	В школе сложилась уникальная система традиций, разделяемая большинством				
7	Ценности, провозглашаемые школой, реально воплощаются в ежедневной практике				
8					
9					
10					
	Блок 3. Проектность и открытость				
11	Школьная жизнь строится вокруг социально значимых проектов				
12	Школьная жизнь строится вокруг социально значимых проектов Школа активно взаимодействует с местным сообществом				
13					
14					
15					
	Блок…				

Следует отметить, что анкетирование было проведено среди всех категорий участников (ученики, педагоги, родители). В целом были получены результаты от 7000 респондентов 12 школ РК (ученики – 3819 человек, педагоги – 501 человек, родители – 2680 человек). В ходе исследования выявлено, что из двенадцати школ первый уровень развития школьной воспитывающей среды имеют три школы, восемь школ имеют второй уровень школьной воспитывающей среды и только одна школа отмечается всеми участниками учебно-воспитательного процесса как школа с высокоразвитой школьной воспитывающей средой первого третьего. Мы предположили, что на более низких уровнях развития количество школьников с социальной дезадаптацией возрастает. В связи с этим был проведен опрос о количестве социально-дезадаптированных школьников по разным признакам социальной дезадаптации в каждой из школ.

Наибольшее количество социально-дезадаптированных школьников характерно для школ с первым уровнем развития школьной воспитывающей среды. При этом наблюдается рост числа таких школьников от пятого к девятому классу. На втором уровне развития воспитывающей среды количество социально-дезадаптированных школьников по сравнению с первым уровнем незначительно снижается, однако сохраняется тенденция к росту числа таких школьников от пятого к девятому классу. Наименьшее количество социально-дезадаптированных школьников относится к третьему уровню развития школьной воспитывающей среды. Проведенные интервью с классными руководителями и администраций школы позволили сделать вывод об органической причине социальной дезадаптации детей по одному признаку – учебная неуспешность.

Выводы. Проведенный анализ позволяет сформулировать следующие принципиальные выводы о взаимосвязи между уровнем развития школьной воспитывающей среды и количество учащихся с социально-дезадаптированным поведением:

1. Выявлено что, чем выше уровень развития воспитывающей среды, тем ниже количество социально-дезадаптированных учащихся. Эта зависимость проявляется нелинейно – переход от ситуативной к социализирующей среде дает более значимое снижение дезадаптации, чем от ситуативной к формально-нормативной.

2. Профилактический потенциал школьной воспитывающей среды раскрывается в совместной социально одобряемой деятельности через субъектность участников (формирование ответственности за свои действия, повышение мотивации к социально одобряемому поведению); принятие общей системы ценностей (эмоциональная безопасность, единые критерии оценки поведения, единые нравственные ориентиры); проектность и открытость (развитие адаптивных стратегий поведения).

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Вариативное образование в изменяющемся мире: социокультурная перспектива (тезисы о том, какой быть начальной школе) / А.Г. Асмолов // Образование и наука. – 2013. – № 8. – С. 3-13

2. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учебное пособие / Е.А. Бочарова. – Архангельск: Изд-во университета, 2010. – 89 с.

3. Бровкина, А.Р. Теория развития морального субъекта Л. Колберга / А.Р. Бровкина // Система ценностей современного общества. – 2012. – № 25. – С. 19-23

4. Глоточкин, А.Д. Исправительно-трудовая психология / А.Д. Глоточкин, В.Ф. Пирожков. – Москва: Академия МВД СССР, 1974. – 428 с.

5. Клейберг, Ю.А. Девиантное поведение как реакция на личностную неопределенность / Ю.А. Клейберг // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2015. – № 4-5. – С. 8-17

6. Личко, А.Е. Шизофрения у подростков / А.Е. Личко. – Ленинград: Медицина: Ленингр. отд-ние, 1989. – 214 с.

7. Лучинкина, А.И. Студенческая психологическая служба как способ эффективной адаптации первокурсников к образовательной среде университета / А.И. Лучинкина, С.И. Хаирова, И.С. Лучинкина // Гуманитарные науки. – 2020. – № 4(52). – С. 156-161

8. Савина, Н.Н. Школьная дезадаптация: природа, структура, причины / Н.Н. Савина // Наука и школа. – 2010. – № 3. – С. 118-121

9. Селиванова, Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике / Н.Л. Селиванова. – Москва, 2010. – 211 с.

10. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Москва: Инноватор-Bennetcollege, 1997. – № 7. – С. 177-184

11. Эйдемиллер, Э.Г. Детская психиатрия, психотерапия и медицинская психология: учебник для вузов / Э.Г. Эйдемиллер, М.Ю. Городнова, А.Э. Тарабанова. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 720 с.

12. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 373.2

кандидат педагогических наук Мякишева Мария Владимировна
Омский государственный педагогический университет (г. Омск)

РАЗВИТИЕ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность инженерного образования дошкольников через сравнительный анализ содержания инженерных умений и компонентов математической грамотности дошкольников. Раскрывается значимость развития у дошкольников измерительных умений. Для обоснования необходимости и возможности погружения дошкольников в измерительную деятельность проведен теоретический анализ концепции математического развития, согласно которой овладение детьми способами практического сравнения величин должно предшествовать изучению чисел. В статье предлагается генезис представлений о величине у детей раннего и дошкольного возраста. Автор на основе анализа исследований проводит обоснование возможности введения ребенка в измерительную деятельность, дает пояснения условиям, способствующим формированию опыта измерительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста. Представлен анализ диагностики педагогов, раскрывающий имеющиеся у них затруднения в организации измерительной деятельности дошкольников. Автор в статье отмечает недостаточное владение педагогами приемами и методами организации педагогических ситуаций, содержащих проблему, в процессе решения которой от ребенка потребуется активизация его личного опыта через выбор способов деятельности, поиска новых подходов. В статье использованы ключевые понятия и предоставлено аргументированное их содержание. Проведен анализ категориальных аспектов термина «проблемная ситуация», являющегося основанием метода проблемного обучения. Автор представляет в статье обоснование алгоритма организации работы с дошкольником на занятии по изучению величин, предполагающем решение проблемной ситуации. В статье приводится в качестве примеров описание содержания проблемных ситуаций, способствующих погружению детей в измерительную деятельность. В статье обосновывается необходимость использования педагогами приемов и методов организации педагогических ситуаций, содержащих проблему, в процессе решения которой от ребенка потребуется активизация его личного опыта через выбор способов деятельности, поиска новых подходов. Автор в статье отмечает, что данная работа будет содействовать не только повышению познавательной, творческой активности детей, но и закреплению правил измерения величин, более глубокому пониманию связей между измеряемым объектом и используемой меркой, овладению способами проведения линейного измерения, измерения объема сыпучих и жидких веществ, то есть успешному формированию измерительных умений у дошкольников.

Ключевые слова: инженерное образование дошкольников, изучение величин, измерительная деятельность, проблемная ситуация.

Annotation. This article substantiates the relevance of engineering education for preschoolers through a comparative analysis of the content of engineering skills and the components of mathematical literacy in preschoolers. The importance of developing measurement skills in preschoolers is explored. To substantiate the necessity and feasibility of immersing preschoolers in measurement activities, a theoretical analysis of the concept of mathematical development is conducted, according to which children's mastery of practical methods for comparing quantities should precede the study of numbers. The article proposes the genesis of concepts of quantity in young and preschool-aged children. Based on research analysis, the author substantiates the feasibility of introducing children to measurement activities and explains the conditions that facilitate the development of measurement experience in older preschool-aged children. An analysis of teacher assessments is presented, revealing the difficulties they face in organizing measurement activities for preschoolers. The author notes teachers' insufficient mastery of techniques and methods for organizing pedagogical situations that pose a problem, the solution to which requires the child to activate their personal experience through the selection of methods of activity and the search for new approaches. The article utilizes key concepts and provides a reasoned explanation of their content. An

analysis of the categorical aspects of the term «problem situation», which forms the basis of the problem-based learning method, is conducted. The author presents a rationale for organizing work with preschoolers during a lesson on quantities that involves solving a problem situation. The article provides examples of problem situations that facilitate children's immersion in measurement activities. The article substantiates the need for teachers to use techniques and methods for organizing pedagogical situations that involve a problem, the solution of which requires the child to activate their personal experience by choosing methods of activity and exploring new approaches. The author notes that this work will not only contribute to enhancing children's cognitive and creative activity, but also to reinforcing the rules of measurement, a deeper understanding of the relationship between the object being measured and the measure used, mastering linear measurement techniques, and measuring the volume of bulk and liquid substances-in other words, successfully developing measurement skills in preschoolers.
Key words: engineering education for preschoolers, study of quantities, measurement activities, problematic situations.

Введение. Стремительный технологический прогресс, которым характеризуется современное состояние общества, обуславливает необходимость воспитания у подрастающего поколения навыков адаптироваться к постоянным изменениям, способности критически мыслить, находить нестандартные решения различных по содержанию и направленности задач, готовности к эффективному взаимодействию с окружающим миром. Одним из ключевых направлений, способным решить данные задачи, является инженерное образование. В современном образовании наблюдается процесс внедрения идей инженерного образования в программы воспитания и развития детей на всех уровнях образования, создание непрерывной системы, характеризующейся преемственностью в задачах, используемых методах, подходах развития инженерного мышления. Воплощением этой идеи становятся проекты по разработке и реализации программ дополнительного образования, охватывающие детские сады, школы, вузы региона.

Сегодня актуальность внедрения инженерного образования в дошкольные учреждения не вызывает вопросов, поскольку сопоставительный анализ большинства инженерных умений, представленных комплексом исследовательских, моделирующих, конструкторских, графических, вычислительных, измерительных и других умений, и компонентов математической грамотности дошкольников позволяет говорить о том, что математические знания, способы действий, осваиваемые ребенком в дошкольном возрасте, создают основу для развития инженерных умений у детей на уровне дошкольного образования. Одним из примеров такой связи являются измерительные умения.

Анализ исследований Н.И. Непомнящей, Р.Л. Березиной, З.А. Михайловой, А.А. Столяра, А.М. Леушиной и др. показывает, что овладение дошкольником измерительными умениями длительный процесс, поскольку сама деятельность измерения сложна. Усугубляется данная ситуация и затруднениями педагогов в проектировании занятий с детьми, содержанием которых является измерительная деятельность.

Изложение основного материала статьи. Знакомство детей с величинами начинается еще в раннем детстве. На основе сенсорного восприятия, предполагающего установление связей между ощущениями, которые возникают у ребенка в результате работы различных органов чувств, формируется чувственный опыт оценки размеров предметов. С этой целью педагоги погружают ребенка в различную практическую деятельность, активизирующей такие способы познания свойств и отношений предметов, как сравнение и сериация. На первых порах, в раннем и младшем дошкольном возрасте, помимо использования самого простого способа сравнения «на глаз», детей знакомят с такими приемами непосредственного сравнения, как наложение и приложение. В среднем дошкольном возрасте с помощью моделирования у ребенка формируется понимание соотношения целого и части, позволяющее, например, отрезок – целое – представить в виде совокупности какого-то количества одинаковых частей. Данная работа является пропедевтической для знакомства ребенка с приемом опосредованного сравнения, когда вводится третий предмет, участвующий в сравнении, – условная мера. При этом сравнение предметов по величине с помощью условной меры продолжается еще и в старшем дошкольном возрасте, поскольку возможности осуществления измерительной деятельности у ребенка появляются позже.

В содержании программ обучения и воспитания детей дошкольного возраста задачи, связанные с необходимостью формирования у ребенка «представления и умения измерять протяженность, массу и объем веществ с помощью условной меры и понимание взаимообратных отношений между мерой и результатом измерения», появляются только в подготовительной группе (6-7 лет), поскольку имеются определенные условия, ограничивающие возможности проведения измерительных действий дошкольником [5]. Одним из таких условий является умение ребенка выделить ту величину, которую предстоит измерить (длину, ширину, объем и др.). Кроме того, чтобы провести измерение у ребенка должно быть развито умение координировать движения рук и глаз, результатом чего являются четкие измерительные действия. Например, при использовании линейки ребенок с развитой координацией успешно справляется с заданием приложить ее точно к началу отрезка, или при измерении объема жидкости набрать полную ложку воды. Измерительная деятельность предполагает владение ребенком счетными умениями, что позволит ему безошибочно пересчитать мерки и назвать результат счета.

При этом общепринятые единицы измерения не вводятся в практическую деятельность детей. Исключение может составлять только знакомство с меркой «сантиметр» при изучении длины. В остальных случаях необходимо познакомить и научить действовать ребенка с предметами, выполняющими роль мерки (шаги, полоски, палочки, ложки, чашки и др). Использование условных мерок упрощает детям сам процесс измерения. Однако именно в дошкольном возрасте у детей формируется представление о том, что выбор мерки имеет ограничение – должна соблюдаться однородность измеряемого объекта и самой мерки.

Теоретические основы проблемы и методики развития у детей измерительных умений представлены в работах П.Я. Гальперина, Л.С. Георгиева, В.В. Давыдова, Г.А. Корнеевой, А.М. Леушиной и др., согласно которым овладение детьми способами практического сравнения величин должно предшествовать изучению чисел. Исследования показывают, что через данную деятельность формируются представления о самой величине, совершенствуются количественные представления, развивается наглядно-действенное и наглядно-образное, логическое мышление, формируется представление о причинно-следственных связях между математическими явлениями и процессами.

С целью изучения особенностей работы и затруднений педагогов при организации изучения детьми величин и способов их измерения были использованы опросный метод и фокус-групповое исследование. В исследовании приняли участие 21 воспитатель групп детей старшего дошкольного возраста. В процессе проведения групповой дискуссии с педагогами были выявлены основные проблемы в их деятельности. Все обозначенные воспитателями трудности можно объединить в две группы: организационные и методические.

Затруднения первой группы (организационной) связаны со сложностями организации самого занятия по изучению способов и приемов измерения величин, среди которых педагогами были обозначены: необходимость проведения занятий с детьми в малых группах, поскольку требуется постоянный контроль ошибок деятельности каждого ребенка; недостаточное обеспечение материальной среды – количество весов, емкостей, мерок; недостаточное количество учебных часов в программе по данной теме и др.

Затруднения второй группы (методические) связаны с ограниченным набором методов и используемых приемов при обучении детей измерению.

Анализ ответов педагогов по вопросу используемых приемов на занятиях с детьми по отработке измерительной деятельности показывает, что основным, часто выбираемым методом является практическое упражнение. На занятиях воспитатели используют задания типа: измерь длину, отмерь нужное количество воды, измерь с помощью линейки. Главная задача данной деятельности – отработка алгоритмов измерения различных величин.

Кроме того, обсуждение и анализ с педагогами программных задач обнаружил недостаточное владение педагогами приемами и методами организации педагогических ситуаций, содержащих проблему, в процессе решения которой от ребенка потребуется активизация его личного опыта через выбор способов деятельности, поиска новых подходов.

Полученные данные свидетельствуют о том, что педагоги не используют в полной мере возможности проблемной ситуации для постановки перед ребенком практической задачи, способствующей развитию его умения осуществления измерительной деятельности.

В современных научных исследованиях «проблемная ситуация» определяется как ситуация интеллектуального затруднения, причиной которого является отсутствие или недостаток имеющихся знаний, умений, жизненного опыта [3; 4]. При этом ситуация становится проблемной, если содержит в себе элемент нового и неизвестного для ребенка, что позволяет говорить о субъективности восприятия и оценки проблемности ситуации. Результатом решения проблемной ситуации является поиск и присвоение нового способа действия и, как следствие, приобретение нового знания.

Проблемная ситуация является основой метода проблемного обучения, который, согласно определению М.И. Махмутова, сочетает в себе «систематическую самостоятельную поисковую деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки» [4, С. 40].

Степень успешности подбора проблемной ситуации определяется возникновением у ребенка любопытства, желания порассуждать, высказать предположения, задать вопросы [2, С. 138].

В современных исследованиях раскрывается эффективность использования метода проблемных ситуаций в обучении и воспитании дошкольников [3; 6; 7].

Проблемная ситуация ставит перед ребенком вопрос, решить который, используя имеющие знания и умения, ребенок самостоятельно не в состоянии.

При этом работа должна быть организована в соответствии с этапами. На первом этапе в процессе знакомства с ситуацией дошкольники осознают дефицит имеющихся у них знаний, невозможность применения именно в данной конкретной ситуации знакомых им способов действий. Итогом прохождения данного этапа является сформулированная, осознанная ребенком проблема. Например, при введении измерительной деятельности объема детям предлагается сравнить объем жидкости в двух емкостях, имеющих разную форму и размер. При этом прием сравнения на глаз применить в данном случае невозможно. Это обнаруживается в различии восприятии детьми объемов разных емкостей. Однозначного, принятого всеми детьми в группе, ответа на вопрос, в каком стакане больше жидкости, нет.

На следующем этапе педагог побуждает ребенка к высказыванию своих предположений о возможности решения данной проблемы. Важно, чтобы педагог проявлял внимание ко всем предложенным детьми вариантам, даже ошибочным.

Следующий этап предполагает проведение проверки всех выдвинутых гипотез. Так, например, в ситуации выбора способа измерения объема большинство детей предлагают воспользоваться известным им прибором для измерения – линейкой, поскольку уже имеют опыт измерения длины. В процессе выполнения практических действий с линейкой педагог приводит детей к выводу, что в данном случае проходит измерение ширины или высоты стакана, но не количества той жидкости, которая находится в стакане.

Как отмечает А.А. Смоленцева и О.В. Суворова, существуют разные приемы организации поисковой деятельности, выбор которых определяется уровнем развития самостоятельности дошкольников – от использования системы вопросов, помогающих ребенку осознать проблему, до предложения готового варианта решения [7, С. 4].

На заключительном этапе педагог совместно с детьми проводит подведение итогов. Работа проходит над формулировкой выводов в виде уточнения правил проведения измерения или обозначением имеющихся зависимостей и закономерностей.

Содержание проблемных ситуаций может быть направлено на обнаружение связи между результатом измерения и размером измеряемого объекта, на установление зависимости результата измерения и размера мерки, с помощью которой измеряется объект, на определение ограничения выбора мерки в конкретном случае наличием у нее тех же свойств, что и у измеряемого объекта, на выявление свойства инвариантности массы и объема.

Согласно исследованиям В.П. Беспалько, высшим уровнем усвоения знаний является возможность творческого применения полученного знания в новых условиях [1]. Предоставление ребенку возможности придумать проблемную ситуацию способствует развитию познавательной активности, инициативности, творчества, поскольку при самостоятельном составлении задачи ребенку приходится подвергнуть анализу большое количество окружающих предметов и явлений, их свойств, обнаружить отношения между ними. Все это погружает ребенка в творческую деятельность по применению или изобретению различных способов действий.

Вовлечь ребенка во математическое творчество позволяет использование приемов технологии ТРИЗ, в частности применение дидактического материала «Круги Луллия». Так, при изучении величины (длина, объем, масса, площадь) содержание данного дидактического материала составляется с учетом выбора мерок, необходимых для проведения измерения. Например, при изучении объема содержание данного пособия может быть таким: первый круг – предполагает выбор героя, с которым должна быть придумана проблемная ситуация. Это могут быть люди – дети (мальчик, девочка, школьник), взрослые (бабушки, дедушки, папа, мама и др.), животные, сказочные персонажи. Второй круг – это ситуация, в которую попадет герой – зоопарк, магазин, выставка, путешествие. Третий круг позволяет выбрать сосуд, емкость – чашка, кувшин, бочка и др. Четвёртый круг определяет мерку, с помощью которой нужно будет произвести измерение (ложка, чашка, пипетка и др.). Задача ребенка – сочинить историю, которая будет содержать проблему, исходя из «выпавших» условий на данных кругах. История может касаться реальной жизни человека или быть сказочной. Картинки на кругах могут меняться в зависимости от изучаемой величины и особенностей ее измерения.

В процессе самостоятельной работы над созданием собственной проблемной математической ситуации дошкольники не только оперируют различными математическими понятиями, но и учатся применять известные им способы действий в новых, порой совершенно необычных ситуациях.

Выводы. Таким образом, измерительные умения дошкольника, предполагающие способность ребенка среди многочисленных свойств предмета выделить свойство, поддающееся измерению и характеризующее его величину по разным параметрам (длина, объем, масса, площадь), определить подходящую мерку для измерения, умение произвести измерение в соответствии с правилами, являются одним из составляющих содержания инженерного образования. Сложность овладения данными умениями обусловлена не только многозадачностью самого процесса измерения, но и неготовностью педагогов использовать различные методы, приемы, позволяющие создать условия для погружения детей в измерительную деятельность.

Проблемная ситуация, как основа метода проблемного обучения, побуждает детей к активной познавательной деятельности, к актуализации личного опыта, к применению полученных знаний относительно характеристик отдельных величин, правил и последовательности проведения измерения в новых условиях. Через решение проблемной ситуации ребенок получает возможность самостоятельного открытия различных связей и закономерностей, существующих в теории и практике измерительной деятельности. При этом прием самостоятельного придумывания дошкольником проблемной ситуации позволяет не только вовлечь ребенка в математическое творчество, но и подвергнуть самому ребенку более глубокому анализу связей, существующих между различными свойствами предметов.

Включение педагогами данных методов и приемов в образовательный процесс способствует не только повышению познавательной, творческой активности детей, но и закреплению правил измерения величин, более глубокому пониманию связей между измеряемым объектом и используемой меркой, овладению способами проведения линейного измерения, измерения объема сыпучих и жидких веществ, то есть успешному формированию измерительных умений у дошкольников.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1989. – 192 с.

2. Гладких, Ю.П. Развивающие возможности методики проблемного обучения и условия их реализации в процессе обучения / Ю.П. Гладких, Т.Г. Кузьмичева, И.Н. Жимонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-1. – С. 136-139

3. Гукова, И.А. Проблемные ситуации как средство формирования культуры поведения дошкольников в качестве участников дорожного движения / И.А. Гукова, Н.В. Исланкина, О.М. Бушуева // Новая парадигма научного знания в цифровую эпоху: сб. науч. тр. по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф. 15 мая 2023 г. – Белгород: ООО «Агентство перспективных научных исследований (АПНИ)», 2023. – С. 68-72

4. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – Москва: Педагогика, 1975. – 364 с.

5. Российская Федерация. Министерство просвещения РФ. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» № 1028 [утвержден 25.11.2022] // Справ.-правовая система «КонсультантПлюс». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_435832/ (дата обращения: 02.11.2025)

6. Серых, А.Б. Проблемные ситуации как средство формирования нравственных представлений у дошкольников подготовительной группы (6-7 лет) / А.Б. Серых, Е.С. Горчакова // Научный вестник Гуманитарно-социального института. – 2024. – № 19. – 30 с.

7. Смоленцева, А.А. Математика в проблемных ситуациях для маленьких детей: учеб.-метод. пособие / А.А. Смоленцева, О.В. Суворова. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 112 с.

УДК 376.42
магистрант 3 курса Мясникова Елизавета Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант 3 курса Серова Юлия Ивановна
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)

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ РЕЧЕВОГО И КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье актуализированы вопросы речевого и коммуникативного развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Целевым ориентиром исследования выступает экспериментальная оценка сформированности речевых и неречевых процессов, а также коммуникации дошкольников с данной формой дизонтогенеза. Содержательный контент опирается на анализ современных исследований по проблеме речевого и коммуникативного развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра, отраженных, как в логопедии, так и смежных науках. Важным представляется необходимость получения актуализированных экспериментальных данных о базовых характеристиках коммуникативного и речевого развития искомого контингента в разрезе подобранного диагностического комплекса. Приведены результаты диагностического изучения 50 дошкольников с расстройствами аутистического спектра, получающих коррекционную помощь в трех дошкольных образовательных организациях, что у всех детей наблюдаются различные нарушения речи и коммуникации. Выделены ключевые дефициты в области взаимодействия со сверстниками и взрослыми, соблюдения социальных норм, эмоционального реагирования и когнитивно-сенсорной интеграции. Результаты позволили провести типологизацию и выделить четыре группы детей. Предложенные позиции являются универсальным методическим решением для комплексной оценки и поддержки развития речевых, неречевых и коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Представленный материал может служить основанием для дальнейшей типологизации и разработки персонифицированного логопедического сопровождения.
Ключевые слова: дошкольники с расстройствами аутистического спектра, коммуникативное развитие, импрессиная речь, экспрессивная речь, неречевые процессы, типология.
Annotation. The article examines issues of speech and communicative development in preschool children with autism spectrum disorders (ASD). The study aims to experimentally assess the development of verbal and nonverbal processes, as well as communication skills, in preschoolers with this type of developmental disorder. The content is based on an analysis of current research on speech and communicative development in preschool children with ASD, within both speech therapy and related fields. The study highlights the need for updated experimental data on the core characteristics of communication and speech development in the target group using a specialized diagnostic toolkit. The results of diagnostic assessments of 50 preschool children with ASD receiving corrective support in three early childhood educational institutions are presented. The children exhibited various speech and communication impairments. Key deficits were identified in interactions with peers and adults, adherence to social norms, emotional responsiveness, and cognitive-sensory integration. The findings allowed for typological classification, identifying four distinct groups of children. The proposed framework offers a universal methodological approach for the comprehensive assessment and support of verbal, nonverbal, and communicative skills in preschool children with ASD. The material may serve as a foundation for further typology development and personalized speech therapy interventions.
Key words: preschool children with autism spectrum disorders, communicative development, receptive speech, expressive speech, nonverbal processes, typology.

Введение. Проблема коммуникативного и речевого развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС) достаточно давно является предметом изучения педагогики, психологии, логопедии. Качество жизни детей с РАС во многом определяется уровнем сформированности речи и коммуникативного взаимодействия. Важнейшими позициями в этом смысле выступают познание мира, освоение социальных норм поведения и личностное развитие. Принимая во внимание крайнюю вариативность нарушений общего и речевого статуса детей с РАС, требуется уточнение механизмов имеющейся дефицитарности.

В отечественной логопедии несмотря на имеющиеся подборки диагностических материалов для оценки речевого и коммуникативного развития у детей с РАС необходима их унификация с учетом особой структуры дефекта и индивидуально-типологических различий. Важным представляется необходимость получения актуализированных экспериментальных данных о базовых характеристиках коммуникативного и речевого развития искомого контингента в разрезе подобранного диагностического комплекса.

Целью статьи является анализ изучения коммуникативного и речевого развития дошкольников с РАС с фиксацией типологических различий для организации логопедической работы.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время при общем росте числа детей с РАС обнаруживается закономерное их увеличение среди обучающихся различных образовательных организаций, активная интеграция которых заметно изменилась в последние 5-10 лет. Как можно более раннее начало коррекционной помощи создает условия для запуска механизмов формирования индивидуального опыта детей с РАС, который является скудным и без специально организованной работы мало трансформируется. В целом, у детей затруднено управление жизненным и психическим тонусом, что снижает эмоциональную чувствительность. Создание условий для установления необходимого эмоционального контакта необходимо осуществлять в русле эмоционально-смыслового подхода, на который указывает Е.Р. Баенская [2].

В целом, психическое развитие этой группы детей заметно отличается от нормативно развивающихся сверстников. Наиболее заметные изменения касаются сферы социального взаимодействия и вербального общения, присутствуют многочисленные стереотипии в поведении, деятельности, речи и интересах. На первый план у детей выходит не исследование окружающего мира, а самозащита и поддержание внутреннего равновесия, что оказывает влияние на развитие речи и коммуникацию.

Дифференциация типологических вариантов развития дошкольников с РАС на основе психоэмоционального развития была осуществлена Н.Ю. Калмыковой [5], что позволяет включить данную разработку в систему комплексной диагностики дошкольников с РАС и определять конкретный тип аутистического расстройства.

Обсуждение вопросов речевого и коммуникативного развития дошкольников с РАС позволяет уточнить отдельные характеристики, которые фиксируют ученые и специалисты-практики в процессе комплексной диагностики. Например, в этот перечень можно включить неоднозначность характера речевого развития (первичный мутизм, задержка развития речи, заметный регресс после периода формально правильной речи и др.), отсутствие интереса и фиксации на речи взрослого, собственной инициативной речи, неправильное использование в речи личных местоимений, невозможность выполнять вербальные инструкции, эхолалии, специфические неологизмы, присутствие вербальных ритуалов, необычность использования средств интонационной выразительности и пр. [7]. Отмечается своеобразие в развитии н вербальных и невербальных средств коммуникации (от практически полного отсутствия жестовых, мимических и пантомимических средств у одних детей, до вполне активного и адекватного применения указательных, заместительных жестов, смены мимических движений в соответствии с ситуацией). Перечисленные специфические особенности создают препятствия для освоения детьми с РАС в дошкольный период социальных ролей, норм и правил, форм совместной деятельности и коммуникации, полноценной игры и качественного обучения.

Опираясь на концептуальные позиции М.И. Лисиной [6] невозможность полноценного общения детей с РАС приводит к деструктивному поведению и неполноценному развитию личности ввиду того, что коммуникативные и речевые навыки в дошкольном возрасте выступает фундаментом для формирования сознания, познавательных процессов и социальной адаптации ребенка.

В отечественной логопедии вопрос типологизации дошкольников с РАС отражен довольно узко. Отсутствие систематизированных методов диагностики и рекомендаций по дифференцированному подбору коррекционных подходов ограничивает возможности адаптации образовательных и логопедических программ к индивидуальным потребностям детей. Крайне ограничен набор исследований, систематизирующих данные о специфике логопедического обследования и возможностей использования результатов в построении индивидуальных маршрутов сопровождения [10]. Подробная оценка нарушений функционального языка у дошкольников с РАС в контексте общей характеристики речеязыковой детальности была получена в исследовании С.В. Андреевой [1]. Предложенная уровневая градация позволила увидеть различия в состоянии речеязыковых нарушений в контексте их социальной коммуникации.

Таким образом, имеющие научные представления и имеющиеся разработки послужили основанием для экспериментального изучения дошкольников с РАС в аспекте получения достоверной картины речевого и коммуникативного развития и возможной их типологизации.

Исследование проводилось на базе трех дошкольных образовательных организаций г. Нижнего Новгорода. Участниками эксперимента стали 50 детей старшего дошкольного возраста с РАС. Набор участников осуществлялся последовательно в течение двух лет, что обеспечило возможность многократного наблюдения и проверки результатов. Реабилитационный потенциал интеллектуального развития искомой выборки детей в рамках проведенного исследования предметно не изучался. На старте диагностической ситуации предполагался подбор и обоснование показателей и методического инструментария.

В блоке речевого развития выделены следующие базовые показатели и сведены к оценке сформированности неречевых процессов (слуховое восприятие, зрительно-пространственный гнозис [4], навыки имитации, включая вокальную имитацию) и характеристике речи на уровне импрессивной и экспрессивной форм. Акцентно изучается взаимосвязь между неречевыми и речевыми процессами. В рамках коммуникативного развития оцениваются два основных вектора: коммуникативное взаимодействие со взрослым, сверстником и родителями, а также социальное поведение в аспекте соблюдения доступных правил поведения.

В основе диагностического комплекса использовались материалы методического комплекта Н.В. Нищевой [8], мониторинга, предложенного А.М. Быховской и Н.А. Казовой [3], элементы тестовой методики Джеймса Партингтона [11], а также модифицированных заданий изучения социально-коммуникативного поведения [9].

Диагностическое обследование показало значительную вариативность речевого и коммуникативного развития у дошкольников с РАС. Необходимо обратить внимание на наиболее характерную картину, которая была получена по отдельным показателям.

Экспрессивная речь варьировалась от полного отсутствия вербальных средств до использования развернутых фраз. При оценке устной просьбы высокий уровень (3 балла) продемонстрировали 2% детей, средний уровень (2 балла) – 30%, низкий уровень (1 балл) – 68%. При назывании высокий уровень показали 4% детей, средний – 30%, низкий – 66%. Отмечалась низкая способность к спонтанному выражению просьб без подсказки (2%), использование фраз из двух и более слов наблюдалось у 14% детей, прилагательных – у 8%.

Импрессивная речь характеризовалась фрагментарностью восприятия с вариативной реакцией на имя и снижением понимания инструкций: высокий уровень (3 балла) зарегистрирован у 4% детей, средний уровень (2 балла) – у 40%, низкий уровень (1 балл) – у 56%. При этом 26% детей не реагировали на собственное имя, 38 % демонстрировали частичную реакцию, 44% – запоздалую или фрагментарную. Успешное выполнение инструкций с действиями было отмечено у 30% детей, затруднения испытывали 70%.

Коммуникация характеризовалась формальным взаимодействием со взрослыми (средний балл 1,3 из 3), полным отсутствием контактов со сверстниками (средний балл 1,2 из 3), нарушением социальных правил поведения (средний балл 1,0 из 3 – самый низкий показатель). Высокий уровень коммуникативных навыков не продемонстрировал ни один ребёнок (0%), средний уровень отмечался у 30% детей, низкий – у 70%.

При характеристике неречевых процессов были зафиксированы затруднения с различением неречевых звуков, воспроизведением ритмов, ориентировкой в схеме собственного тела и пространстве. Слуховое восприятие: высокий уровень – 16%, средний – 40%, низкий – 44%. Зрительно-пространственный гнозис: высокий уровень – 28%, средний – 34%, низкий – 38%. Наиболее выраженный дефицит наблюдался в навыках имитации: высокий уровень – 8%, средний – 38%, низкий – 54%.

Обследование коммуникации и речи позволило выделить типологию дошкольников с РАС на основе полученных на предварительном этапе исследования речевых профилей и сформированности неречевых функций. Распределение на группы происходило с учетом выраженности как речевых, так и неречевых компонентов, а также особенности социально-коммуникативного поведения. Были выделены четыре группы.

Таблица 1

Типологические группы дошкольников с РАС в разрезе речевого и коммуникативного развития

Экспрессивная речь	Импрессивная речь	Коммуникация	Неречевые процессы
1. «Речевые» («говорящие») дети с достаточно сформированными неречевыми процессами			
Выражают вербальные просьбы с помощью развернутой фразы. Называют предметы, их функции, категории предметов, действия. Строят развернутые фразы с разными частями речи, отвечает на простые вопросы о себе. Используют в речи эхолалии.	Сразу реагируют на собственное имя. Показывают на знакомые предметы и действия по словесной инструкции. Не понимают значение отдельных грамматических категорий. Понимают обращенную инструкцию педагога.	Узнают и называют педагога по имени. Проявляют эмоциональную реакцию (улыбка, объятия) при появлении знакомого взрослого. Устанавливают зрительный контакт. Используют указательный жест. Не взаимодействуют в совместной деятельности со сверстниками. Проявляют значительную привязанность к родителям. Соблюдают правила поведения в коллективе.	Дифференцируют неречевые звуки. Уверенно определяют направление звука. Воспроизводят ритмы. Ориентируются в схеме собственного тела и пространстве. Имитируют действия с предметами, точно воспроизводят показанные действия по инструкции. Повторяют разнообразные общие и мелкомоторные движения. Воспроизводят серию отдельных звуков и слоговых комплексов. Повторяют трехсложные слова. Воспроизводят фразу за педагогом из нескольких слов.
2. «Речевые» («говорящие») дети с недостаточно сформированными неречевыми процессами			
Используют в речи односложное глагольное высказывание для выражения вербальных просьб. Называют знакомые предметы. Используют в речи односложные фразы, чаще с глаголами. На вопросы о себе не отвечают. Используют в речи эхолалии.	Не сразу реагируют на собственное имя. Ориентируются в названиях знакомых предметов. Затрудняются в названиях действий. Не понимают значение отдельных грамматических категорий. Понимают обращенную инструкцию педагога после повторения.	Узнают педагога, но по имени не называют. Проявляют тревожность при появлении взрослого в зависимости от психоэмоционального состояния. Зрительный контакт устанавливают ситуативно. Используют указательный жест. Не взаимодействуют в совместной деятельности со сверстниками. Проявляют достаточную эмоциональную привязанность к родителям, но могут дать неадекватную реакцию на запрет. Не всегда понимают и принимают правила поведения в коллективе.	Не дифференцируют неречевые звуки. Определяют направление звука. Не воспроизводят ритмы. Недостаточно ориентируются в схеме собственного тела. В пространстве не ориентируются. Имитируют действия с предметами при предъявлении повторной инструкции. Не повторяют общие и мелкомоторные движения. Воспроизводят серию отдельных звуков и слоговых комплексов. Повторяют двухсложные слова. Не воспроизводят фразу за педагогом.

3. «Неречевые» («неговорящие») дети с достаточно сформированными неречевыми процессами			
Не пользуются экспрессивной речью	Не сразу реагируют на собственное имя. Не ориентируются в названиях предметов и действий. Не понимают значение отдельных грамматических категорий. Понимают только простые бытовые инструкции.	Узнают педагога, но по имени не называют. При появлении взрослого могут проявить агрессию в зависимости от психоэмоционального состояния. Зрительный контакт устанавливают ситуативно. Используют указательный жест. Не взаимодействуют в совместной деятельности со сверстниками. Проявляют формальную ситуативную эмоциональную привязанность к родителям. Не всегда следуют правилам поведения в коллективе.	Дифференцируют неречевые звуки. Определяют направление звука, воспроизводят ритмы. Ориентируются в схеме собственного тела и пространстве. Имитируют действия с предметами. Воспроизводят показанные действия по инструкции. Повторяют общие и мелкомоторные движения. Используют непроизвольные вокализации.
4. «Неречевые» («неговорящие») дети с недостаточно сформированными неречевыми процессами			
Не пользуются экспрессивной речью	Не реагируют на собственное имя, требуется тактильная подсказка. Не ориентируются в названиях предметов и действий. Не понимают значение отдельных грамматических категорий. Не реагируют на инструкцию педагога.	Игнорируют взаимодействие с педагогом. При появлении взрослого проявляют тревогу/агрессию и др. Не устанавливают зрительный контакт. Не используют указательный жест. Не взаимодействуют в совместной деятельности со сверстниками. Проявляют формальную эмоциональную привязанность к родителям. Не поддерживают правила поведения в коллективе.	Не дифференцируют неречевые звуки. Определяют источник звука, не воспроизводят ритмы. Не ориентируются в схеме собственного тела и пространстве. Не имитируют действия с предметами. Не повторяют общие и мелкомоторные движения. Используют непроизвольные вокализации.

Отличительные особенности, зарегистрированные в таблице, представлены в разрезе состояния экспрессивной и импрессивной речи, коммуникации и неречевых процессов. Исследование подтвердило, что у всех детей дошкольного возраста с РАС отмечаются нарушения речевого и коммуникативного развития, проявляющиеся в ограничении средств коммуникации, понимания обращенной речи и базовых позиций экспрессивной речи.

Первая группа (12%) объединяет «речевых» детей с развитой фразовой речью и достаточно сформированными неречевыми процессами. Они могут участвовать в совместной деятельности и использовать указательный жест, но эмоциональный контакт ограничен, присутствуют нежелательное поведение в стрессовых ситуациях. Во вторую группу (20%) вошли, так называемые «речевые» дети с ограниченным уровнем развития неречевых процессов. Их речь простая, коммуникация ограничена, возникают трудности в слуховом восприятии и ориентировке в пространстве, коммуникация зависит от их психоэмоционального состояния. Третья группа, самая многочисленная в исследовании (46%), включает «неречевых» детей с относительно сохранными неречевыми процессами. Они лучше ориентируются в схеме собственного тела и пространстве, понимают направление звука, демонстрируют достаточную подражательную способность, несмотря на практически полное отсутствие экспрессивной речи. Четвертая группа (22%) объединяет «неречевых» детей с низким уровнем сформированности неречевых процессов, которые имеют серьезные затруднения с речью и коммуникацией, преобладают аутостимуляции, негативизм и стереотипии. По своим характеристикам это – самая прогностически тяжелая группа детей, требующих комплексной поддержки разных специалистов. В условное наименование выделенных типогрупп умышленно не было включено указание на состояние коммуникации. Комплектование групп в дошкольных образовательных организациях при реализации ФАОП ДО для обучающихся с РАС изначально осуществляется на основе заключения ПМПК и практически у всех детей указанного контингента имеется несформированность социально-коммуникативного поведения.

Выводы. Материал статьи позволил актуализировать необходимость изучения вопроса организации и проведения логопедического обследования дошкольников с РАС ввиду отсутствия специально подобранных материалов для диагностического изучения отдельных компонентов речевой и неречевой системы. Исследовательские решения, представленные в работе, выступают универсальным инструментом комплексной оценки речевых и неречевых процессов, коммуникативных навыков дошкольников с РАС.

Проведенное исследование подтвердило наличие вариативных различий в группе дошкольников с РАС. Полученная типологизация отвечает задачам систематизации индивидуальных особенностей и планирования дифференцированной коррекционно-логопедической работы, включенной в контекст поддержки развития детей с РАС. Требуется дальнейшая доработка и экспериментальная проверка уточненных показателей и критериев в системе индикации диагностической процедуры логопедического обследования детей с РАС, учет характеристик интеллектуального функционирования детей, определяющих различия в профилизации компонентов речевого и коммуникативного развития.

Литература:

1. Андреева, С.В. Систематизация нарушений функционального языка у детей с расстройствами аутистического спектра / С.В. Андреева // Специальное образование. – 2022. – № 4(68). – С. 76-84

2. Баенская, Е.Р. Ранняя диагностика и коррекция РАС в русле эмоционально-смыслового подхода / Е.Р. Баенская // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – № 2. – С. 32-37

3. Быховская, А.М. Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР / А.М. Быховская, Н.А. Казова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2012. – 31 с.

4. Дрозд, А.Д. Особенности пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А.Д. Дрозд, Е.Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2. – 6 с.

5. Калмыкова, Н.Ю. Психодиагностическая дифференциация вариантов развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра: автореф. дис. … канд. психол. наук / Н.Ю. Калмыкова. – Москва, 2022. – 24 с.

6. Лисина, М.И. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / М.И. Лисина. – Москва: Педагогика, 1985. – 208 с.

7. Мамохина, У.А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра / У.А. Мамохина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – № 3. – С. 24-33

8. Нищева, Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н.В. Нищева. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2021. – 240 с.

9. Пешкова, Н.А. Диагностика и развитие социально-бытовых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Н.А. Пешкова, С.Г. Лещенко. – Москва: Мир науки, 2020. – 107 с.

10. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов. – Москва: ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.

11. Partington, J.W. The Assessment of Basic Language and Learning Skills- Revised (The ABLLS-R). Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide) / J.W. Partington. – Behavior Analysts, Inc., 2006. – 148 p.

УДК 376.1
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
специальной психологии Насибуллина Анися Дамировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
ассистент кафедры специальной психологии Сень Екатерина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема цифровой социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и влияния представлений педагогов и родителей на данный процесс. Взаимодействие педагогов и родителей рассматривается авторами как важный фактор цифровой социализации обучающихся с ОВЗ. Цель исследования заключалась в изучении и анализе представлений педагогов и родителей по отдельным аспектам цифровой социализации обучающихся с ОВЗ. В исследовании приняли участие педагоги, работающие с обучающимися с ОВЗ и их родители из Кировской, Оренбургской, Самарской, Свердловской, Тверской, Челябинской областей, Башкортостана, Удмуртской республики, Ямало-Ненецкого автономного округа, Москвы и Санкт-Петербурга. В статье представлены некоторые результаты онлайн-анкетирования педагогов и родителей обучающихся с ОВЗ разных нозологических групп. Полученные данные позволили сделать вывод о том, что педагоги и родители отмечают ценность цифровых платформ и технологий для обучения, формирования личности, социализации, общения со сверстниками и досуга обучающихся с ОВЗ и отмечают трудности использования цифровых устройств. Результаты исследования, выполненнного в рамках государственного задания на тему «Взаимодействие педагогов и родителей: методическое сопровождение цифровой социализации обучающихся с ОВЗ», реализуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ (дополнительное соглашение № 073-03-2025-054/3 от 16.06.2025), могут быть использованы при планировании воспитательной работы с родителями обучающихся с ОВЗ в образовательных организациях, реализующих как специальное (коррекционное), так и инклюзивное образование, при разработке курсов повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: цифровая социализация, цифровые ресурсы, педагоги, родители, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article examines the problem of digital socialization of students with disabilities and the impact of teachers' and parents' ideas on this process. The interaction of teachers and parents is considered by the authors as an important factor in the digital socialization of students with disabilities. The purpose of the study was to study and analyze the views of teachers and parents on certain aspects of the digital socialization of students with disabilities. The study involved teachers working with students with disabilities and their parents from the Kirov, Orenburg, Samara, Sverdlovsk, Tver, Chelyabinsk regions, Bashkortostan, the Udmurt Republic, Yamalo-Nenets Autonomous Okrug, Moscow and St. Petersburg. The article presents some results of online questionnaires among teachers and parents of students with disabilities of different nosological groups. The data obtained allowed to conclude that teachers and parents note the value of digital platforms and technologies for learning, personality formation, socialization, communication with peers and leisure of students with disabilities and note the difficulties of using digital devices. The results of the study, which was carried out as part of the state assignment on the topic «Interaction between Teachers and Parents: Methodological Support for Digital Socialization of Students with Disabilities», implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation (additional agreement № 073-03-2025-054/3 dated June 16, 2025), can be used in planning educational work with parents of students with disabilities in educational organizations that provide both special (correctional) and inclusive education, as well as in developing teacher training courses.

Key words: digital socialization, digital resources, teachers, parents, students with disabilities, cognitive component, domestic and foreign research, questionnaire.

Введение. Цифровые ресурсы как актуальные источники информации сегодня все более широко проникают практически во все сферы жизнедеятельности человека. Это приводит к активному освоению и практическому их применению детьми и подростками. При этом следует отметить, что подрастающее поколение опережает взрослых (педагогов, родителей) в освоении и использовании разнообразных цифровых ресурсов.

В этой связи А.Н. Байкулова отмечает, что в настоящее время «формируется «человек медийный», не представляющий жизнь без современных телефонов, телевизоров, компьютеров и других устройств: доступные для большинства граждан многофункциональные смартфоны экономят время, позволяют в упрощённой форме получать информацию и обмениваться ею, организовывать для удовлетворения разных потребностей виртуальные сообщества или участвовать в них» [1, С. 12].

В психолого-педагогических исследованиях все чаще рассматриваются особенности такого вида социализации современных детей и подростков, как цифровая.

По мнению Е.А. Ларионовой, цифровая социализация – это прежде всего приобретение компетенций, развитие критического мышления и усвоение безопасных форм поведения в цифровом пространстве [7].

Г.У. Солдатова отмечает, что цифровая социализация – процесс, в котором индивид овладевает и присваивает социальный опыт и социальные связи с помощью цифровых ресурсов, а также воспроизводит полученный опыт в онлайн-контекстах, тем самым совершенствуя свои умения [10].

О.В. Дудина, исследуя процесс цифровой социализации, представила структуру цифровой социализации, включающую следующие компоненты:

1. Когнитивный (цифровая грамотность: знания, умения и навыки, которые необходимы для адекватного использования цифровых ресурсов).
2. Ценностно-нормативный (соблюдение системы правил и рекомендаций для корректного взаимодействия с другими участниками в цифровой среде).
3. Коммуникативный (навыки сетевого взаимодействия).
4. Личностно-идентификационный (осознание себя, своей уникальности и принадлежности к определенной социальной группе).
5. Безопасностный (освоение индивидом стратегий защиты личных данных, знаний необходимых для ограничения взаимодействия с мошенниками) [2].

В процессе цифровой социализации на обучающегося направлены усилия институтов социализации (семья, школа, группы сверстников, цифровая среда), т.е. – это субъект социализирующийся, формирующий свою личность, коммуникативную и техническую идентичность.

Л.И. Заиченко, И.А. Писаренко указывают, что «в вопросах выстраивания эффективных отношений с «цифровыми» детьми и обеспечения их информационной безопасности многие родители надеются на педагогов, хотя те сами нуждаются в повышении своей цифровой компетентности» [9, С. 60].

Очевидно, что взрослые, окружащие детей являются для них основными «проводниками» в цифровой среде. В полной мере это относится и такой категории обучающихся как дети с ОВЗ.

По данным Министерства просвещения РФ в нашей стране 1,15 млн детей с ОВЗ. Обучающиеся с ОВЗ также являются активными пользователями современных цифровых ресурсов, которые предоставляют им возможности для освоения новых видов деятельности, содействуя процессу цифровой социализации.

Анализ педагогической практики показывает, что систематическое целенаправленное взаимодействие педагогов образовательных организаций с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, направлено на совершенствование подходов к обучению, воспитанию и коррекции нарушений их развития с применением цифровых средств, способствует повышению эффективности коррекционно-образовательного процесса, гармонизации отношений с окружающими, успешной социализации, в том числе и цифровой.

Между тем анализ психолого-педагогических исследований показывает, что в настоящее время проблема осуществления

взаимодействия педагогов и родителей обучающихся с ОВЗ по вопросам цифровой социализации в образовательных организациях является практически востребованной и актуальной, но фрагментарно представленной в научных работах по данному направлению.

Изложение основного материала статьи. Анализ литературных источников позволил сделать вывод, что традиционные институты социализации и воспитания все чаще заменяются цифровыми (социальные сети, мессенджеры и др.). Усвоение обучающимися с ОВЗ норм, ценностей, моделей поведения происходит зачастую под влиянием цифровой среды [4; 8].

Сегодня цифровая среда для детей и подростков с ОВЗ является важным источником информации, пространством коммуникации, проведения досуга.

В этой связи актуализируется роль традиционных институтов воспитания и социализации детей, прежде всего семьи и школы в отношении вопросов, связанных с цифровой социализацией.

Значимость и необходимость организации взаимодействия педагогов с родителями обучающихся с ОВЗ по заявленной проблеме обусловлена:

– увеличением в стране эпизодов, связанных с проявлениями буллинга и кибербуллинга в образовательной среде;

– распространением среди обучающихся случаев суицидального или «околосуицидального» поведения;

– созданием групп и сообществ, пропагандирующих девиантные и делинквентные формы поведения, негативно настроенных по отношению к обществу и т.п.;

актуальностью организации мероприятий, направленных на профилактику онлайн-рисков для детей и подростков в цифровой среде [5; 10].

Очевидно, что проблематично организовать педагогический процесс и профилактические формы работы с обучающимися по вопросам цифровой социализации без продуманного взаимодействия с родителями, без опоры на активное их соучастие в данном процессе. В связи с этим становится актуальным изучение особенностей взаимодействия педагогов и родителей детей с ОВЗ.

В данной статье мы рассматриваем некоторые результаты анонимного онлайн-анкетированиия педагогов и родителей обучающихся с ОВЗ.

Цель исследования состояла в изучении и анализе представлений педагогов и родителей по отдельным аспектам цифровой социализации обучающихся с ОВЗ.

В исследовании были использованы анкеты для педагогов и родителей, разработанные Ю.А. Королевой, Е.И. Андреевой [6].

Участники исследования – педагоги и родители, имеющие детей с ОВЗ в возрасте 10-16 лет разных нозологических групп (слабовидящие, слабослышащие, с умственной отсталостью, с нарушениями речи) из Кировской, Оренбургской, Самарской, Свердловской, Тверской, Челябинской областей, Башкортостана, Удмуртской республики, Ямало-Ненецкого автономного округа, Москвы и Санкт-Петербурга.

Опрос педагогов и родителей показал, что в целом свыше 60% респондентов обозначили ценность цифровых платформ, технологий прежде всего для обучения и социализации детей с ОВЗ, а также проведения полезного досуга, отдыха и развлечений, общения со сверстниками.

Полученные данные показали, что родители обучающихся с ОВЗ указали на ценность цифровых платформ, технологий для обучения, общения со сверстниками и социализации. Педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, отметили полезность данных цифровых средств для обучения, проведения полезного досуга, отдыха и развлечений, социализации.

Отметим, что педагоги и родители в отношении таких аспектов как формирование личности, жизненных навыков и самостоятельности у ребенка с ОВЗ не отметили ценность цифровых платформ и технологий.

Следовательно, можно сделать вывод, что родители выделяют образовательную и коммуникативные функции цифровых платформ, технологий и их ценность в данных аспектах, а педагоги – образовательную и развлекательную функции.

В современном российском обществе есть понимание того, что не обладая необходимыми цифровыми навыками, обучающиеся с ОВЗ не смогут успешно интегрироваться в цифровое общество. Соответственно значительно будет осложнен процесс позитивной цифровой социализации данной категории детей.

Как мы отмечали ранее, именно взрослые, окружающие ребенка с ОВЗ знакомят и формируют у него соответствующие цифровые навыки в области цифровой грамотности.

Анализ педагогической практики показывает, что уровень владения цифровыми навыками педагогов и родителей детей с ОВЗ, отношение к цифровым средствам влияет на процесс их цифровой социализации.

В этой связи испытуемым было предложено оценить уровень своих цифровых навыков в области цифровой грамотности (Таблица 1).

Сравнительный анализ данных таблицы 1 позволяет сформулировать следующие обобщения:

– у педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ, уровень развития цифровых навыков в области цифровой грамотности выше, чем у родителей;

– более 50% респондентов достаточно высоко оценили уровень своего владения такими цифровыми навыками, которые связаны с поиском, отбором, анализом информации, ее обработкой и хранением с помощью цифровых устройств, а также с передачей данных между разными устройствами, установкой, обновления, использования и удаления программ и приложений на них (преобладающими уровнями являются высокий и выше среднего);

– педагоги и родители обучающихся с умственной отсталостью оценили уровень владения цифровыми навыками гораздо ниже респондентов, воспитывающих и работающих с детьми, имеющими сенсорные нарушения, тяжелые нарушения речи;

– наименее развитыми как у педагогов, так и у родителей обучающихся с ОВЗ являются навыки, связанные с использованием программ для редактирования фото-, видео-, аудиофайлов, искусственного интеллекта, нейросетей и чат-ботов.

Полученные результаты соотносятся с данными исследования Е.В. Игониной, О.Н. Поваляевой, О.А. Котляровой о том, что у педагогов, развит базовый уровень цифровой грамотности, который представлен пользовательскими навыками [3].

Современные цифровые устройства и информационные технологии способствуют активному включению обучающихся с ОВЗ в цифровую среду, что существенно облегчает процессы их цифровой социализации. Вместе с тем неконтролируемое использование Интернета и нелимитированное общение в сети, особенно в подростковом возрасте, являются факторами риска для формирования цифровой зависимости, искаженной картины мира, мнимой реальности, упрощенного образа различных явлений, формирование и закрепление стереотипов вследствие недостатка реального опыта взаимодействия и т.п.

Сравнительный анализ данных таблицы 1 позволяет сформулировать следующие обобщения:

– у педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ, уровень развития цифровых навыков в области цифровой грамотности выше, чем у родителей;

– более 50% респондентов достаточно высоко оценили уровень своего владения такими цифровыми навыками, которые связаны с поиском, отбором, анализом информации, ее обработкой и хранением с помощью цифровых устройств, а также с передачей данных между разными устройствами, установкой, обновления, использования и удаления программ и приложений на них (преобладающими уровнями являются высокий и выше среднего);

– педагоги и родители обучающихся с умственной отсталостью оценили уровень владения цифровыми навыками гораздо ниже респондентов, воспитывающих и работающих с детьми, имеющими сенсорные нарушения, тяжелые нарушения речи;

– наименее развитыми как у педагогов, так и у родителей обучающихся с ОВЗ являются навыки, связанные с использованием программ для редактирования фото-, видео-, аудиофайлов, искусственного интеллекта, нейросетей и чат-ботов.

Полученные результаты соотносятся с данными исследования Е.В. Игониной, О.Н. Поваляевой, О.А. Котляровой о том, что у педагогов, развит базовый уровень цифровой грамотности, который представлен пользовательскими навыками [3].

Таблица 1

Результаты изучения цифровых навыков в области цифровой грамотности педагогов и родителей обучающихся с ОВЗ (в%)

Группы испытуемых	Уровни				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
1. Навыки создания контента (аудио, видео, графика, текст)					
П1/Р1	1 / 12	9,9 / 21,2	31,7 / 20,4	26,7 / 12,4	30,7 / 34
П2/Р2	2,7 /11	8,1 / 15,8	29,8 / 19,5	32,4 / 20,7	27 / 33
П3/Р3	0 / 12,5	10 / 16,7	17,5 / 25	26 / 19,4	46,5 / 26,4
П4/Р4	5,8 / 13,3	13,5 / 7,8	11,5 / 29,7	44,2 / 16,4	25/ 32,8
2. Навыки использования программ для редактирования фото-, видео-, аудиофайлов					
П1/Р1	1,9 / 12,4	11,8 / 19,8	28,8 / 22,6	29,7 / 13,1	27,8 / 32,1
П2/Р2	4 / 12,2	6,8 / 14,6	29,8 / 19,5	36,4 / 20,7	23 / 33
П3/Р3	0 / 11,1	8,7 / 12,7	14,1 / 29,2	34,8 / 23,1	42,4 / 23,1
П4/Р4	5,8 / 14,8	9,7 / 10,9	23 / 24,2	42,3 / 18,8	19,2 / 31,3
3. Информационные навыки (поиск, отбор, анализ информации с помощью цифровых устройств)					
П1/Р1	1,9 / 9,5	6,9 / 5,8	19,8 / 27	28,8 / 13,7	42,6 / 43,8
П2/Р2	0 / 6	2,8 / 9,7	16,2 / 17	32,4 / 23,3	48,6 / 44
П3/Р3	2,7 / 8,3	5,3 / 6,9	6,3 / 15,3	21,6 / 32	64,1 /37,5
П4/Р4	0 / 7	11,5 / 5,5	13,5 /15,6	42,3 / 24,2	32,7 / 47,7
4. Навыки обработки и хранения информации с помощью цифровых устройств (документы, таблицы, формы, облачные сервисы)					
П1/Р1	1 / 8,8	7,9 / 7,3	17,8 / 32,1	35,7 / 17,5	37,6 / 34,3
П2/Р2	0 / 9,9	2,7 / 14,6	14,9 / 14,6	40,5 / 26,8	41,9 / 34,1
П3/Р3	1 / 6,9	6,3 / 8,3	25 / 20,8	8,9 / 30,5	58,8 / 33,3
П4/Р4	1,9 / 9,4	7,7 / 6,3	15,4 / 16,4	40,4 / 23,4	34,6 / 44,5
5. Навыки использования искусственного интеллекта, нейросетей, чат-ботов					
П1/Р1	11,9 / 27	16,8 / 10,2	28,8 / 21,2	21,8 / 16	20,7 / 25,6
П2/Р2	10,8 / 17	9.5 / 23,2	29,7 / 15,9	33,8 / 15,9	16,2 / 28
П3/Р3	3,3 / 13	12 / 11,1	19,6 / 23,1	26 / 19,5	39,1 / 33,3
П4/Р4	3,9 / 22,8	11,5 / 10,9	19,2 / 21	40,4 / 19,5	25 / 25,8
6. Навыки передачи данных между разными устройствами (компьютер, телефон, планшет, электронная доска)					
П1/Р1	1,9 / 9,6	6,9 / 13,9	26,8 / 24	22,8 / 12,4	41,6 / 40,1
П2/Р2 П	0 / 6	4 / 14,6	16,2 / 16	37,8 / 19,5	42 / 43,9
П3/Р3	1 / 8,3	6,3 / 6,9	8,8 / 16,8	28,4 / 25	55,4 / 43
П4/Р4	1,9 / 9,4	7,7 / 7.8	7,7 / 11,7	51,9 / 24,2	30,8 / 46,9
7. Навыки установки, обновления, использования и удаления программ и приложений на цифровые устройства					
П1/Р1	3,9 / 11,6	1,9 / 19	24,8 / 17	25,7 / 16	33,7 / 36,4
П2/Р2	2,8 / 7,3	6,8 / 16	31 / 12,2	32,4 / 28	27 / 36,5
П3/Р3	1 / 8,3	8,7 / 9,7	13 / 27,8	28,3 / 26,4	49 / 27,8
П4/Р4	3,9 / 10,9	9,6 / 6,3	17,3 / 17,9	42,3 / 28,2	26,9 / 36,7
8. **Способность осваивать новые технологии и гаджеты (робот-пылесос, колонки, умные часы)**					
П1/Р1	3 / 8	8,9 / 11,9	21,8 / 16	26,7 / 24	39,6 / 40,1
П2/Р2	1,4 / 6	4 / 12, 2	25,8 / 12,2	31 / 30,6	37,8 / 39
П3/Р3	2,3 / 8,3	7,6 / 8,3	14,1 / 20,9	29,3 / 29,4	46,7 / 33,1
П4/Р4	3,8 / 10,9	9,6 / 6,8	15,4 / 13,1	40,4 / 28,2	30,8 / 41
9. Навыки использования цифровых устройств для передвижения по городу (выстраивание маршрутов, Яндекс –карты, 2 ГИС)					
П1/Р1	1,9 / 7,3	9,9 / 6,6	23,8 / 27	22,8 / 17,5	41,6 / 41,6
П2/Р2	1,4 / 3,8	5,4 / 12,1	25,7 / 23,1	24,3 / 22	43,2 / 39
П3/Р3	1 / 33,3	7,6 / 33,3	15,2 / 15,3	20,8 / 11,1	55,4 / 7
П4/Р4	3,9 / 7,8	9,6 / 7,8	9,6 /14	40,4 / 22,7	36,5 / 47,7

П1/Р1 – педагоги / родители обучающихся с умственной отсталостью, П2/Р2 – педагоги / родители слабослышащих обучающихся, П3/Р3 – педагоги / родители слабовидящих обучающихся, П4/Р4 – педагоги / родители обучающихся с нарушениями речи

Сравнительный анализ данных таблицы 1 позволяет сформулировать следующие обобщения:

– у педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ, уровень развития цифровых навыков в области цифровой грамотности выше, чем у родителей;

– более 50% респондентов достаточно высоко оценили уровень своего владения такими цифровыми навыками, которые связаны с поиском, отбором, анализом информации, ее обработкой и хранением с помощью цифровых устройств, а также с передачей данных между разными устройствами, установкой, обновления, использования и удаления программ и приложений на них (преобладающими уровнями являются высокий и выше среднего);

– педагоги и родители обучающихся с умственной отсталостью оценили уровень владения цифровыми навыками гораздо ниже респондентов, воспитывающих и работающих с детьми, имеющими сенсорные нарушения, тяжелые нарушения речи;

– наименее развитыми как у педагогов, так и у родителей обучающихся с ОВЗ являются навыки, связанные с использованием программ для редактирования фото-, видео-, аудиофайлов, искусственного интеллекта, нейросетей и чат-ботов.

Полученные результаты соотносятся с данными исследования Е.В. Игониной, О.Н. Поваляевой, О.А. Котляровой о том, что у педагогов, развит базовый уровень цифровой грамотности, который представлен пользовательскими навыками [3].

Современные цифровые устройства и информационные технологии способствуют активному включению обучающихся с ОВЗ в цифровую среду, что существенно облегчает процессы их цифровой социализации. Вместе с тем неконтролируемое использование Интернета и нелимитированное общение в сети, особенно в подростковом возрасте, являются факторами риска для формирования цифровой зависимости, искаженной картины мира, мнимой реальности, упрощенного образа различных явлений, формирование и закрепление стереотипов вследствие недостатка реального опыта взаимодействия и т.п.

Анализ ответов педагогов и родителей обучающихся с ОВЗ на вопрос анкеты «Выделите затруднения, с которыми сталкиваются ваши обучающиеся при использовании цифровых устройств (в соответствии с имеющимися проблемами / ОВЗ)» показал, что большинство испытуемых среди основных трудностей выделили затруднения, связанные с осмыслением и критическим анализом информации детьми с ОВЗ, контролем времени в сети.

Полученные данные в отношении затруднений, с которыми сталкиваются обучающиеся при использовании цифровых устройств позволяют констатировать, что они в целом отражают особенности нозологических групп детей с ОВЗ.

Так, у обучающихся с умственной осталостью родители и педагоги выделили преобладание затрудений, связанных с выбором нужной информации и ее запоминанием.

У обучающихся с сенсорными нарушениями, с тяжелыми нарушениями речи респонденты отметили помимо вышеречисленных затруднений наличие сниженной скорости обработки информации.

Анализ результатов на вопрос «Оцените степень зависимости – независимости обучающихся от культивируемых медиа-личностями модных тенденций» показал, что большинство респондентов указали, что у обучающихся с ОВЗ существует высокий уровень зависимости в отношении манеры поведения и речи, то есть они подражают и копируют слова и речевые обороты медиа-личностей, а также по отношению увлечений, хобби.

Педагоги, работающие с обучающимися с умственной осталостью, и их родители указали низкий уровень зависимости от культивируемых медиа-личностями модных тенденций в отношении выбора профессии, жизненных стремлений.

Родители и педагоги отметили высокий уровень зависимости обучающихся с сенсорными нарушениями, с нарушениями речи от культивируемых медиа-личностями модных тенденций в отношении брендовых товаров и модных аксессуаров, а также в отношении выбора профессии, жизненных стремлений. При этом у детей, имеющих сенсорные нарушения, по мнению педагогов, высокий уровень зависимости в отношении внешности (одежда, татуировки, прическа, макияж).

Выводы. Цифровая среда выступает в настоящее время новым социальным институтом социализации, который активно воздействует на детей с ОВЗ.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

– педагоги и родители отмечают ценность и значимость цифровых платформ, технологий для обучения, общения со сверстниками и социализации обучающихся с ОВЗ;

– педагоги и родители обучающихся с ОВЗ высоко оценивают уровень владения цифровыми навыками в области цифровой грамотности: поиск, отбор, анализ информации, ее обработка и хранение с помощью цифровых устройств, передача данных между разными устройствами, установка, обновление, использование и удаление программ и приложений на них;

– среди основных трудностей педагоги и родители выделили затруднения у обучающихся с ОВЗ, связанные с осмыслением и критическим анализом информации, контролем времени в сети;

– у обучающихся с ОВЗ отмечается высокая степень зависимости от культивируемых медиа-личностями модных тенденций в отношении манеры поведения и речи.

Результаты проведенного исследования позволяют реализовать на практике различные формы взаимодействия с родителями по вопросам цифровой социализации и систему воспитательных мероприятий с обучающимися с ОВЗ, что будет содействовать согласованию позиций взрослых в рамках образовательного процесса, сформировать у детей необходимые цифровые навыки и компетенции, социально-приемлемые формы поведения в цифровой среде.

Литература:

1. Байкулова, А.Н. Повседневное деловое общение: коммерческий чат, его специфика и его роль в организации быта горожан / А.Н. Байкулова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Филология. Журналистика. – 2023. – Т. 23. – № 1. – С. 11-16

2. Дудина, О.В. К вопросу о структуре цифровой социализации в контексте современного образования / О.В. Дудина // Вестник ЧГПУ имени И.Я. Яковлева. – 2021. – № 3(112). – С. 161-166

3. Игонина, Е.В. Цифровая компетентность российских учителей (результаты эмпирического исследования на примере Липецкой области) / Е.В. Игонина, О.Н. Поваляева, О.А. Котлярова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 6(60). – С. 625-643

4. Капиева, К.Р. Цифровые технологии методического сопровождения профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования / К.Р. Капиева, В.А. Королькова, В.И. Лахмоткина, Л.А. Ястребова // Психология и педагогика в современном мире. – 2023. – № 2. – С. 33-40

5. Кива, С.В. Цифровая социализация детей и подростков в образовательной среде: вызовы и возможности / С.В. Кива // Образование и наука. – 2021. – № 3. – С. 25-43

6. Королева, Ю.А. Характеристики взаимодействия семьи и школы по вопросам цифровой социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: представления родителей / Ю.А. Королева, Е.И. Андреева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – № 9(159). – URL: https://research-journal.org/archive/9-159-2025-september/10.60797/IRJ.2025.159.86 (дата обращения: 29.09.2025)

7. Ларионова, Е.А. Цифровое пространство как фактор социализации школьников с ОВЗ / Е.А. Ларионова // Специальное образование. – 2022. – № 4. – С. 78-90

8. Насибуллина, А.Д. Проблемы цифровой социализации подростков с ограниченными возможностями здоровья / А.Д. Насибуллина, Ю.А. Королева, М.А. Польшина // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 12. – С. 477-481. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-tsifrovoy-sotsializatsii-podrostkov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/viewer (дата обращения: 25.10.2025)

9. Писаренко, И.А. Родители как субъекты влияния на развитие цифровых навыков детей / И.А. Писаренко, Л.И. Заиченко // INTER. – 2021. – № 2. – С. 54-80. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/roditeli-kak-subekty-vliyaniya-na-razvitie-tsifrovyh-navykov-detey/viewer (дата обращения: 25.10.2025)

10. Солдатова, Г.У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики / Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 431-450

Педагогика

УДК 378.147:378.14.015.62

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Сервисные технологии» Низамутдинова Гульназ Фаридовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань);
кандидат исторических наук, доцент кафедры
«Сервисные технологии» Терехина Юлия Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ТУРИЗМ»

Аннотация. Обоснована актуальность повышения качества подготовки кадров для развивающегося внутрироссийского рынка туристических услуг посредством применения современных образовательных технологий. Выявлена дискуссионность вопросов взаимосвязи внедряемых технологий в подготовку бакалавра направления «Туризм» и формируемых компетенций. Отражена трансформация требований образовательных стандартов различного поколения к подготовке кадров для сферы туризма. Произведен сравнительный анализ компетенций универсальной, базовой, общепрофессиональной групп во ФГОС 3++ и проекте ФГОС 4. Установлены компетенции, сохраняющиеся в действующем и перспективном стандарте, в виде готовности работать в команде, принимать оптимальные решения, выстраивать эффективную коммуникацию. Выявлено усиление гражданско-патриотической направленности и нацеленности выпускника на устойчивое развитие общества в проекте ФГОС 4. Рекомендованы технологии проектного обучения и развития критического мышления для формирования конкретных компетенций выпускника по ФГОС 3++ и проекту ФГОС 4 направления «Туризм». Охарактеризованы варианты применения каждой технологии для развития универсальных и базовых компетенций. Данные группы компетенций включают способности студента к проектной, командной, самостоятельной, коммуникативной, аналитической деятельности, формируемые через реализацию проекта создания турпродукта и критическое осмысление вызовов рынка туризма. Обоснована возможность формирования набора общепрофессиональных компетенций, зависящего от задач реализуемого проекта и критического поиска оптимальных решений, посредством внедрения рекомендуемых технологий.

Ключевые слова: бакалавриат, направление «Туризм», вуз, компетенция, образовательная технология, стандарт подготовки.

Annotation. The article substantiates the need to improve the quality of personnel training for the developing domestic tourism services market through the use of modern educational technologies. The article reveals a controversial relationship between the technologies introduced in the training of a bachelor's degree in Tourism and the developed competencies. The article reflects the transformation of the requirements of educational standards of various generations for the training of personnel for the tourism industry. A comparative analysis of the competencies of the universal, basic, and general professional groups in FSES 3++ and the draft FSES 4 is conducted. Competencies retained in the current and prospective standard are identified, such as the readiness to work in a team, make optimal decisions, and build effective communication. A strengthening of the civic-patriotic orientation and focus of graduates on the sustainable development of society is revealed in the draft FSES 4. Project-based learning and critical thinking development technologies are recommended for the formation of specific competencies of graduates according to FSES 3++ and the draft FSES 4 in the field of Tourism. Options for the application of each technology for the development of universal and basic competencies are described. These competency groups encompass students' abilities in project-based, team-based, independent, communicative, and analytical work, developed through the implementation of a tourism product development project and critical understanding of tourism market challenges. The potential for developing a set of general professional competencies, specific to the objectives of the project being implemented, and a critical search for optimal solutions through the implementation of recommended technologies is substantiated.
Key words: bachelor's degree, major «Tourism», university, competence, educational technology, training standard.

Введение. Возрастающий интерес россиян и гостей из дружественных стран к направлениям внутрироссийского туризма, принятие на государственном уровне стратегических документов по развитию туристической сферы и программ ее обеспечения кадрами, сопряжены с необходимостью как количественного роста выпускников для индустрии гостеприимства, так и повышения качества подготовки, согласно современным стандартам и требованиям рынка труда. Эволюция образовательных стандартов, где одним из показателей качества выступает не объем и уровень получаемых выпускником предметных знаний, а спектр формируемых у него компетенций, дополняемый вузом с учетом запросов профессионального сообщества, происходит в сторону расширения перечня решаемых выпускником задач [4].

Бакалавр направления «Туризм», согласно современным ФГОС 3++ и проекту стандарта 4 поколения, готовится к решению задач не только по профилю обучения, но и к деятельности управленческого, проектного, сервисного, исследовательского, предпринимательского характера. Это в свою очередь, требует дополнения технологии традиционного обучения (лекционно-семинарского с контрольными точками) современными технологиями подготовки выпускника, например, проектной, проблемной, практико-ориентированной, игровой и другими [8].

Отдельные исследования по применимым технологиям и методам в интересах подготовки кадров для туристической сферы охватывают внедрение в учебный процесс: информационных технологий [2], в том числе стриминговых, для продвижения туристических локаций [10]; критического мышления, проектирования, моделирования, компьютерных симуляций, деловых игр и тренингов [6]; интерактивно-коммуникативных технологий [7]; практико-ориентированного, проектного обучения, а также ролевой геймификации [9]. Однако вопросы взаимосвязи устанавливаемых стандартом компетенций выпускника и применяемых для их развития современных технологий остаются дискуссионными. В этой связи актуальными становятся исследования, направленные на выработку рекомендаций по применению отдельных образовательных технологий в процессе формирования требуемых стандартом компетенций бакалавров направления «Туризм».

Изложение основного материала статьи. Трансформация требований образовательных стандартов от первого к третьему поколению обусловлена переходом от формирования у студента набора знаний, умений и навыков к имплементации компетентностного подхода в систему высшего образования. Изменения производились в интересах обеспечения не только базовой знаниевой подготовки обучающихся, но и наращивания профессионального опыта для эффективной будущей деятельности, решения практических задач и реальных проблем туристической сферы. Число обязательных дисциплин для освоения студентами направления «Туризм» сократилось в 2,25 раза в третьем поколении ФГОС относительно первого, однако, устанавливаемая ФГОС 3 трудоемкость подготовки по циклам дисциплин не привела к снижению объема учебной нагрузки относительно первых стандартов. Уже в первых версиях стандартов третьего поколения введены требования к общекультурным и профессиональным компетенциям (ОК и ПК), необходимым для деятельности выпускника по разработке удовлетворяющего потребительский спрос и предпочтения клиентов турпродукта и проведению комплексного обслуживания потребителя туристических услуг [3].

По мере совершенствования стандартов третьего поколения, например во ФГОС 3++, ОК, связанные с готовностью функционирования выпускника в социокультурном пространстве, преобразуются в набор универсальных компетенций (УК), характеризующих развитие способностей студента к работе в динамично меняющейся социальной, политической, экономической среде [11]. Компетенции, связанные с профессиональной деятельностью выпускника, во ФГОС 3++ имеют общепрофессиональную часть (ОПК), единую для направления подготовки. ПК в действующем стандарте строго не регламентируются и либо определяются согласно будущим трудовым функциям выпускника, указанным в профессиональных стандартах, либо разрабатываются вузом самостоятельно с учетом мнений работодателей туристической сферы, опыта развития туризма и запросов участников рынка труда. Анализ набора и содержания компетенций и их систематизация из действующего и перспективного стандарта подготовки бакалавров по направлению «Туризм» по данным портала https://www.fgosvo.ru/ позволили сформировать таблицы 1 и 2 , наглядно отражающие различия.

Таблица 1

Компетенции по ФГОС 3++ направления 43.03.02 «Туризм»

Универсальные компетенции (УК 1…УК 10)
Связаны со способностью выпускника к: критическому анализу (1); оптимальным проектным решениям (2); командным взаимодействиям (3); коммуникации (4); межкультурным контактам (5); саморазвитию (6); заботе о здоровье (7) и безопасности (8); экономической (9) и гражданской (10) сознательности.
Общепрофессиональные компетенции (ОПК 1… ОПК 8)
Связаны со способностью к: применению новшеств и программных средств (1); управленческим действиям (2), обеспечению качества (3), продвижению продукта (4), экономической эффективности (5); применению норм права (6) и безопасности (7); использованию ИКТ в профессиональной сфере (8).

Таблица 2

Компетенции по проекту ФГОС 4 по группе 42 «Гостеприимство, сервис и оказание услуг» с детализацией ОПК по направлению 42.02.7.2 «Туризм и туристские дестинации»

Универсальные компетенции (УК 1…УК 8)
Связаны со способностью к: научно-ценностному мировоззрению, системному мышлению (1); выявлению историко-культурных тенденций и патриотизму (2), проявлению гражданской позиции (3); самостоятельному и командному развитию (4); коммуникации (5); сохранению безопасности общества (6); здоровьесбережению (7); экономически выверенным решениям (8).
Базовые компетенции (БК 1… БК 8)
Связаны со способностью к: управлению рисками и качеством (1); устойчивым взаимоотношениям с клиентами (2); выработке предпринимательских проектов (3); устойчивому развитию технологий (4); критическому анализу проблем (5); стратегическому планированию (6); проектной (7) и научно-исследовательской (8) деятельности.
Общепрофессиональные компетенции (ОПК 1… ОПК 5)
Связаны со способностью к: внедрению цифровых технологий (1); разработке программ устойчивости туристской сферы (2), маркетинговых стратегий (3) и регламентов безопасности (4); использованию специальных программных средств (5).

Согласно Таблицам 1 и 2 в проекте подготовки по ФГОС 4 регламентируются компетенции как единые для всего уровня базового обучения (УК), так и для укрупненной группы – базовые компетенции (БК), а набор ОПК устанавливается в зависимости от направления подготовки в рамках группы. Можно заметить, что УК ФГОС 3++ преимущественно сохранены в проекте ФГОС 4 с усилением гражданско-патриотического компонента.

По данным таблиц часть УК, а именно связанные с критическим мышлением и реализацией проектов УК 1 и УК 2 из ФГОС 3++, преобразована в БК 3, БК 5 и БК 7 во ФГОС 4. В базовые компетенции ФГОС 4 трансформировались и некоторые ОПК из ФГОС 3++, например ОПК 3, связанная со способностью к управлению качеством, представлена в БК 1 (риски и качество). Также в проекте ФГОС 4 наблюдается усиление тенденции по формированию готовности выпускника к обеспечению устойчивого развития общества и адаптивного функционирования в подвижной профессиональной среде.

Как можно заметить, набор компетенций, устанавливаемый в современных стандартах, сопряжен с повышением готовности студента к последующей самореализации в туристической сфере с учетом ее изменчивости. Деятельность выпускника направления «Туризм» связана с проявлением умений работать в команде, навыков лидерства и принятия оптимальных решений, способностей к эффективной коммуникации [1]. В этой связи для развития компетенций, регламентируемых ФГОС 3++ и проектом ФГОС 4 можно рекомендовать следующие современные образовательные технологии:

1. Проектного обучения. Предполагает выполнение индивидами или малыми группами студентов проекта профессиональной направленности с применением как знаний, так и творчества, для получения улучшенного или нового результата. Реализация проектов направлена на приобретение опыта самостоятельного разрешения поставленных задач, близких к последующей трудовой деятельности. Для бакалавров направления «Туризм» проекты могут быть комплексными и иметь междисциплинарный характер, например, при разработке нового туристического продукта.

В таком случае реализация студентами проекта требует поиска оптимальных проектных решений (УК 2, ФГОС 3++), работы в команде и коммуникации с соисполнителями проекта (УК 3, УК 4 ФГОС 3++). Или, если опираться на проект ФГОС 4, проектная деятельность будет способствовать формированию системного мышления (УК 1), самостоятельному и командному развитию (УК 4), а также коммуникации (УК 5). Кроме того, осуществление проекта по разработке и продвижению турпродукта требует вовлечения знаний по маркетингу, экономике, праву и другим смежным дисциплинам для принятия решения о его эффективности и безопасности. Тогда реализация образовательной технологии проектного обучения будет способствовать развитию ОПК 1… ОПК 8 по ФГОС 3++ (таблица 1), БК 1… БК 8, ОПК 1…5 по ФГОС 4 (Таблица 2).

2. Развития критического мышления. Предполагает активизацию интереса студентов к критическому осмыслению имеющихся знаний и формированию новых способностей в ходе поиска решений для последующей профессиональной деятельности в условиях вызовов. В отличие от проектной деятельности, где происходит целенаправленное развитие новых компетенций и творческое приращение новых знаний по тематике проекта, при применении данной образовательной технологии происходит несколько итераций возврата к имеющимся знаниям, их критический анализ и поиск оптимального решения для туристической сферы. Например, с использованием варианта турпродукта, имеющегося на рынке, перед студентами ставятся задачи выработки способов их удешевления, повышения безопасности, защиты здоровья, введения элементов патриотической позиции, а также поиска лучшего способа доведения информации до потребителя и пр., с обоснованием недостатков уже имеющихся решений на рынке туристических услуг в условиях новых вызовов.

Применение данной технологии при подготовке бакалавров направления «Туризм» вносит вклад в формирование способностей к критическом у анализу (УК 1, ФГОС 3++), саморазвитию (УК 6, ФГОС 3++), коммуникативным и командным взаимодействиям (УК 3, УК 4, ФГОС 3++). В проекте ФГОС 4 схожие компетенции выражены БК 5, УК 4 и УК 5 (Таблица 2). В зависимости от поставленной перед студентами задачи для критического осмысления осуществляется развитие других УК, БК и ОПК, связанных с гражданской позицией, цифровизацией, безопасностью и т.д. (таблицы 1 и 2).

Предлагаемые технологии не противоречат друг другу и могут использоваться последовательно, например завершающая стадия рефлексии при защите результатов проекта [5], выполненного вследствие имплементации технологии проектного обучения, может выступать источником для реализации технологии развития критического мышления, переходя в дополнительную стадию переосмысления решений и поиска вариантов их оптимизации.

Выводы. Проведенное исследование направлено на решение проблемы формирования требуемых стандартом компетенций бакалавров направления «Туризм» с применением современных образовательных технологий в интересах обеспечения квалифицированными кадрами внутреннего рынка туристических услуг. На основе анализа эволюции требований образовательных стандартов от первого к третьему поколению выявлена трансформация подготовки выпускников от знаниевой к компетентностной модели, с детализацией в действующем ФГОС 3++ набора УК и ОПК и возможностью формирования пула ПК самостоятельно вузами.

Представлены результаты сравнительных исследований компетенций выпускника во ФГОС 3++ и проекте ФГОС 4, где вводится группа базовых компетенций, частично повторяющая УК ФГОС 3++, при этом требования к способностям выпускника бакалавриата направления «Туризм» в проекте ФГОС 4 смещаются в сторону обеспечения устойчивости экономики, гражданской сознательности, патриотизма и большей адаптации выпускника к работе в динамично меняющейся среде. Обосновано, что необходимость развития гибкости, самостоятельности, критической позиции, творчества, способностей к коммуникации и командной работе выпускника требует дополнения технологии традиционного обучения современными образовательными технологиями.

Охарактеризованы варианты внедрения в процесс подготовки выпускника направления «Туризм» двух видов современных технологий формирования компетенций, – проектной и развития критического мышления, посредством реализации студентами проекта по разработке туристического продукта и / или его совершенствованию. Для каждой технологии выделен набор формируемых вследствие ее применения компетенций в рамках регламентируемых как во ФГОС 3++, так и в проекте ФГОС 4. Показано, что кроме УК и БК, в виде способностей к проектной, командной, самостоятельной, коммуникативной, аналитической деятельности, при внедрении рекомендуемых образовательных технологий происходит формирование ОПК. Набор ОПК, в частности готовность к принятию решений с учетом качества, маркетинговых и экономических показателей, в правовом поле и при современном уровне цифровизации, формируется в зависимости от задач реализуемого проекта или направлений критического поиска решений для туристической сферы с учетом современных вызовов.

Литература:

1. Бардасова, Э.В. Теория организации и организационное поведение: учеб. пособие для слушателей магистратуры / Э.В. Бардасова, Е.А. Сергеева. – Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2013. – 104 с. – ISBN 978-5-7882-1427-6. – EDN ZGJUBD

2. Габдрахманова, Г.Ф. Особенности информационных технологий в подготовке бакалавров по направлению туризм / Г.Ф. Габдрахманова, Э.Р. Хайруллина // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 2(24). – С. 66-71. – EDN PANDKD

3. Мальцева, С.Г. Сравнительный анализ государственных стандартов трех поколений высшего профессионального образования для сферы туризма / С.Г. Мальцева, М.В. Теодорович // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 8(114). – С. 124-128

4. Мельников, Я.А. Профессиональное становление студентов специальности 43.02.16 Туризм и гостеприимство на основе междисциплинарной интеграции / Я.А. Мельников, Б.А. Карев // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – № 4. – С. 385-394. – DOI:10.30853/ped20250047

5. Методика повышения результативности моделирования в профессиональной подготовке материаловедов / Е.А. Сергеева, Н.В. Тихонова, К.Д. Даловский, А.Ф. Загидуллин // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 6(159). – С. 188-190. – EDN LPPOHH

6. Мишуненкова, О.В. Профессиональные компетенции бакалавров туризма и их формирование в процессе профессиональной подготовки / О.В. Мишуненкова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6(43). – С. 63-65

7. Низамутдинова, Г.Ф. Формирование коммуникативной компетентности на основе информационных технологий в системе подготовки бакалавров туризма / Г.Ф. Низамутдинова // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – № 1. – С. 363-365. – EDN RUEJFT

8. Образовательные технологии в вузе: учеб. пособие / И.В. Руденко [и др.]; сост. и ред. И.В. Руденко. – Тольятти: ТГУ, 2011. – 288 с.

9. Силкина, Н.В. Формирование практико-ориентированных компетенций студентов в туристском образовании / Н.В. Силкина, Н.П. Канина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 1(25). – С. 68-72

10. Терехина, Ю.В. Инновационная технология стриминга как фактор продвижения дестинации: анализ, мировой опыт, перспективы / Ю.В. Терехина, Г.Н. Нуруллина // Сервис plus. – 2024. – Т. 18. – № 4. – С. 183-193. – DOI:10.5281/zenodo.14913077. – EDN VSIDJA

11. Чикина, Т.Е. Компетентностный подход к управлению общепрофессиональными компетенциями в профессиональном образовании / Т.Е. Чикина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 387-391

УДК 5.3.4

кандидат психологических наук, доцент Никитина Людмила Николаевна
Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Аннотация. Современные условия жизни все больше обращают внимание на важность поиска внутренней личностной опоры, формирование психоэмоциональной устойчивости и адаптивности в нестабильных, а иногда и экстремальных ситуациях. Актуальным этот вопрос в настоящее время является и для будущих сотрудников органов внутренних дел, для которых развитые вышеуказанные качества напрямую определяют возможность защиты жизни и здоровья граждан. Поэтому статья посвящена характеристике интерактивных методов обучения, которые направлены на формирование психоэмоциональной устойчивости у будущих сотрудников полиции в ходе изучения учебных дисциплин гуманитарного цикла. Дана характеристика тренинговым упражнениям, методу проектов, арт-технологиям, деловым и ролевым играм, дискуссии в фокус-группах, как педагогическим технологиям, способствующим преобразованию ценностно-смысловой сферы личности, формирующим жизненные навыки и психоэмоциональную устойчивость у будущих правоохранителей.

Ключевые слова: сотрудник органов внутренних дел, интерактивные методы обучения, психоэмоциональная устойчивость, тренинговые упражнения, метод проектов, арт-технологии, деловые и ролевые игры, дискуссия в фокус-группах.

Annotation. Modern living conditions increasingly emphasize the importance of finding internal personal support, developing psycho-emotional stability, and adaptability in unstable and sometimes extreme situations. This issue is also currently relevant for future law enforcement officers, for whom the development of the above-mentioned qualities directly determines their ability to protect the lives and health of citizens. Therefore, this article deals with interactive teaching methods aimed at developing psycho-emotional stability in future police officers while studying humanities. The article describes training exercises, project-based methods, art technologies, business and role-playing games, and focus group discussions as pedagogical techniques that contribute to the transformation of an individual's value-semantic sphere and develop life skills and psycho-emotional stability in future law enforcement officers.

Key words: law enforcement officer, interactive teaching methods, psycho-emotional stability, training exercises, project-based methods, art technologies, business and role-playing games, focus group discussions.

Введение. В современных условиях развития общества отмечается высокий уровень напряженности и тревожности, порождающие стрессовые состояния, которые достаточно сильно влияют на общее психологическое состояние человека и на качество выполняемой им работы. А если к этим современным тенденция в обществе добавить еще и особенности правоохранительной деятельности, то, соответственно, и психическое напряжение, которое испытывает сотрудник полиции возрастает в разы. Решение данной проблемы требует комплексного подхода, направленного на реализацию организационных и психолого-педагогических мероприятий.

Переживать трудности и негативные события, а также адекватно реагировать на стрессы, при этом сохраняя стабильность эмоционального равновесия поможет сформированная психологическая устойчивость. Отметим, что это не врожденная характеристика, а та способность, которую человек может развивать на протяжении всего жизненного цикла, культивируя положительное отношение к событиям и сохраняя смыслы и ценностные ориентации в любых обстоятельствах.

Психологическая устойчивость направлена на повышение уровня адаптации и социальной зрелости личности, и предполагает способность человека справиться с экстремальными условиями при минимальных психических и физических затратах организма. Психологическая устойчивость характеризуется гибкостью психики и ее мобильностью в постоянно меняющихся условиях. Наличие именно таких качеств у сотрудников органов внутренних дел позволит им более качественно и эффективно выполнять свои должностные обязанности по защите прав и свобод граждан нашей страны [3, С. 304; 5]. В свете вышеизложенного считаем необходимым уделять внимание формированию психологической устойчивости не только у практических сотрудников, которые в своей деятельности уже столкнулись с экстремальными и психотравмирующими ситуациями, но важно также проводить эту работу и с будущими правоохранителями на этапе их обучения в ВУЗе в рамках изучения учебных дисциплин гуманитарного цикла.

Целью настоящей статьи является характеристика основных педагогических технологий, способствующих формированию психоэмоциональной устойчивости у будущих сотрудников полиции в рамках изучения учебных дисциплин гуманитарного цикла.

Изложение основного материала статьи. В качестве примера рассмотрим особенности использования технологий активного социально-психологического обучения, направленных на повышение уровня психологической устойчивости, в рамках изучения учебных дисциплин кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Крымского филиала Краснодарского университета МВД России.

Профессорско-преподавательским составом кафедры апробированы интерактивные методы обучения, в той или иной мере способствующие формированию различных аспектов психоэмоциональной устойчивости будущих правоохранителей, в рамках изучения таких учебных дисциплин гуманитарного цикла, как: «Психология», «Юридическая психология», «Психология и педагогика в профессиональной служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел», «Социально-психологический тренинг профессионального общения», «Психологическое обеспечение контртеррористической деятельности», «Риторика», «Религиоведение и основы противодействия религиозному экстремизму», «Профессиональная этика и служебный этикет», «Социология», «Философия», «Морально-психологические основы службы в органах внутренних дел Российской Федерации», «Деятельность органов внутренних дел по правовому воспитанию и просвещению», «Политология».

Наиболее эффективными, по нашему мнению, интерактивными методами, которые способствуют преобразованию ценностно-смысловой сферы личности, способов действий сотрудников полиции в социуме, а также предполагают формирование жизненных навыков и психоэмоциональной устойчивости будущих сотрудников органов внутренних дел, являются тренинговые упражнения, арт-технологии, деловые и ролевые игры, дискуссии в фокус-группах, метод проектов. Рассмотрим указанные методы более детально.

Интересными и эффективными в работе педагога являются треннинговые упражнения. Так, групповая работа в ведомственном вузе с применением тренинговых упражнений способствует смене привычной формальной рабочей обстановки, строгой субординации и соблюдения дисциплинарного устава на возможность проявления свободы общения и отступление от строгих формальных правил. Также данные интерактивные методы повышают познавательную активность обучающихся, способствуют включенности в работу всех членов группы, а применение элементов игровой деятельности способствует более легкому установлению психологического контакта и нахождению «общего языка» в коллективе.

Важным здесь также является сопровождение преподавателя, под присмотром и руководством которого происходит активная проработка различных стилей поведения, формирование новых умений и навыков. При этом, ролевое моделирование поведения позволяет брать на себя ответственность за неправильно принятое решение без страха быть наказанным, что дает обучающимся возможность быть более открытыми и прогнозировать свое поведение в будущем в аналогичных ситуациях.

Все тренинговые упражнения направлены на интериоризацию полученной информации, а вербализированная рефлексия способствуют отреагированию эмоционального состояния, как каждого члена коллектива, так и группы в целом, а также формированию сплоченности и благоприятного социально-психологического климата [4].

В рамках реализации таких учебных дисциплин, как «Социально-психологический тренинг профессионального общения», «Риторика», «Морально-психологические основы службы в органах внутренних дел Российской Федерации», «Психология и педагогика в профессиональной служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел» используются тренинговые упражнения для

совершенствования коммуникативной компетентности обучающихся, формирования эмоциональной устойчивости и уверенного поведения в нестандартных ситуациях. Используемые тренинговые упражнения, направлены на развитие знаний, умений, навыков и социальных установок в сфере компетентности межличностного и профессионального взаимодействия.

Арт-технологии также очень эффективны в групповой работе с обучающимися [1]. В рамках учебных дисциплин психологической направленности арт-терапия строится на работе с образами, которые носят универсальный характер, поэтому зачастую затрагиваются и прорабатываются неосознаваемые аспекты психики. В основном в рамках использования арт-терапии появляется возможность диагностировать и вести работу с подавленными или вытесненными эмоциями, а также сформировать навыки психоэмоциональной саморегуляции. Так, рисуя произвольный рисунок или рисунок на заданную преподавателем тему, обучающиеся всегда будут транслировать во внешний мир то, что представляется важным на данный момент в их бессознательном и, таким образом, будут переносить свое актуальное эмоциональное состояние из внутреннего мира на внешний лист бумаги. Можно сказать, что арт-технологии дают возможность выразить обучающимся свои эмоции в социально приемлемом формате. Ведь, как мы уже говорили, в настоящее время проблема эмоциональных нагрузок является очень актуальной и для общества в целом, и для правоохранительной сферы в частности, а вытесненные или подавленные эмоции зачастую ведут к возникновению хронических стрессовых состояний, психосоматических расстройств и заболеваний.

Также с положительной стороны зарекомендовал себя и метод эстетического воспитания, реализуемый в рамках учебной дисциплины «Морально-психологическая подготовка» (в части, касающейся нравственно-этических основ службы в ОВД РФ). Данный метод направлен на работу с произведениями искусства не только с целью повышения компетентности обучающихся и воспитания уважительного отношения к отечественной культуре, но и формирования потребности обращения к искусству как средству поиска смысложизненных ориентиров, развития творческого потенциала и отработки навыков психоэмоциональной саморегуляции [2, С. 159].

Деловые и ролевые игры как интерактивные методы обучения предполагают имитацию определенного сценария заданной ситуации с проигрыванием соответствующих ролей, на основании чего обучающиеся в дальнейшем определяют варианты и способы решения заданной проблемы. Здесь важным является создание безопасной и подконтрольной среды для того, чтобы участники могли войти в роль, пережить конструктивные (радость, удивление), или деструктивные эмоции (страх, стыд, вина, агрессия), научиться быстро реагировать на изменения и выбирать оптимальные стратегии действий.

С целью развития психологической устойчивости, деловые и ролевые игры способствуют выработке умений и навыков, направленных на совладание со сложными эмоциональными состояниями, предполагают поиск разнообразных способов решения в непредсказуемых жизненных ситуациях. Одной из учебных дисциплин, реализующих данный метод, является «Психологическое обеспечение контртеррористической деятельности», где обучающиеся отрабатывают приемы ведения переговоров с преступниками при освобождении заложников, а также алгоритм действий в экстремальных ситуациях. Соответственно, работа ведется как в направлении формирования коммуникативных навыков, так психоэмоциональной устойчивости.

Что касается фокус-групп, то здесь работа предполагает поиск различных вариантов решения проблемы, осознание собственной позиции и развитие мотивации к преобразованию ситуации. Также участники могут увидеть собственное влияние на процесс развития жизненной стратегии в ходе решения актуальных социальных проблем. Преподавателем создается атмосфера естественной, непринужденной, а иногда и спонтанной коммуникации, предполагающей разрешение конфликтных ситуаций и несогласованных мнений. Такие учебные дисциплины как «Религиоведение и основы противодействия религиозному экстремизму», «Профессиональная этика и служебный этикет», «Социология», «Философия», «Морально-психологические основы службы в органах внутренних дел Российской Федерации» реализовывают данную методику в ходе учебного процесса с учетом актуальных задач органов внутренних дел Российской Федерации.

Благодаря ориентации на самостоятельное планирование и выполнение практических заданий-проектов, метод проектов также имеет практическую ценность в образовательном процессе. Данный метод содействует проявлению способностей обучающихся при решении задач широкого спектра, способствует налаживанию взаимодействия между обучающимися в индивидуальном, парном или групповом формате. Участники в ходе подготовки проектов учатся на собственном опыте и опыте других решать поставленные задачи, исправлять ошибки, справляться с неудачами. В зависимости от заданной темы проекта, результатом может быть все, что угодно, например, план профилактического мероприятия, видеоролик, апробация метода саморегуляции, разработка сценария следственного действия и др. Самостоятельный вклад, интересный подход и создание конечного результата приносит удовлетворение обучающимся, видящим продукт своего труда. При этом преподаватель выступает в роли разработчика, координатора, эксперта, или консультанта. Данный метод активно применяется при реализации таких учебных дисциплин, как «Юридическая психология», «Психология и педагогика в профессиональной служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел», «Социально-психологический тренинг», «Политология», «Профессиональная этика и служебный этикет», «Деятельность органов внутренних дел по правовому воспитанию и просвещению», «Риторика».

Отметим, что все вышеуказанные методы являются эффективными и интересными в использовании. Одни из них менее энергозатратны, другие требуют большего объёма затраченных усилий. Наибольший эмоциональный отклик у обучающихся, по мнению и преподавателей и самих обучающихся вызывает арттерапия, тренинговые упражнения и ролевые игры.

Выводы. Таким образом, интерактивные методы, направленные на формирование психологической устойчивости личности обучающихся, ориентированы на развитие навыков саморегуляции, как стратегии совладающего поведения с трудными жизненными ситуациями, формирование навыков конструктивного взаимодействия (оказание социальной поддержки, выражение просьбы, отказа, реагирования на справедливую и несправедливую критику), формирование позитивной самооценки собственной личности, оптимизацию эмоционального климата в учебном коллективе.

Отметим, что изучая дисциплины психологического цикла важно давать обучающимся знания по психологии таким образом, чтобы эти знания не оставались абстрактными и формальными, а превращались бы в убеждения. Поэтому организация учебного процесса должна предполагать преломление теоретических знаний через призму личного опыта, включать в себя поиск вариантов и личный вклад в разрешение поставленных задач, предполагать безопасное проживание возникших эмоциональных состояний и овладение навыками психоэмоциональной саморегуляции. Для реализации вышеперечисленного необходимо, чтобы в рамках учебного процесса усилия профессорско-преподавательского состава были направлены на повышение уровня самосознания обучающихся. Опираясь на интерес обучающихся к внутреннему миру человека, преподаватель помогает будущим сотрудника органов внутренних дел осознать ответственность перед обществом за формирование в себе качеств и способностей, представляющих социальную ценность, ставит перед ними задачи самовоспитания.

Литература:

1. Зайцева, Н.В. Психолого-педагогические основы реализации арт-технологий в обучении детей / Н.В. Зайцева // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 4-1(11). – С. 71-73

2. Коноплева, А.А. Возможности реализации эстетического воспитания в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин (на примере учебной дисциплины «Морально-психологическая подготовка») / А.А. Коноплева // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: материалы XXIX Всерос. науч.-метод. конф. – Иркутск, – 2024. – С. 158-160

3. Светличный, Е.Г. Пути повышения стрессоустойчивости сотрудника правоохранительных органов в экстремальных и пост экстремальных условиях / Е.Г. Светличный, Е.Е. Витютнев, С.С. Редько // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-2. – С. 303-306

4. Ульянина, О.А. Тренинговая технология подготовки компетентных специалистов в образовательных организациях МВД России / О.А. Ульянина // Гуманизация образования. – 2017. – № 5. – С. 21-30

5. Чудина-Шмидт, Н.В. Особенности деятельности сотрудников правоохранительных органов, проходящих службу в экстремальных условиях / Н.В. Чудина-Шмидт // Вопросы развития государства и права: теория, история и практика: сборник научных статей по материалам Всерос. науч.-практ. конф. – Симферополь. – 2025. – С. 310-316

УДК 378.2

преподаватель Никитина Надежда Александровна
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)

ЭСТЕТИКА СОБЫТИЯ: ПРИНЦИПЫ И ПРАКТИКИ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ АЙДЕНТИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ФЕСТИВАЛЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы связанные с особенностями проектирования визуальной айдентики музыкального фестиваля. Визуальная айдентика – ключевой инструмент формирования идентичности музыкального фестиваля, влияющий на восприятие программы, поведение аудитории и экономическую эффективность мероприятия. В статье рассматриваются специфические требования к разработке айдентики для фестивалей: необходимость гибкости, мультиканальной применимости, привязки к месту и жанровой специфике, а также методы проектирования, включая исследовательскую фазу, концептуализацию, разработку модульных систем и валидацию через практические кейсы. Представлены рекомендации по созданию адаптивной брендовой системы, обеспечивающей единство визуальных коммуникаций на всех носителях и этапах жизненного цикла фестиваля. А также отмечается, что фестивали усиливают культурную устойчивость региона. Они объединяют местные традиции и современные тенденции, создавая диалог между поколениями и между разными слоями общества. Образовательная роль фестиваля проявляется на разных уровнях. В работе мастер-классов, открытых джем-сессиях и резиденциях местных коллективов рождается атмосфера, в которой эксперименты разрешены и поощряются. Местные музыканты получают площадку для тестирования идей, а молодежь – возможность увидеть, как идея превращается в реальный музыкальный проект, научиться работать в команде, согласовывать время и ресурсы. В таких условиях искусство перестает выглядеть как редкое чудо и становится повседневной практикой.

Ключевые слова: визуальная айдентика, визуальная навигация, дизайн-образование, дизайн-проектирование, музыкальный фестиваль, модульная система, профессиональное образование, фирменный стиль.

Annotation. The article discusses the challenges associated with the design of a music festival's visual identity. Visual identity is a key tool for shaping the identity of a music festival, influencing the perception of the program, audience behavior, and the economic efficiency of the event. The article explores the specific requirements for developing an identity for festivals, including the need for flexibility, multichannel applicability, localization, and genre specificity, as well as the design process, including research, conceptualization, modular system development, and validation through practical cases. The article provides recommendations for creating an adaptive brand system that ensures the unity of visual communications on all media and stages of the festival's life cycle. It also notes that festivals enhance the cultural sustainability of the region. They combine local traditions and modern trends, creating a dialogue between generations and between different cultures.

Key words: visual identity, graphic design, design education, design projecting, education in the field of culture and art, project activity, higher professional education, corporate identity.

Введение. Музыкальный фестиваль – не только событие в календаре: это ритм города на несколько дней, который проникает в ткани повседневности, заставляет дышать иначе и смотреть на привычные уголки под другим углом. Величина такого мероприятия измеряется не только количеством зрителей или громкостью аплодисментов, а тем, как оно превращает общество в творческое сообщество: внимательное, требовательное к себе и щедрое к другим.

Экономика культуры выступает тут не как побочный эффект, а как внутренний двигатель изменений. Фестивали создают временные «городские центры роста»: они притягивают туристов, поддерживают независимых исполнителей, стимулируют креативные индустрии, малый бизнес и сервисы. Но важнее даже не цифры продаж билетов: это устойчивость творческой среды, доступ к аудитории для молодых авторов, возможность показать себя тем, кто часто остается за кадром больших проектов. Когда художники могут зарабатывать на своей работе, общество начинает воспринимать культуру не как развлечение «для избранных», а как жизненную ценность и источник достойной работы.

Фестивали усиливают культурную устойчивость региона. Они объединяют местные традиции и современные тенденции, создавая диалог между поколениями и между разными слоями общества. Молодежь знакомится с корнями – народными мотивами, ремеслами и локальным слухом города – и при этом может смело экспериментировать с новаторскими формами. В результате культурный код народа не застывает в статичном символе, а живет: он обновляется через новые истории, новые ритмы и новые лица, которые добавляют в него нюансы, ранее не слышимые в звуках старших поколений.

Изложение основного материала статьи. Образовательная роль фестиваля проявляется на разных уровнях. В работе мастер-классов, открытых джем-сессиях и резиденциях местных коллективов рождается атмосфера, в которой эксперименты разрешены и поощряются [6]. Местные музыканты получают площадку для тестирования идей, а молодежь – возможность увидеть, как идея превращается в реальный музыкальный проект, научиться работать в команде, согласовывать время и ресурсы. В таких условиях искусство перестает выглядеть как редкое чудо и становится повседневной практикой: кто-то учится писать аранжировку, кто-то осваивает техническое оформление сцены, кто-то знакомится с управлением проектами. Этот опыт закладывает прочную базу для локального творческого активизма и подрывает миф, что таланты рождаются «однажды и навсегда».

Музыкальный фестиваль – это временная социально-культурная система, чья успешность определяется не только музыкальной программой, но и качеством визуальной коммуникации. Айдентика выполняет задачи узнаваемости, навигации и эмоциональной связки с аудиторией; в контексте фестиваля эти функции усложняются множеством сцен, разноформатными носителями и интенсивностью взаимодействий в короткие временные окна. Проектирование айдентики для фестиваля требует синтеза брендинга, среды, сценографии и событийного маркетинга с учётом ограничений бюджета и логистики [2].

Теоретические основания и методологические принципы. Эффективная айдентика опирается на три взаимосвязанных принципа: релевантность (соответствие музыкальному жанру и аудитории), консистентность (единый визуальный язык во всех точках контакта) и адаптивность (возможность масштабирования и трансформации без потери узнаваемости). Методологически проект делится на исследовательскую, концептуальную и эксплуатационную фазы. Исследование включает аудит исторических материалов, анализ целевых аудиторий, конкурентный анализ и картирование пользовательских сценариев на площадке. Концептуальная фаза – генерация визуальных гипотез и их проверка через прототипы; эксплуатационная – систематизация правил применения и подготовка производственной документации [1].

Специфика фестивальной среды. В отличие от корпоративного бренда, айдентика фестиваля должна быть временной по срокам, но долговечной по восприятию: символика должна фиксировать событие в культурной памяти и одновременно выдерживать вариативность программного наполнения. Непредсказуемость погодных условий, многообразие носителей (цифровые и физические), частая смена партнёров и спонсоров диктуют необходимость модульной структуры элементов: основной логотип, вариативные паттерны, цветовые акценты для отдельных площадок и адаптивные шрифтовые решения. Важен баланс между авторским визуальным решением и производственной простотой – сложные технологии печати или дорогостоящие материалы затруднят тиражирование и оперативную замену элементов [3].

Компоненты визуальной айдентики. При проектировании выделяют несколько функциональных блоков.

1) Логотип: должен быть читаем как в крупном масштабе (фасад, сцена), так и в миниатюре (иконка, социальная сеть). Продуманность сетки, варианты использования для контрастности и для монохромного применения обязательны.

2) Палитра: базовые нейтральные тона для фона и контрастные акцентные цвета, связанные с эмоциональным кодом жанра; для джаза,

например, это могут быть тёплые, но глубокие оттенки, способные ассоциироваться с приватностью и экспрессией. Фактуры: вода, неон, бархат, старый бумажный отпечаток – эти материалы несут смысл. Внешние фестивали требуют устойчивых, контрастных решений, которые читаются на солнце и в ночи.

3) Типографика: «зрительная доступность» – приоритет. Для сцены и навигации нужны крупные, мощные гарнитуры; для афиш – авторские шрифтовые акцидентные. Ключевые требования к шрифтам: читаемость на больших дистанциях и экранная оптимизация; разумно предусмотреть семейство для заголовков и для тел. текста с вариативностью начертаний [4].

4) Плакаты и мерч: плакат остаётся носителем художественной интерпретации; плакат как событие: если вы хотите коллекционность – дайте художнику carte blanche и интегрируйте серию в мерч и PR. Мерч – площадка для монетизации и репрезентации айдентики в повседневности.

4) Графические модули и паттерны: элементарные повторяющиеся мотивы, которые можно масштабировать и анимировать в цифровой среде.

5) Пиктограммы и навигация: должны быть универсальны, единообразны, читаемы с любого расстояния и мультиязычны.

6) Motion и звук: музыка как жанр «движения» выгодно транслируется через анимацию. Звуковая айдентика (аудиовизуальные маркеры): музыкальные джинглы, звуковые сигналы и видеозаставки усиливают брендовую память и важны для онлайн и офлайн-контактов. Motion-first: планируйте идентичность для анимации с первых эскизов – это критично для наружки и соцсетей.

Процесс проектирования: от исследования к прототипу. Любой дизайн-проект начинается с гипотезы, подтверждаемой эмпирикой. Шаги практической реализации: сбор данных (анализ локации, аудитории, программной линейки, существующих коммуникаций); семантическая карта – определение ассоциативного поля фестиваля; генерация нескольких концепций с визуальными сценариями; создание модульного набора артефактов (логотип, вариативы, навигация, шаблоны промоматериалов); пилотное тестирование в цифровых каналах и на ограниченных физических носителях; внесение корректировок; оформление в брендбук и контроль качества производства [5]. Интеграция с подрядчиками – печать, свет, сценоинсталляции – требует раннего включения технических спецификаций: допустимые форматы логотипа, цветовые стандарты по PANTONE/CMYK/RGB, минимальные размеры и зоны безопасности.

Адаптивные и устойчивые решения. Современные ограничения бюджета и требования к экологичности влияют на выбор материалов и технологий. Рекомендуется проектировать айдентику с приоритетом повторного использования элементов: универсальные баннеры, сменные модульные панели, цифровые проекции вместо одноразовой печати. Адаптивность также подразумевает технологическую готовность: SVG-логотипы для анимации, векторные пиктограммы, веб-шрифты с кроссбраузерной совместимостью [7]. Устойчивость восприятия достигается преимущественно через повторяемость ключевых визуальных решений и интеграцию офлайн/онлайн опыта.

Оценка эффективности. Эффективность айдентики измеряется через качественные и количественные метрики: узнаваемость бренда (опросы до/после), вовлечённость в цифровых каналах (охват, время взаимодействия с визуальными материалами), полнота и корректность навигации (постфактумные опросы посетителей и анализ потока), а также экономические показатели – стоимость производства носителей относительно их эффекта. Важна система контроля при реализации: чек-листы для подрядчиков, шаблоны и примеры корректного и некорректного использования элементов. Пилотные испытания на локальных мероприятиях позволяют скорректировать масштабируемость решений и снизить риски перед основным событием [8].

Кейсы и практическая адаптация. Практическая ценность айдентики проявляется в сценариях использования: оформление входных зон и сцен, навигационные системы для многоплощадочных фестивалей, коммуникация с партнёрами через брендированные пакеты спонсорских возможностей. Успешные проекты демонстрируют единый визуальный язык, который легко адаптируется под разные форматы – от билборда до мобильного билета. Неприятие аудитории часто происходит не из-за визуальной идеи, а из-за плохой реализации: неверные пропорции, нечитабельные шрифты, ошибки цветопередачи. Следовательно, техническая дисциплина при передаче макетов и внимательный контроль производства не менее важны, чем сама концепция.

Сравнительный анализ: как это делают крупнейшие фестивали.

Montreux Jazz Festival Подход: арт-карта и авторские плакаты как ритуал. Долгая традиция приглашать художников (Tinguely, Haring, Warhol, David Bowie) создаёт архивный пласт, где плакат – сам по себе объект искусства. Современные решения (включая проекты высокой моды, ручную вышивку, экспериментальные постеры) сохраняют эстетику «карты желаний» фестиваля: каждый год – новая художественная интерпретация, общая тональность при этом держится за счёт постоянного формата и высококачественной полиграфии. Вывод: идентичность Montreux – коллекционная, институционная; ставка на художественное наследие.

New Orleans Jazz & Heritage Festival Подход: визуальная культура как продление городской жизни. Ежегодный проект «poster series» выбирает локального художника и тему, плакаты становятся манифестом культуры Нового Орлеана – неон, уличные портреты, каллиграфия, исторические отсылки. Айдентика тесно связана с сообществом: мерч и плакаты продаются как артефакты, а локальная типографика и цветовая гамма читаются как «городская марка». Вывод: сильная локальная привязка, коллекционный формат, высокая роль иллюстрации.

North Sea Jazz (Rotterdam) Подход: движение и код. Недавний редизайн Studio Dumbar сделал ставку hamotion-first: динамическая типографика, волны линий, программируемые анимации. У фестиваля сложная, мультижанровая программа – визуализация ритма и пространства через алгоритмическую графику помогает охватить разную аудиторию и работать на цифровых форматах и наружке. Вывод: технологичная, мультимедийная айдентика, удобная для цифровых экранов и наружной сети.

Love Supreme Подход: символы и радость. Проект Pentagram зафиксировал визуальный набор – уникальные «символы» и градиенты, пригодные для мерча, соцсетей и экранов. Это лёгкая, радостная айдентика, ориентированная на семейную, «festival-lifestyle» аудиторию, с сильным фокусом на повторяемость элементов на сувенирах. Вывод: lifestyle-ориентация, универсальные символы, приоритет эмоции и доступности.

Jazz in Marciac Подход: плакат, как музыка. Мариак сохраняет классический европейский подход – акцент на плакатах с художественным изображением, продаваемой афише-коллекции. Содержание плакатов подчёркивает камерность и музыкальную традицию региона. Вывод: эстетика камерного джаза, сувенирная и художественная направленность.

Российские примеры (Petrodjazz, Дикая Мята, Джаз над Волгой, Vladivostok) Заметные особенности: чаще смешение локальных культурных кодов и общей фестивальной формулы. Petrodjazz – «премиальная» эстетика, отсылка к историческому контексту Петербурга; Дикая Мята – lifestyle, эко-богемное оформление, акцент на опыте отдыха; Джаз над Волгой – регионально-памятная символика, связанная с рекой и городом; площадные фестивали во Владивостоке и др. варьируют между сценографией и афишной традицией. В российской практике часто встречается эксплуатационная логика: одноразовая полиграфия, сильная зависимость от партнёров и спонсоров, менее продуманная цифровая адаптация. Вывод: потенциал для развития – в системности, модульности и качественной цифровой реализации.

Выводы. Открывая музыкальный фестиваль, мы открываем дверь в более глубокое понимание себя и окружающего мира. Это не одноразовый акт удовольствия, а инвестиция в культурное и общественное поле: в доверие между людьми, в развитие творческих индустрий, в сохранение памяти города и в формирование нравственных ориентиров. Фестиваль учит, что культура – не роскошь, а совместное предприятие; а общество – не зритель, а соавтор, который каждый год может вернуть в город новыми идеями, новыми звуками и новыми связями. И именно благодаря таким моментам культурная жизнь становится богаче, устойчивее и глубже, чем было вчера.

Дизайн-проектирование визуальной айдентики музыкального фестиваля – это комплексная задача, требующая баланса между выразительной авторской идеей и прагматическими ограничениями производства и эксплуатации. Ключевые факторы успеха: глубокое исследование контекста, модульная архитектура визуальных компонентов, строгие технические стандарты и механизмы оперативной валидации. Инвестиции в продуманную, гибкую и воспроизводимую айдентику окупаются в форме повышенной узнаваемости, более эффективной навигации и укрепления позиции фестиваля в культурном поле. Разработка таких систем должна рассматриваться не как декоративное дополнение, а как стратегический инструмент управления событием и его восприятием [5].

Фестиваль питает городскую ткань не только через музыку, но и через общие ценности. Он демонстрирует, что культурное пространство может быть доступным, открытым и безопасным местом для разнообразных сообществ. Волонтерские программы, доступность площадок и прозрачность организации помогают людям почувствовать причастность к общему делу. В такой среде молодежь учится ответственности за сообщество, видит, что их участие действительно влияет на качество городского пространства и на отношения между людьми. Это формирует культуру взаимопомощи и доверия – ту основу, на которой строится устойчивое общество.

Литература:

1. Aboimova I.S. Design education: peculiarities of design students' creativity development / I.S. Aboimova, L.P. Depsames, O.V. Serova, [at

all] // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11. – № 13. – P. 6221-6225
2. Барташевич, А.А. История дизайна: учеб. пособие / А.А. Барташевич. – Москва: Феникс, 2004. – 349 с.
3. Випперфюрт, А. Вовлечение в бренд: Как заставить покупателя работать на компанию / А. Випперфюрт. – Санкт-Петербург: ООО «Питер Пресс», 2007. – 383 с.
4. Геращенко, Л. Психология рекламы: учеб. пособие / Л. Геращенко. – Москва: АСТ: Астрель: Хранитель, 2006. – 298 с.
5. 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
6. 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). – 4 с.
7. 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). – 3 с.
8. Розенсон, И.А. Основы теории дизайна: учебник / И.А. Розенсон. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 219 с.

Психология

УДК 159.9.07
кандидат психологических наук, доцент Новиков Петр Васильевич
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

РЕФЛЕКСИЯ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ ЛИЧНОСТНОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития личности младших школьников. Цель статьи заключается в раскрытии значимости рефлексии для личностного и интеллектуального развития обучающихся. Показана роль рефлексии для личностного и интеллектуального развития младших школьников. Дана характеристика рефлексии, описаны особенности её проявления у младших школьников. Проанализированы исследования личностной и интеллектуальной рефлексии младших школьников. Выделены трудности, возникающие при развитии рефлективных способностей. Особое внимание уделено методикам диагностики интеллектуальной рефлексии.
Ключевые слова: начальная школа, учащиеся, учебная деятельность, интеллектуальное и личностное развитие, рефлексия, теоретическое мышление, диагностика.
Annotation. The article is devoted to the problem of personality development of younger schoolchildren. The purpose of the article is to reveal the importance of reflection for the personal and intellectual development of students. The role of reflection in the process of personal and intellectual development of primary school students is shown. The characteristic of reflection is given, the features of its manifestation in younger schoolchildren are described. The research of personal and intellectual reflection of primary school students is analyzed. The difficulties that arise in the development of reflective abilities are highlighted. Special attention is paid to the methods of diagnosing intellectual reflection.
Key words: elementary school, students, educational activities, intellectual and personal development, reflection, theoretical thinking, diagnostics.

Статья подготовлена в рамках сетевого гранта Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» по теме «Рефлексивное развитие обучающихся: психологическое сопровождение и поддержка»

Введение. Формирование рефлексивных способностей и качеств младших школьников является ключевой задачей современной системы образования. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования подчеркивает важность рефлексивного компонента в обеспечении образовательного процесса и рассматривает его как необходимое условие полноценного формирования личности и социализации младших школьников. Эта позиция соответствует современным требованиям к качеству образования, нацеленным на развитие не только предметных знаний, но и личностных и интеллектуальных ресурсов, позволяющих успешно ориентироваться в сложной социальной среде и оптимально адаптироваться в быстро сменяющихся условиях [7].

Одним из основных направлений ФГОС НОО является формирование у младших школьников метапредметных компетенций, среди которых важное место занимают регулятивные УУД. Эти компетенции предполагают развитие рефлексивных способностей и навыков, необходимых для постановки целей, планирования деятельности, мониторинга промежуточных результатов и корректировки действий в ходе их выполнения [7].

Рефлексивные способности представляют собой важную составляющую когнитивного развития учащихся, оказывая значительное влияние на качество овладения учебной деятельностью. Для младшего школьника важно научиться воспринимать себя не только как объект обучения и воспитания, но и как активного участника образовательной среды. Поэтому фундаментальная задача образовательной системы создание условий для полноценной реализации ребёнка как субъекта учебно-воспитательного процесса. Это требует освоения базовых элементов рефлексивного опыта: самонаблюдения, самоанализа, самопознания, самоконтроля, самооценивания и коррекции своих действий.

Сформированная рефлексия помогает обучающимся познавать и понимать себя как уникальную индивидуальность, определять сильные и слабые стороны своей личности, планировать цели и намечать пути их реализации, при необходимости вносить изменения в свои планы и действия.

Рефлексия в психологии рассматривается как сложный многоаспектный процесс, связанный с осознанием человеком своих внутренних состояний, мыслей, убеждений, чувств и мотиваций, отражая способность человека к внутреннему наблюдению и самоосмыслению.

Изложение основного материала статьи. Исследованием личностной рефлексии занимались В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, И.А. Мезенцева, Ю.О. Федосеева и др.; особенности интеллектуальной рефлексии изучали Н.И. Гуткина, Л.Л. Гурова, В.К. Зарецкий, А.Б. Холмогорова, Д.Б. Богоявленская, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Ю.Н. Кулюткин и др.; типы рефлексии (формальную и содержательную) рассматривали В.В. Давыдов, А.З. Зак, Л.К. Максимов, Р. Атахонов, В.П. Андронов и др.

Исследователи данной сложной категории описывают рефлексию в следующих характеристиках: как форма сознания, направленная на понимание человеком самого себя, своих поступков и переживаний; самонаблюдение; мышление о мышлении; механизм познания себя и своих возможностей; внутренний акт обращения сознания на свой внутренний мир; процесс осознания собственных действий, мыслей и чувств [1; 2; 3; 4; 8; 10].

Выделяют следующие типы рефлексии: интеллектуальный, личностный, коммуникативный и кооперативный [8]. Рефлексия играет важную роль в личностном развитии младшего школьника, помогая осознавать результаты своей учебной деятельности, анализировать свои достижения и неудачи. Рефлексируя ребенок начинает понимать, почему он чувствует страх, усталость или радость. осознание этих состояний открывает возможность сознательно регулировать свое настроение и поведение. Проанализировав последствия своих поступков (решений), школьник способен сделать выводы относительно того, каким образом действовать более эффективнее. Важные качествами личности – самооценка и самоконтроль, как рефлексивные, начинают формироваться в начальной школе [9]. Следовательно, рефлексия, являясь свойством личности, выступает одновременно и как механизм саморегуляции мыслительной деятельности, и как механизм организации познавательного процесса.

Таким образом, развитие рефлексивных способностей значительно улучшает показатели учебной деятельности, обеспечивая глубокое понимание предметов, высокую мотивированность и эффективное управление процессом обучения.

Учебная деятельность является интеллектуальной, и чтобы ею овладеть необходимы соответствующие интеллектуальные способности, доминирующую роль в которых играют рефлексивные процессы и которых, пока что еще у школьника нет. Психологические исследования показывают, что ребенок поступающий в школу имеет огромный потенциал и его личностные и интеллектуальные

возможности часто недооцениваются. За период начальной школы ученик должен пройти путь от школяра, школьника, готового учиться всему что предлагает учитель, старательно действовать по образцам и строго следовать указаниям учителя, подражая ему в выполнении учебных действий, до учащегося – субъекта учебной деятельности, проявляющего инициативу и ответственность за свою учебную деятельность, способного на определение границ и оценку своих возможностей и достижений, стремление к самостоятельности. В позиции учащегося ребенок обладает субъектными качествами (самостоятельность, инициативность, внутренняя учебная мотивация, адекватная самооценка, способность планировать свои действия, сравнивающая рефлексия). Особую роль в развитии субъектности учащегося играет рефлексия, которая существенным образом меняет самосознание ребенка [6].

Таким образом, роль рефлексии в личностном развитии младших школьников трудно переоценить. Она становится важным инструментом формирования целостной, гармоничной и социально адаптированной личности ребенка.

Специально необходимо отметить роль теоретического мышления в развитии рефлексивных способностей. На этапе младшего школьного возраста происходит смена типа мышления. Если в дошкольном возрасте появляется и функционирует эмпирическое мышление, то в младшем школьном возрасте начинают закладываться основы и элементы теоретического мышления (В.В. Давыдов) [1]**.** В связи с этим фундаментальной задачей системы образования на этапе начальной школы является развитие рефлексивного мышления.

Психологические исследования и педагогическая практика свидетельствуют о низком уровне рефлексивного развития младших школьников. Основными препятствиями являются: сложность и многоаспектность самого понятия «рефлексии», недостаточный опыт рефлексирования, отсутствие сформированных привычек самоконтроля и низкая культура самостоятельной оценки своей деятельности. Школьники часто воспринимают учебные ситуации поверхностно, сосредотачиваясь лишь на выполнении требований учителя, игнорируя собственную позицию относительно качества выполняемых работ.

В исследовании Ю.О. Федосеевой, посвященном выявлению уровня сформированности личностной рефлексии младших школьников, отмечается, что большинство обследованных учащихся к окончанию начальной школы обладают низким и средним уровнем развития личностной рефлексии. Личностная рефлексия способствует осмысленному восприятию собственных действий, развитию адекватной самооценки и обеспечивает успешность в учебной деятельности, коммуникативной сфере [9].

Группа исследователей (И.А. Мезенцева, Н.В. Серегина, Л.П. Петухова), изучавшие особенности личностной рефлексии младших школьников, испытывающих трудности в учебной деятельности, показали, что у значительной части неуспевающих учащихся уровень личностной рефлексии ниже нормы. В то время как учащиеся без затруднений в обучении показали средний и выше среднего уровень развития личностной рефлексии, а уровень самооценки у них был на среднем уровне [3]**.**

В исследовании В.Д. Шадрикова, посвященном роли рефлексивных механизмов в развитии познавательных способностей отмечается, что личностная рефлексия младших школьников имеет более высокий уровень у обучающихся обладающих высокими когнитивными способностями. Ученый отмечает взаимосвязь рефлексивности и интеллекта и делает вывод: «…чем выше мера индивидуальной рефлексивности ученика, проявляющаяся в общей способности к рефлексии, тем сильнее у него будет проявляться рефлексия интеллектуальных операций» [10, С. 143]**.**

Наше исследование [4] было посвящено изучению особенностей интеллектуальной рефлексии младших школьников. Мы считаем, что ключевое значение для понимания рефлексии имеет методологическая основа, которую используют исследователи. Методологией наших исследований выступила теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, включающая ряд концепций: «Типы мышления (эмпирическое и теоретическое)», «Теория учебной деятельности», «Теория развивающего обучения» и др. [1]**.**

В качестве основы рефлексивных способностей выступают мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, планирование, абстрагирование и др.). В зависимости от того какой тип мышления преобладает у обучающегося, теоретический или эмпирический выделяют и различные виды мыслительных действий: содержательные или формальные. При решении интеллектуальных задач может функционировать формальная рефлексия или содержательная.

Отдельно необходимо остановиться на проблеме диагностики рефлексивных способностей обучающихся. Диагностика уровня рефлексивного развития предполагает использование специальных методик, позволяющих выявить степень выраженности соответствующих качеств и способностей у конкретного учащегося.

В образовательной практике наиболее распространёнными диагностическими методами и методиками являются: наблюдение за поведением ученика в естественных условиях образовательного пространства, опросники, фиксирующие отношение ребёнка к собственным успехам и трудностям, тестовые задания, направленные на выявление уровня самостоятельности и ответственности.

Мы считаем, что наиболее эффективный и объективный диагностический инструментарий рефлексивных способностей обучающихся, применяется в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. В основу диагностики рефлексивного (теоретического) мышления положены задания как на не учебном материале, по типу классических, нестандартных задач, так и тестовые задания (на учебном материале) построенные по аналогии с учебной задачей на обобщение пройденного учебного материала. Процедура исследования рефлексии предложена А. Заком [2]. Методика диагностики рефлексии включает два этапа: на первом учащемуся надо решить ряд задач, имеющих разные способы решения, а после их решения предлагается сгруппировать правильно решенные задачи. Тип рефлексии определяется по группировке задач: формальная рефлексия (решенные задачи сгруппированы по несущественным признакам); содержательная рефлексия (задачи объединяются по способу их решения). Сущность диагностической методике состоит в том, чтобы найти существенные и несущественные признаки объектов, а затем обобщить существенные признаки в процессе решения задачи.

В нашем исследовании [4], направленном на выявление типа рефлексии у третьеклассников при решении не учебных задач в словесно-знаковой форме, были выявлены три группы учащихся с разным уровнем рефлексивного развития. Самая многочисленная группа (почти половина респондентов, 48%) продемонстрировали формальную рефлексию, которая ориентирует учащихся не на выделение способа решения задачи, а на внешние, несущественные признаки, на то что прежде всего привлекает внимание. Содержательная рефлексия, помогающая выделить и осознать способ решения задачи была выявлена у 18% испытуемых. В третью группу (34% испытуемых) вошли учащихся, группировавшие задачи одновременно и формально, и содержательно, и по ассоциации, и по смыслу. Такой подход при решении задач показывает отсутствие понимания и осознания процесса решения задачи.

Рефлексивная составляющая личности обучающихся недостаточно оптимально развивается на протяжении всего обучения в школе. В другой работе автора, посвященной исследованию особенностей интеллектуальной рефлексии студентов-первокурсников педагогического вуза, также было выявлено слабое развитие рефлексивных составляющих когнитивных процессов. Значительная часть испытуемых (40%) решив задачи не смогли сгруппировать их по способу решения (осознание процесса решения задачи не происходит). Третья часть испытуемых не смогли решить все задачи, что тоже указывает на эмпирический способ решения. Только 30% респондентов показали теоретический способ решения, правильно сгруппировали задачи, по способу решения и смогли объяснить, как они решали задачи [5].

Выводы. Развитие в целом рефлексивной сферы и в частности, рефлексивных способностей, обучающихся считается одной из приоритетных и актуальных задач в образовательной практике обучения. Специальные исследования показывают не высокий уровень рефлексивного развития школьников к окончанию начальной школы.

Контроль за рефлексивным развитием школьников должен учитывать психологические особенности мышления и его развитие в младшем школьном возрасте. Регулярное проведение диагностики даёт возможность своевременно вносить необходимые коррективы в образовательный процесс, создавая оптимальные условия для дальнейшего роста рефлексивных компетенций.

Педагоги играют ключевую роль в создании условий для развития рефлексивной культуры школьников. Они организуют среду, стимулирующую детей к размышлению о собственном опыте, поощряют самостоятельное принятие решений, учат объяснять почему ты получил такой результат. Именно учитель закладывает основу тех процессов, которые становятся базовыми элементами внутреннего самоконтроля, самооценки и саморегуляции ребёнка. Важную роль в процессе развития рефлексивности учащихся играет психологическая подготовка педагогов. Педагогическая рефлексия играет ключевую роль в профессиональной деятельности учителя начальных классов, обеспечивая постоянное самосовершенствование, повышение эффективности образовательного процесса и психическое развитие школьников.

Литература:

1. Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1995. – 144 с.

2. Зак, А.З. Диагностика теоретического мышления у младших школьников / А.З. Зак // Психологическая наука и образование. – 1997. – Т. 2. – № 2. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n2/Zak (дата обращения: 10.09.2025)

3. Мезенцева, И.А. Особенности личностной рефлексии младших школьников, испытывающих трудности в учебной деятельности /

И.А. Мезенцева, Н.В. Серегина, Л.П. Петухова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 1(191). – С. 463-468
4. Новиков, П.В. Рефлексивное развитие младших школьников как условие успешности обучения в школе / П.В. Новиков // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 3. – С. 216-224
5. Новиков, П.В. Когнитивная рефлексия в личностно-профессиональном развитии будущих педагогов / П.В. Новиков // Образование: путь в профессию. Научно-методический журнал. – 2024. – Т. 1. – № 1. – С. 79-89
6. Оськина, Н.Г. Развитие субъектной позиции в младшем школьном возрасте как задача образовательного процесса / Н.Г. Оськина // Психологические и педагогические науки. Омский научный вестник. – 2012. – № 4(111). – С. 207-210
7. Российская Федерация. Министерство просвещения. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования «ФГОС начального общего образования» № 373 [утв. приказом от 6 октября 2009 г.]. – URL: htt//standart/edu/ru/catalog.aspx?Catalogld=959 (дата обращения: 20.08.2025)
8. Степанов, С.Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99-104
9. Федосеева, Ю.О. Личностная рефлексия младших школьников как основа формирования и развития социально активной личности / Ю.О. Федосеева // Социальные отношения. – 2024. – № 1(48). – URL: https://science-education.ru/ru/ article/view?id=8084 (дата обращения: 24.08.2025)
10. Шадриков, В.Д. Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способностей учащихся / В.Д. Шадриков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 133-144

Педагогика

УДК 377, 378

студент Новиков Артем Петрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Филатов Андрей Игоревич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ РЕЛИГИИ НА ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ

Аннотация. В данной статье проводится комплексный анализ многогранного влияния религии на сферу образования. Исследование охватывает исторический контекст, начиная с роли религиозных институтов как основоположников первых образовательных систем, и переходит к рассмотрению функционального значения религии в формировании ценностных ориентиров в современную эпоху. Особое внимание уделяется современным вызовам. Рассматривается взаимодействие светского и религиозного образования в условиях культурного плюрализма. Затронута проблема интеграции религиозного компонента в образовательные системы различных стран. В современном мире существуют различные модели взаимодействия религии и образования. В исследовании рассмотрено три основные модели: конфессиональная, светская и интегративная. На основе проведенного анализа делается вывод о сохраняющейся значительной роли религии в образовании, которая эволюционирует от доминирующей к интегрирующей и культуросберегающей функции. Образовательные учреждения стремятся учитывать потребности учащихся с различными особенностями развития, что требует адаптации традиционных методов преподавания религиозных дисциплин.

Ключевые слова: религия, образование, религиозное образование, светскость, духовно-нравственное воспитание, история педагогики, образовательное право, межконфессиональный диалог.

Annotation. This article provides a comprehensive analysis of the multifaceted influence of religion on education. The study covers the historical context, beginning with the role of religious institutions as the founders of the first educational systems, and moves on to examine the functional significance of religion in shaping value orientations in the modern era. Particular attention is given to contemporary challenges. The interaction between secular and religious education in the context of cultural pluralism is examined. The issue of integrating religious components into the educational systems of various countries is addressed. In the modern world, various models of interaction between religion and education exist. The study examines three main models: confessional, secular, and integrative. Based on the analysis, it is concluded that religion continues to play a significant role in education, evolving from a dominant function to one that integrates and preserves culture. Educational institutions strive to accommodate the needs of students with various developmental disabilities, which requires adapting traditional methods of teaching religious subjects.

Key words: religion, education, religious education, secularism, spiritual and moral education, history of pedagogy, educational law, interfaith dialogue.

Введение. Актуальность исследования взаимосвязи религии и образования в современном мире обусловлена сложными социокультурными трансформациями, происходящими в глобальном масштабе. В условиях усиления миграционных процессов и роста культурного разнообразия вопросы взаимодействия различных религиозных традиций в образовательном пространстве приобретают особую значимость.

Изложение основного материала статьи. Исторически религия и образование были тесно переплетены, однако процессы секуляризации и становления современных национальных государств существенно изменили их взаимоотношения.

Целью исследования является комплексный анализ исторической эволюции и современных форм взаимодействия религии и образования. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

1. проследить исторические тенденции развития религиозного образования в различных культурных ареалах;
2. выявить и систематизировать основные модели взаимодействия религии и образования в современном мире;
3. проанализировать правовые основы религиозного образования в разных странах;
4. определить перспективы развития религиозного образования в условиях современных вызовов.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к анализу проблемы, сочетающем историческую ретроспективу с анализом современных тенденций, а также в сравнительном характере исследования, охватывающем опыт различных стран и религиозных традиций.

Методологическую основу исследования составил системный подход, позволивший рассмотреть влияние религии на образование как многомерный и динамичный феномен. В работе были использованы следующие методы: Историко-генетический метод позволил проанализировать становление и развитие образовательных систем под влиянием религии на разных этапах истории. Сравнительно-исторический анализ использовался для выявления общих закономерностей и специфических особенностей развития религиозного образования в различных культурных ареалах. Институциональный подход применялся для изучения роли религиозных институтов в образовательном процессе. Также был использован анализ нормативно-правовых документов, регулирующих сферу религиозного образования в разных странах.

Особое значение в исследовании имел компаративный метод, позволивший провести сравнительный анализ моделей религиозного образования в различных странах и выявить их специфические особенности. Для анализа современных тенденций использовался структурно-функциональный подход, помогающий выявить функции религии в современном образовательном пространстве.

Исторически религиозные институты были основными центрами образования и просвещения. В средневековой Европе монастыри и соборные школы являлись главными образовательными центрами. Как отмечает исследователь И.В. Метлик, «вплоть до Нового времени религия определяла не только содержание образования, но и его цели и методы, формируя целостное мировоззрение человека» [2, С. 45]. Система образования была направлена на подготовку духовенства и формирование религиозного сознания у населения.

В России религиозное образование имеет глубокие исторические корни. После принятия христианства на Руси началось активное создание школ при монастырях и церквях. По словам А.Н. Кожановского, «православное образование стало фундаментом всей образовательной системы Древней Руси, определившим ее ценностные ориентации и культурные приоритеты» [1, С. 78]. Особенно значительный вклад в развитие образования внесли Киево-Могилянская и Славяно-греко-латинская академии, которые стали центрами не только богословского, но и общего образования.

В исламской традиции образование также развивалось в тесной связи с религией. Медресе и мактабы были не только религиозными, но и общекультурными образовательными центрами. Как подчеркивает Р.М. Мухаметшин, «исламская педагогическая традиция сохраняла и передавала знания по философии, математике, астрономии и медицине, способствуя развитию научных знаний в период средневековья» [3, С. 112]. Особенностью исламского образования была его доступность для различных социальных слоев.

В буддийской традиции монастыри также выполняли образовательные функции. По наблюдениям Л.И. Петровой, «буддийские монастыри в странах Азии стали центрами образования, где изучались не только религиозные тексты, но и медицина, философия, искусство» [4, С. 56]. Эта система образования способствовала распространению грамотности и сохранению культурного наследия.

В современном мире существуют различные модели взаимодействия религии и образования, отражающие специфику культурно-исторического развития разных стран. Ученые выделяют три основные модели: конфессиональную, светскую и интегративную [5; 7].

Конфессиональная модель предполагает глубокую интеграцию религиозного компонента в образовательный процесс. Примером может служить система религиозных школ в Великобритании, где около трети всех школ являются религиозными. Эти школы сохраняют свою религиозную идентичность, одновременно выполняя государственные образовательные стандарты. Особенностью данной модели является сочетание качественного общего образования с религиозным воспитанием.

Светская модель, характерная для Франции и США, основана на принципе отделения религии от государства. Однако, как показывает практика, даже в этих странах существуют разнообразные формы взаимодействия религиозных организаций и образовательных учреждений. Во Франции, например, несмотря на строгий принцип лаиситета, религиозные организации могут участвовать в образовательном процессе через различные культурные программы.

Интегративная модель, получающая распространение в России и Германии, предполагает включение элементов религиозного образования в светскую школу через курсы по истории религии и духовно-нравственному воспитанию. Как отмечает В.А. Балябин, «российская модель стремится найти баланс между светским характером образования и учетом религиозных потребностей различных конфессий» [7].

Правовые основы религиозного образования существенно различаются в разных странах, отражая их исторические и культурные особенности. В Российской Федерации этот вопрос регулируется Федеральным законом «Об образовании» и Федеральным законом «О свободе совести и религиозных объединениях». Согласно исследованиям В.А. Балябина, «российское законодательство стремится найти баланс между светским характером образования и правом граждан на религиозное образование, что проявляется в различных формах интеграции религиозного компонента в образовательное пространство». Курс «Основы религиозных культур и светской этики», введенный в 2012 году, является примером такого компромиссного решения, позволяющего учитывать религиозные предпочтения семей в рамках светской школы. В Европейском союзе вопросы религиозного образования регулируются в соответствии с принципом субсидиарности. Как отмечает К. Шиппер, «европейское законодательство гарантирует право религиозных общин на создание собственных образовательных учреждений при условии соблюдения государственных образовательных стандартов» [8, С. 156]. При этом каждая страна сохраняет свою специфику в подходе к религиозному образованию.

В странах с преобладающим мусульманским населением существуют свои особенности правового регулирования религиозного образования. По словам Р.М. Мухаметшина, «во многих мусульманских странах сохраняется dual система образования, сочетающая традиционные религиозные школы с современными светскими образовательными учреждениями» [3, С. 145].

Современное религиозное образование сталкивается с рядом серьезных вызовов. Глобализация и цифровизация создают новые условия для развития образовательных систем. По мнению Д. Гарди, «цифровые технологии коренным образом меняют традиционные формы религиозного образования, создавая новые возможности для дистанционного обучения и межконфессионального диалога» [5; 7].

Еще одним вызовом является растущее культурное и религиозное разнообразие современных обществ. Как справедливо замечает Л.И. Петрова, «многоконфессиональный состав учащихся требует разработки новых подходов к преподаванию религии, основанных на принципах толерантности и взаимного уважения» [4, С. 94]. Это особенно актуально для стран с высоким уровнем миграции. Серьезной проблемой остается поиск баланса между религиозной и светской составляющими образования. По словам И.В. Метлика, «современная школа должна найти золотую середину между уважением к религиозным традициям и формированием критического мышления у учащихся» [2, С. 156]. Этот баланс особенно важен в условиях растущего религиозного многообразия. Перспективным направлением развития представляется усиление диалога между различными религиозными традициями в образовательном пространстве. Это позволит воспитывать толерантность и взаимное уважение среди подрастающего поколения. Как отмечают исследователи, «межконфессиональный диалог в образовании может стать эффективным инструментом профилактики религиозного экстремизма» [6; 8].

Еще одной важной тенденцией является развитие инклюзивных подходов в религиозном образовании. Современные образовательные учреждения стремятся учитывать потребности учащихся с различными особенностями развития, что требует адаптации традиционных методов преподавания религиозных дисциплин.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Исторический анализ показал, что религия на протяжении веков играла ключевую роль в развитии образования, выступая основным институтом сохранения и передачи знаний. Религиозные учреждения были не только центрами духовной жизни, но и важнейшими образовательными центрами, способствовавшими распространению грамотности и развитию наук.

В современном мире сформировались различные модели взаимодействия религии и образования, отражающие специфику культурно-исторического развития разных стран и регионов. Эти модели варьируются от строго конфессиональных до полностью светских, с множеством промежуточных вариантов. Правовое регулирование религиозного образования осуществляется с учетом необходимости баланса между светским характером образования и свободой вероисповедания. Современное законодательство в этой области демонстрирует тенденцию к поиску компромиссных решений, учитывающих права всех участников образовательного процесса.

Современные вызовы, связанные с глобализацией, цифровизацией и культурным разнообразием, требуют разработки новых подходов к религиозному образованию, ориентированных на диалог и взаимопонимание. Особую актуальность приобретают вопросы интеграции мигрантов и формирования толерантного сознания у подрастающего поколения.

Перспективы развития религиозного образования связаны с поиском новых форм интеграции религиозного компонента в образовательное пространство, учитывающих как традиционные ценности, так и вызовы современности. Важную роль в этом процессе играет развитие межконфессионального диалога и инклюзивных образовательных практик.

Литература:

1. Кожановский, А.Н. Православное образование в России: история и современность / А.П. Кожановский. – СПб.: Алетейя, 2010. – 256 с.

2. Метлик, И.В. Религия и образование в светской школе / И.В. Метлик. – М.: Планета, 2004. – 384 с.

3. Мухаметшин, Р.М. Исламское образование в России: традиции и современность / Р.М. Мухаметшин. – Казань: Магариф, 2008. – 319 с.

4. Петрова, Л.И. Поликонфессиональность как фактор развития современного образования /Л.И. Петрова // Педагогика. – 2021. – № 4. – С. 92-99

5. Санников, М.А. Роль возрастных особенностей в формировании представлений о нравственных ценностях у детей младшего школьного и подросткового возраста в православных воскресных школах / М.А. Санников // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т.13. – № 3. – 5 с.

6. Jackson, R. Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy / R Jackson. – London: Routledge, 2004. – 221 p.

7. Petrov, Y.N. Diagnostics of socio-pedagogical trends in the development of students in a professional organization / Y.N. Petrov, O.N. Filatova, M.V. Grinina // SHS Web of Conferences. – 2021. – Т. 113. – 74 с.

8. Schipper, K. Religious Education in Europe / K. Schipper. – Utrecht: Utrecht University Press, 2019. – 234 p.

УДК 371.3
кандидат юридических наук Овсепян Геворг Мартинович
Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);
кандидат юридических наук Светлова Анна Павловна
Московский университет министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя (г. Москва);
преподаватель кафедры административного права Горошко Ольга Владимировна
Ростовский юридический университет МВД России (г. Ростов-на-Дону)

О НАПРАВЛЕНИЯХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «АДМИНИСТРАТИВНОЕ ПРАВО» СЛУШАТЕЛЯМ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КРЫМСКОГО ФИЛИАЛА КРАСНОДАРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы преподавания административного права слушателям заочной формы обучения в ведомственном вузе. Проанализированы специфические условия обучения в Крымском филиале Краснодарского университета МВД России (далее – КФ КрУ МВД России), включая региональные особенности и профессиональный профиль слушателей. Предложены конкретные направления совершенствования образовательного процесса по трем основным векторам: содержательному, технологическому и организационному. Особое внимание уделено внедрению дистанционных образовательных технологий, регионализации содержания курса и практико-ориентированному подходу в обучении.
Ключевые слова: административное право, заочная форма обучения, Крымский филиал Краснодарского университета МВД России, совершенствование преподавания, дистанционные образовательные технологии, регионализация образования, практико-ориентированный подход, компетентностный подход, ведомственный вуз.
Annotation. The article discusses the current problems of teaching administrative law to part-time students at a departmental university. The specific conditions of teaching at the Crimean branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, including regional features and the professional profile of students, are analyzed. Specific directions for improving the educational process are proposed in three main areas: content, technology, and organization. Special attention is paid to the implementation of distance learning technologies, the regionalization of course content, and a practice-oriented approach to teaching.
Key words: administrative law, part-time education, Crimean branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, improvement of teaching, distance educational technologies, regionalization of education, practice-oriented approach, competence-based approach, departmental university.

Введение. Современные вызовы и динамично трансформирующиеся условия в сфере правоохранительной деятельности обусловливают насущную необходимость системного и непрерывного совершенствования методологических основ и организационных механизмов системы профессиональной подготовки сотрудников ОВД. Особую актуальность и значимость данная стратегическая задача приобретает в специфическом контексте заочной формы обучения, которая, обладая объективно существующими ограничениями, одновременно заключает в себе значительный, не до конца реализованный потенциал для профессионального роста и развития действующих сотрудников ОВД, совмещающих службу с получением образования. Как абсолютно справедливо отмечает в своих трудах ученый-правовед А.В. Малько, «качество юридического образования, его глубина и практико-ориентированная направленность напрямую и детерминированно влияют на состояние законности и правопорядка в стране, выступая одним из ключевых факторов обеспечения правовой безопасности общества и государства» [5, С. 45]. Это утверждение в полной мере относится и к ведомственному образованию, призванному готовить высококвалифицированные кадры для нужд правоохранительной системы.

Изложение основного материала статьи. Фундаментальный курс «Административное право» занимает центральное, стержневое место в системе профессиональной ведомственной подготовки сотрудников ОВД, поскольку именно административно-правовые нормы, институты и процедуры составляют юридическую основу их повседневной служебной деятельности, определяют ее пределы и формы. По образному выражению другого выдающегося ученого, Д.Н. Бахраха, «административное право – это, по своей сути, право жизни, оно сопровождает гражданина от рождения до смерти, регламентируя его взаимодействие с публичной властью» [1, С. 23]. Что же касается сотрудника ОВД, то для него административное право является не просто одной из академических дисциплин, но и основным, постоянно используемым инструментом профессиональной служебной деятельности.

Проведенный анализ контингента слушателей, осваивающих программу в заочной форме обучения в КФ КрУ МВД России, позволяет выделить и систематизировать следующие характерные и наиболее значимые особенности данной категории обучающихся:

1. Фактор совмещения профессиональной деятельности с учебным процессом, который создает для слушателей комплекс взаимосвязанных преимуществ и объективных сложностей. С одной стороны, слушатели уже обладают определенным, а зачастую и весьма обширным, практическим опытом, что, по мнению Л.Л. Попова, «позволяет существенно обогатить и интенсифицировать учебный процесс, наполнив его реальными кейсами и ситуационными задачами из правоприменительной практики» [7, С. 78]. С другой стороны, закономерно возникает острая проблема хронического временного дефицита и необходимости овладения навыками эффективного тайм-менеджмента для балансировки между служебными обязанностями и академической нагрузкой.

2. Наличие у значительной части слушателей практического опыта в сфере административно-правового регулирования требует кардинального пересмотра и адаптации традиционных, пассивно-трансляционных подходов к обучению. Как верно отмечает Ю.Н. Старилов, «преподавание права практикующим юристам, уже погруженным в профессиональный контекст, должно выстраиваться не на принципах педагогики, а на принципах андрагогики – науки об обучении взрослых, с акцентом на самостоятельность, осознанность и опору на имеющийся опыт» [8, С. 112].

3. Территориальная рассредоточенность и удаленность слушателей от образовательного центра обусловливает настоятельную необходимость широкого и повсеместного внедрения в учебный процесс современных дистанционных образовательных технологий. Эмпирические исследования и научные изыскания А.Г. Чернявской наглядно показывают, что «эффективное, методически выверенное использование цифровых образовательных ресурсов и виртуальной обучающей среды позволяет в значительной степени преодолеть географические и временные барьеры в обучении, обеспечивая доступ к качественному контенту из любой точки» [9, С. 91].

4. Объективная ограниченность времени, отводимого на аудиторную работу в условиях заочной формы, требует системной оптимизации всего учебного процесса, интенсификации контактных часов и радикального повышения роли, а также развития разнообразных эффективных форм самостоятельной работы обучающихся.

Региональная специфика Крымского федерального округа, в котором функционирует филиал университета, добавляет в процесс обучения административному праву ряд уникальных и важных дополнительных аспектов, требующих специального рассмотрения:

– Организация деятельности территориальных органов МВД России на полуострове имеет свои отчетливые особенности, связанные с географическим положением, транспортной логистикой, административно-территориальным делением, а также особым правовым статусом отдельных территорий;

– Административно-правовое регулирование в курортных и рекреационных зонах (таких как Ялта, Алушта, Евпатория) требует повышенного и специального внимания преподавателя и слушателей к вопросам обеспечения общественного порядка, безопасности дорожного движения и соблюдения миграционного законодательства в условиях сезонного наплыва туристов;

– Сложный многонациональный и поликонфессиональный состав населения Крыма обусловливает высокую значимость и необходимость целенаправленного формирования у слушателей специальных коммуникативных и правоприменительных компетенций в сфере профилактики и урегулирования межэтнических и межконфессиональных конфликтов.

Последовательная и полномасштабная реализация компетентностного подхода, являющегося сегодня парадигмой высшего образования, требует не косметической корректировки, а фундаментальной переработки содержания, структуры и методологии курса «Административное право». Как обоснованно подчеркивает в своих работах В.В. Лазарев, «компетентностный подход в современном юридическом образовании предполагает решительный отход от знаниевой парадигмы и ориентацию на формирование у выпускника

конкретных способностей решать типовые и нетиповые профессиональные задачи в реальных условиях служебной деятельности» [4, С. 34]. В этой непосредственной связи автором предлагается к внедрению следующий комплекс мер:

1. Разработка детализированной и иерархически выстроенной системы профессиональных компетенций со строгим учетом требований должностных регламентов и профессиональных стандартов сотрудников ОВД. Каждая тема, каждый модуль курса должны быть логически и методически увязаны с конкретными практическими умениями и навыками, такими как:

– Точная юридическая квалификация составов административных правонарушений;

– Правильное оформление основных процессуальных документов (протоколов, постановлений, определений);

– Законное и обоснованное применение мер обеспечения производства по делу;

– Организация и проведение административного расследования в полном объеме.

2. Регионализация содержания курса через обязательное включение в программу специальных тематических модулей и блоков, отражающих местную специфику:

– Анализ и разбор современной практики применения административного законодательства судами и органами исполнительной власти в Республике Крым;

– Особенности производства по делам об административных правонарушениях в курортных регионах и местах массового отдыха граждан;

– Специфика осуществления административного надзора и контроля в условиях компактного проживания многонационального состава населения;

– Правовые и организационные основы обеспечения общественного порядка и безопасности в местах массового пребывания граждан (вокзалы, аэропорты, набережные).

3. Непрерывная актуализация учебного материала, которая должна осуществляться на основе систематического мониторинга текущих изменений законодательства и формирующейся судебной практики. Особое пристальное внимание в этом процессе следует уделять:

– Изучению новелл КоАП РФ;

– Анализу новейших правовых позиций Верховного Суда РФ по вопросам административной ответственности;

– Изучению постановлений и определений Конституционного Суда РФ, формирующих доктринальные основы административного права.

Современные отечественные и зарубежные исследования в области педагогики высшей школы и андрагогики единодушно свидетельствуют о безусловной необходимости глубокой интеграции цифровых технологий во все элементы образовательного процесса. По мнению Е.С. Полат, «дистанционные образовательные технологии, при их грамотном применении, позволяют создать гибкую, доступную и интерактивную среду для непрерывного профессионального обучения, преодолевая рамки традиционной аудитории» [6, С. 67]. В рамках данного направления предлагается:

1. Развитие комплексной системы дистанционного обучения, включающей:

– Создание интерактивных электронных курсов с использованием передовых технологий адаптивного обучения, подстраивающихся под индивидуальный темп слушателя;

– Регулярное проведение вебинаров, онлайн-лекций и консультаций с использованием штатной виртуальной платформы университета;

– Организацию виртуальных практикумов, симуляторов и тренажеров для отработки и доведения до автоматизма ключевых практических навыков (например, составления протокола);

– Активное использование облачных технологий и хранилищ для обеспечения постоянного и беспрепятственного доступа к обширной базе учебных и методических материалов.

2. Широкое внедрение активных и интерактивных методов обучения, таких как:

– Разбор исследований конкретных ситуаций на основе реальных материалов из практики ОВД Крымского региона;

– Проведение деловых игр и решение ситуационных задач, максимально приближенно моделирующих типичные административно-правовые ситуации (прием дежурной части, административное задержание);

– Организация проблемных лекций и групповых дискуссий по наиболее актуальным и дискуссионным вопросам административной практики;

– Включение в учебный процесс проектной деятельности слушателей, направленной на решение прикладных задач, стоящих перед их подразделениями.

3. Использование модели смешанного обучения, которая предполагает:

– Оптимальное, научно обоснованное сочетание аудиторной (контактной) работы и самостоятельной работы слушателя;

– Гармоничную интеграцию традиционных (семинары) и цифровых (онлайн-тесты) форм обучения и контроля;

– Частичную персонализацию образовательной траектории в зависимости от исходного уровня подготовки и служебного профиля слушателя;

– Организацию непрерывного мониторинга учебного прогресса слушателей с помощью цифрового портфолио.

Организационные аспекты совершенствования учебного процесса требуют комплексного, системного подхода и координации усилий всех участников образовательных отношений. Как верно отмечает Н.В. Кузнецова, «эффективность образовательного процесса в ведомственном вузе находится в прямой зависимости от слаженного, системного взаимодействия всех его структурных элементов: от преподавателя до библиотеки и IT-отдела» [3, С. 123]. В организационном блоке представляется необходимым следующее:

1. Модернизация учебно-методического обеспечения курса:

– Разработка модульных рабочих учебных программ с четкими, измеримыми и понятными критериями оценки по каждому элементу;

– Создание комплекса методических пособий и рекомендаций для самостоятельной работы, содержащих пошаговые алгоритмы решения профессиональных задач;

– Формирование и постоянное обновление обширного банка тестовых заданий и практических задач, в перспективе – с использованием технологий искусственного интеллекта для их генерации и проверки;

– Разработка и внедрение в учебный процесс сборников кейсов, основанных на реальных материалах из практики территориальных органов МВД по Крыму.

2. Оптимизация и объективизация системы контроля знаний:

– Внедрение прозрачной балльно-рейтинговой системы, учитывающей все виды учебной деятельности (онлайн-активность, выполнение заданий, тесты, проект);

– Активное использование средств объективного контроля знаний на основе цифровых технологий (прокторинг, системы проверки на плагиат);

– Проведение значительной части промежуточного контроля (тестирование, защита проектов) в дистанционной форме;

– Введение и ведение системы электронного портфолио индивидуальных достижений слушателей на протяжении всего периода обучения.

3. Системное совершенствование работы профессорско-преподавательского состава:

– Организация регулярного повышения квалификации преподавателей в области цифровых педагогических технологий, андрагогики и современных методов обучения;

– Стимулирование и организация регулярного обмена опытом с действующими практическими работниками органов внутренних дел, в том числе через систему совместительства;

– Проведение внутривузовских и межвузовских методических семинаров, вебинаров и мастер-классов с участием ведущих специалистов в области административного права и педагогики;

– Целевое стимулирование научно-исследовательской и опытно-конструкторской работы преподавателей, направленной на совершенствование образовательного процесса по юридическим дисциплинам.

Выводы. Проведенное комплексное исследование позволяет сформулировать и аргументировать следующие основные выводы:

1. Качественное совершенствование методики преподавания административного права слушателям заочной формы обучения требует целостного, комплексного подхода, интегрирующего в единую систему содержательные (обновление контента), технологические

(внедрение Digital-инструментов) и организационные (оптимизация процессов) аспекты. Последовательная реализация предложенного комплекса мер позволит создать эффективную, гибкую и практико-ориентированную систему профессиональной подготовки, в полной мере отвечающую современным вызовам и требованиям, предъявляемым к деятельности сотрудников ОВД.

2. Приоритетным и стратегически важным направлением развития образовательного процесса в ведомственном вузе является широкое и методически обоснованное внедрение дистанционных образовательных технологий, которые позволяют в значительной степени нивелировать пространственно-временные ограничения, объективно присущие заочной форме обучения. Однако, как абсолютно справедливо и взвешенно отмечает В.Я. Кикоть, «цифровизация и технологизация образования, при всех их преимуществах, не должны подменять собой или умалять фундаментальность и системность классической юридической подготовки, основанной на глубоком освоении теории права» [2, С. 156].

3. Целенаправленная регионализация содержания курса «Административное право» и его жесткая ориентация на актуальные практические потребности и вызовы, стоящие перед органами внутренних дел Крымского региона, являются не просто желательным, а необходимым условием радикального повышения эффективности образовательного процесса и его результативности. Это положение полностью соответствует и развивает научные взгляды А.П. Шергина о том, что «ведомственное юридическое образование, в отличие от академического, должно быть максимально приближено к реальным условиям и задачам оперативно-служебной деятельности» [10, С. 89].

4. Дальнейшее перспективное развитие системы преподавания административного права в ведомственных вузах МВД должно осуществляться по пути разумной и сбалансированной интеграции традиционных, проверенных временем образовательных технологий и инновационных цифровых инструментов и методов при безусловном сохранении фундаментальности юридического образования и усилении его практической, прикладной направленности, ориентированной на формирование готовности выпускника к немедленному решению профессиональных задач.

Реализация предложенных научно-обоснованных направлений модернизации учебного процесса будет способствовать существенному повышению качества профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, а в конечном итоге – и совершенствованию их административно-правовой деятельности в специфических условиях Крымского региона, что позитивно скажется на уровне правопорядка и общественной безопасности.

Литература:

1. Бахрах, Д.Н. Административное право России: учебник / Д.Н. Бахрах. – Москва: Эксмо, 2019. – 768 с.

2. Кикоть В.Я. Профессиональная подготовка юристов: традиции и инновации: монография / В.Я. Кикоть. – Москва: Юнити-Дана, 2019. – 287 с.

3. Кузнецова, Н.В. Организация образовательного процесса в ведомственном вузе / Н.В. Кузнецова // Вестник МВД России. – 2021. – № 4. – С. 123-130

4. Лазарев, В.В. Компетентностный подход в юридическом образовании / В.В. Лазарев // Юридическое образование и наука. – 2019. – № 2. – С. 34-41

5. Малько, А.В. Современное юридическое образование: проблемы и перспективы / А.В. Малько // Журнал российского права. – 2020. –№ 4. – С. 45-56

6. Полат, Е.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие / Е.С. Полат. – Москва: Академия, 2020. – 368 с.

7. Попов, Л.Л. Административное право: актуальные проблемы преподавания / Л.Л. Попов // Государство и право. – 2021. – № 3. – С. 78-85

8. Старилов, Ю.Н. Курс общего административного права / Ю.Н. Старилов. – Москва: Норма, 2018. – Т. 1. – 894 с.

9. Чернявская, А.Г. Цифровизация юридического образования: вызовы и возможности / А.Г. Чернявская // Право и образование. – 2022. – № 1. – С. 91-99

10. Шергин, А.П. Актуальные проблемы административно-правового регулирования: монография / А.П. Шергин. – Москва: Проспект, 2020. – 312 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат психологических наук, доцент Павлова Анна Сергеевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
эксперт кафедры педагогических технологий Саплинова Мария Александровна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент Ушакова Елена Викторовна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ В ОБЛАСТИ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА

Аннотация. Рассматривается проблема просвещения родителей, в том числе имеющих детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Проведён обзор существующих просветительских интернет-ресурсов. Зафиксирован низкий интерес существующих ресурсов к теме воспитания, обучения и развития лиц с ОВЗ. Оценивается востребованность просветительских проектов. Представлены результаты анкетирования. Выявлены предпочтительные для родителей каналы получения информации о детском развитии. Обнаружена готовность опрошенных педагогов и сотрудников к ведению просветительской деятельности. Оценена актуальность темы осознанного родительства. Предложена двухступенчатая модель просветительского интернет-проекта. Подчёркнута важность использования методов маркетинга в социальных сетях (SMM). Сделаны выводы.

Ключевые слова: родительство, просвещение, просветительская деятельность, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, анкетирование.

Annotation. This article examines the issue of educating parents, including those with children with disabilities and limited health capabilities. A review of existing online educational resources is conducted. Low interest in the topic of raising, educating, and developing individuals with limited health capabilities is documented. The demand for educational projects is assessed. The survey results are presented. Parents' preferred channels for obtaining information about child development are identified. The teachers and staff surveyed were found to be willing to engage in educational activities. The relevance of the topic of conscious parenting was assessed. A two-stage model for an online educational project is proposed. The importance of using social media marketing methods is emphasized. Conclusions are drawn.

Key words: parenting, education, educational activities, disability, limited health capabilities, surveys.

Введение. Просвещение родителей – важнейшая задача педагогического сообщества. В качестве меры господдержки семей с детьми она фигурирует в п. 3 перечня поручений Президента Российской Федерации от 14.06.2022 № Пр-1049ГС по итогам заседания Президиума Государственного Совета РФ от 25.05.2022 [8].

Цель работы – выяснить, каким может быть эффективное родительское просвещение в современных условиях.

Задачи. Выяснить, существуют ли в российском сегменте Интернета ресурсы, выполняющие функцию целенаправленного просвещения родителей. Понять, насколько востребованы такие ресурсы. Описать модель востребованного родителями просветительского ресурса и проанализировать возможности для его продвижения на примере проекта «Родительский университет МГПУ».

Под *просвещением* мы понимаем «целенаправленный процесс информирования населения об имеющемся социально-культурном опыте, рассчитанный на большую, обычно не расчлененную на устойчивые группы аудиторию, и не предполагающий каких-либо формализованных процедур контроля за успешностью освоения сообщаемых сведений» [5].

Просветительская деятельность – распространение знаний, формирование умений и навыков вне рамок образовательных программ, направленное на рост родительских компетенций.

Термин *«осознанное родительство»* не имеет устоявшегося определения. Данный термин отражен как в публицистических, так и научных работах зарубежных и российских ученых С. Стиффелман [13], Е.Г. Смирновой [12]. Мы понимаем под ним подход к воспитанию ребёнка на основе научных данных, с учётом его возрастных, психофизиологических, личностных и других особенностей, основанный на принятии осознанных и обоснованных решений относительно семьи и ребёнка.

Понятие «осознанное родительство» получило распространение только в XXI веке, однако идея это не новая. Об ответственности родителей перед детьми и обществом говорил ещё Ж.-Ж. Руссо [9]. О задачах родителей по созданию среды для развития ребёнка писал Л.С. Выготский [3] – всё это вошло в современную концепцию осознанного родительства практически без изменений. Далее эти идеи развивались и углублялись. Современные исследователи часто обращаются к теме осознанного родительства, в том числе родителей, которые создают приемные семьи [14]. Среди авторов, чьи работы находятся в свободном доступе (то есть, их могут прочитать и родители тоже), следует упомянуть Н.Н. Авдееву и И.В. Берсеневу [1], Н.В. Антоненко и М.В. Ульянову [2], М.О. Ермихину [4], Е.А. Нестерову [7], Ю.В. Сеппенен [11], а также И.А. Комарову и О.В. Пойду [6], И.В. Филипович и К.А. Казберович [15] и др.

Изложение основного материала статьи. На современном родителе лежит огромная нагрузка. Он вынужден ориентироваться в педагогике, психологии, медицине, в ряде случаев – в дефектологии. В глазах закона и общества он несёт ответственность за воспитание ребёнка и за ним последнее слово при принятии ряда важнейших решений в жизни ребёнка. Но есть ли у родителей необходимые знания или хотя бы возможность их получить?

Мы проанализировали российский сегмент Интернета. На первом этапе с помощью поисковых машин и нейросетей мы постарались найти ресурсы, ориентированные на родителей и содержащие в значительном количестве (основная тематика ресурса) информацию о воспитании и образовании. Авторами было найдено 20 ресурсов, адресованных родителям: портал «Я – родитель»; навигатор для современных родителей «Растимдетей.рф»; журнал для родителей и педагогов «Семья и школа»; интернет-портал «7я.ру»; «Нет, это нормально» – честный журнал для родителей; «Родительский университет», «Родительский университет МГПУ»; телеграм-канал «#Чёртовы подростки»; научно-популярный журнал для всех, кто связан с темой аутизма в жизни или профессии «Аутизм – это»; Мел. Медиа про образование и воспитание детей; счастливые родители Parents.ru; Letidor; Foxford Media; MAMADO; Педсовет.org; Деточка.ру; Chips journal; Подросток и закон; Всё про детство; VALENTINA PAYEVSKAYA.

Ресурсы были проанализированы по четырём параметрам: тематика, уровень экспертизы, внимание к людям с инвалидностью и ОВЗ, регулярность обновления. Ресурсы можно группировать следующим образом: широкотематические; узкотематические; научно-популярные; популярные.

Уровень экспертизы неравномерен. Только 13 ресурсов (65%) можно назвать экспертными и полезными. Четверть (25%) из рассмотренных ресурсов (5 в абсолютном выражении) сочетают экспертную педагогическую информацию с другой. Это истории «из жизни», переводные новости и другие материалы, призванные привлечь читателя на сайт. Однако они за счёт большого количества заслоняют просветительские тексты. У одного (5%) из рассмотренных ресурсов материалы отличаются вариативностью качества, а у другого ресурса (5%) качество низкое.

Только половина из рассмотренных ресурсов содержит статьи, касающиеся детей с инвалидностью и ОВЗ. Из них только 3 ресурса широкого профиля (15%) регулярно пишут о сопровождении лиц с инвалидностью и ОВЗ, а для одного (5%) эта тема основная. Прочие обращаются к тематике инвалидности и ОВЗ изредка. Таким образом, тема ОВЗ остаётся стигматизированной даже в пространстве, рассчитанных на родителей просветительских ресурсов, посвящённых образованию.

Из всех рассмотренных ресурсов только 5 (20%) публикуют просветительские материалы регулярно (по будням). 12 ресурсов (60%) выпускают материалы нерегулярно (при этом не связанные с просветительством материалы могут выходить до нескольких раз в день), 3 (15%) не обновляются в течение длительного времени, что дополнительно сокращает число просветительских проектов российского сегмента Интернета.

В числе нерегулярно обновляемых – два ресурса (10%), посвящённых темам, по которым сложно найти достаточно новой полезной информации.

Среди регулярно обновляемых ресурсов 2 (10%) принадлежат коммерческим организациям. Владельцы остальных – ФГБНУ (2 ресурса – 10%) и вуз (1 ресурс – 5%).

Обзор показал: в российском сегменте Интернета целевые просветительские ресурсы для родителей присутствуют. При этом их количество сокращается, а коммерческие организации постепенно меняют формат с просветительских на развлекательные с элементами просвещения или на мотивирующие к консультациям.

Ресурсы с высоким уровнем экспертизы носят академический характер, их целевая аудитория – ответственные родители, которые углубляются в конкретную проблему своего ребёнка и ищут информацию о ней. Ресурсы с низким уровнем экспертизы постепенно закрываются.

Чтобы разобраться в причинах такого положения дел, мы проанализировали другие интернет-источники данных.

Наблюдение за родительскими сообществами в Интернете показывает: в них много активных родителей. Сейчас на первое место вышли телеграм-каналы, объединяющие родителей по географическому признаку. Также существуют сообщества, созданные по профессиональному принципу, по приверженности определённой площадке. Такие сообщества позволяют найти поддержку, срочный совет, обсудить происходящее с детьми или в семье.

Всё более важное значение при получении информации в Интернете получает нейропоиск (например, «Яндекс с Алисой»), когда по запросу выдаётся текст-реферат, собранный нейросетью из открытых источников. Это быстро, просто, относительно достоверно, но даёт ли такой текст ответ на запрос родителя?

Чтобы выяснить отношение родителей к просветительским проектам в области образования и понять, насколько востребованы такие ресурсы, мы провели анкетирование родителей детей и подростков, в том числе с инвалидностью и ОВЗ, и проанализировали его результаты. Это позволило изучить уровни сформированности у них психолого-педагогической компетентности и инклюзивной культуры.

Исследование проводилось с использованием электронной анкеты в сервисе по созданию форм и сбора информации «Yandex Forms», включало сбор и анализ количественных и качественных данных.

Большая часть вопросов анкетирования была закрытого (респонденты могли выбирать между несколькими предварительно написанными ответами) и полузакрытого типа (возможность дать свой вариант ответа). Также в анкету включены вопросы открытого типа, которые предполагали короткие ответы. Анкеты были разосланы в учреждения различных ведомств РФ с просьбой принять участие в исследовании.

Анкетирование прошли 360 родителей, из них 332 женщины (92,2%) и 28 мужчин (7,8%). Возраст больше половины респондентов составил от 36 до 45 лет (50,6%); старше 45 лет – 117 представителей (32,5%) родительского сообщества; от 26 до 35 лет – 60 человек (16,7%); до 25 лет – 1 родитель (0,27%).

Высшее образование (бакалавриат, специалитет, магистратура) имеют 254 родителя (70,6%), из них 25 человек (6,9%) сообщили о наличии ученой степени; среднее профессиональное – 74 человека (20,6%); среднее общее – 32 человека (8,9%). Только 121 респондент (33,6%) имеет педагогическое или психологическое образование, при этом больше половины – 186 человек (51,7%) – хорошо осведомлены о возрастных и индивидуальных особенностях развития ребёнка, регулярно читают специализированную литературу. Чуть меньше – 140 человек (38,9%) знают об этом в общих чертах; у 23 родителей (6,4%) знания разрозненные, несистемные; 11 человек (3,1%) затруднились ответить на этот вопрос.

181 респондент (50,3%) воспитывают детей с инвалидностью или ОВЗ, 12 человек (3,3%) затруднились ответить на этот вопрос или предпочли это не указывать. 152 родителя (42,2%) поддерживают участие своих детей в инициативах школы/сада, направленных на развитие инклюзивной среды; 81 человек (22,5%) активно участвуют в их организации и проведении; 67 человек (18,6%) поддерживают морально, но не участвуют; 48 родителей (13,3%) относятся к этому нейтрально; 12 человек (3,3%) сообщили, что не одобряют такие инициативы.

Российские родители – сложная и разнообразная аудитория, не всегда расположенная к просвещению: 46,9% опрошенной аудитории при возникновении трудностей в воспитании обращается за помощью к супругу, 31,1% справляются сами, в Интернете ищет информацию только 27,2% опрошенных. Среди источников информации о воспитании чаще всего используется общение с другими родителями (44,4%),

книги (38,6%) и материалы поисковой выдачи (37,2%). Статьи в конкретных онлайн-изданиях читает только 26,4% опрошенных.

На вопрос с множественными ответами «Какой формат получения информации о воспитании и развитии детей вы предпочитаете?» 160 родителей (44,4%) указали живое общение с другими родителями; 139 человек отметили (38,6%), что будут искать информацию в книгах; 134 респондента (37,2%) сообщили, что доверяют материалам поисковой выдачи Интернет (Яндекс, Гугл и др.); 97 человек (26,9%) – социальным сетям (паблики, блоги). Отдают предпочтение статьям в конкретных онлайн- или офлайн-изданиях 95 родителей (26,4%), вебинарам и онлайн-курсам – 93 человека (25,8%), просмотрам видеороликов – 74 родителя (20,6%).

Востребованность просветительских интернет-ресурсов следует учитывать не только у потребителей (родителей), но и у экспертов, которые могли бы стать авторами статей. Мы провели опрос для определения степени готовности педагогов и сотрудников различных ведомств РФ к организации и реализации информационно-просветительской деятельности. В нём приняли участие 185 человек, из них 174 женщины (94%) и 11 мужчин (6%). Возраст большинства респондентов (63%) составил старше 40 лет, 26 человек (14%) были моложе 25 лет, остальные участники равномерно распределились от 26 до 40 лет.

134 человека (72%) полностью согласны с утверждением, что тема осознанного родительства актуальна для современной системы воспитания и образования; 40 человек (22%) скорее согласны с ним; 8 человек (4%) затруднились ответить, а 3 человека (2%) скорее не согласны.

173 человека (93%) заинтересованы в проведении информационно-просветительских мероприятий для родителей; 156 человек (85%) готовы участвовать в мероприятиях, направленных на повышение родительской компетентности; 160 респондентов (87%) считают, что особое внимание к просвещению родителей детей с инвалидностью и ОВЗ является приоритетным. У 142 человек (77%) был опыт организации информационно-просветительской деятельности для родителей.

Больше половины респондентов оценивают свой уровень готовности как достаточный по следующим аспектам: владение современными подходами к просвещению родителей – 64%, наличие знаний для проведения просветительских мероприятий с родителями – 58%, использование современных информационных технологий в просветительской деятельности – 55%, умение адаптировать материалы для родителей детей с инвалидностью и ОВЗ – 58%. От 14 до 17% участников анкетирования считают уровень готовности высоким, показывая готовность демонстрировать экспертную позицию.

Чаще всего используют в работе с родителями следующие формы работы: индивидуальные консультации – 74%, родительские собрания – 57%, разработку информационных материалов – 38%. 24% опрошенных выбрали тренинги и мастер-классы и столько же вебинары и онлайн-встречи.

На основе полученных результатов контент-анализа и анкетирования, а также выявленных проблем и дефицитов была разработана модель информационно-просветительского проекта для родителей детей и подростков, в том числе с инвалидностью и ОВЗ, на примере канала «Родительский университет МГПУ» [10].

Создание просветительского проекта – серьёзная работа, для которой нужна команда специалистов разных направлений, от экспертов до специалистов в области медиа. Преодолеть конкуренцию со стороны источников информации другого типа, а также убедить родителей тратить время на чтение просветительских ресурсов, а педагогов участвовать в просветительской работе – задача из области маркетинга.

Конкурируя с другими интернет-ресурсами, а также с родительскими чатами и нейропоиском, логично применить подход из области SMM (Social Media Marketing, маркетинг в соцсетях). Мы наблюдаем элементы такого подхода у большинства существующих ресурсов: именно через SMM они поддерживают связь с читателями, однако активность их соцсетей невысока.

Соцсети дают просветительскому ресурсу активный контакт с аудиторией и позволяют выйти на общение на равных, что, как мы считаем, привлекательно для целевой аудитории – родителей. Однако для того, чтобы использовать потенциал социальных сетей, необходимо, чтобы педагоги смогли обучиться навыкам ведения социальных сетей, а конкретно – научиться говорить с аудиторией таким образом, чтобы увлекать, заинтересовывать, развлекать и при этом подавать экспертный, научно обоснованный контент.

При общей готовности педагогического сообщества к просветительской работе мы на практике при работе над проектом «Родительский университет МГПУ» видим сложные для восприятия тексты, написанные в научном стиле, которые родителям читать тяжело.

Общее правило работы в соцсетях: если читатель видит слишком тяжёлый текст, он переходит на другую площадку или уходит со страницы. Таким образом, просветительский проект не достигает цели: читатель уходит, не получив информацию.

Перестроить педагогическое сообщество за ограниченное время невозможно. Часть возрастных экспертов, обладающих уникальной практикой, в принципе не привыкли к принятой в социальных сетях стилистике, необходимость работать в этом жанре вызывает у них протест.

Существуют педагоги, которые умеют писать в стилистике соцсетей и поднимать при этом сложные вопросы, но их мало, и их силами невозможно охватить все необходимые для родительского просвещения темы, и особенно это касается тематики детей и подростков с инвалидностью и ОВЗ.

Модель, которая позволит без ущерба экспертности найти путь к читателю, состоит из двух ступеней.

Первая – хорошо структурированная библиотека экспертных статей, прошедших редактуру и приведённых к классической публицистической стилистике: без тяжёлых научных оборотов, по возможности – с короткими предложениями, адаптированными под SEO, что важно для выдачи, в том числе в нейропоиске. Пример реализации: https://marketplace.mgpu.ru/articles/.

Вторая – социальные сети. Они дают возможность достучаться до читателя, заинтересовать и увести его в библиотеку читать экспертные материалы, содержащие конкретные рекомендации по действиям в той или иной ситуации. Пример реализации: https://dzen.ru/ino.mgpu.ru.

Такая модель оказывается достаточно гибкой, позволяет приспособить проект к любым изменениям в структуре и доступности соцсетей, а также даёт вариативность в подаче материала без ущерба для его полезности. Кроме того, библиотеками крупных проектов могут пользоваться небольшие ресурсы, например, соцсети школ или колледжей.

Выводы. Эффективное родительское просвещение в современных условиях может проходить в том числе в виде размещения материалов в сети Интернет, однако этот сегмент на сегодняшний день нельзя считать достаточно освоенным. Интерес родителей к просвещению есть, но он невысок, профессиональные сайты проигрывают соцсетям. Способом привлечь к просвещению родителей, предпочитающих справляться с проблемами силами семьи, может стать работа в соцсетях с активным использованием методов SMM. Чтобы не потерять экспертизу, есть смысл строить двухступенчатую модель: информационная часть (библиотека) и вовлекающий сегмент (соцсети).

Полученные результаты послужат основой для дальнейшего анализа и разработки методических рекомендаций для педагогов и сотрудников различных ведомств РФ – будущих экспертов информационно-просветительских проектов для родителей детей и подростков, в том числе с инвалидностью и ОВЗ в области осознанного родительства.

Литература:

1. Авдеева, Н.Н. Ценностные установки матерей в современных моделях родительства / Н.Н. Авдеева, И.В. Берсенева // Социальная психология и общество, 2022. – Т.13. – № 2. – С. 163-176

2. Антоненко, Н.В. Осознанное родительство. Научно-практическое руководство по рождению и воспитанию детей / Н.В. Антоненко, М.В. Ульянова. – М.: Амрита, 2017.

3. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2019. – 160 с.

4. Ермихина, М.О. Формирование осознанного родительства на основе объективно-психологических факторов: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / М.О. Ермихина. – Курган, 2004. – 24 с.

5. Информационный бюллетень. Межпарламентская Ассамблея государств-участников Содружества Независимых Государств. – 1999. – № 21. – С. 181-199

6. Комарова, И.А. Феномен осознанного родительства: теоретический и практический аспекты: учеб.-метод. материалы / И.А. Комарова, О.В. Пойда. – Могилёв: МГУ имени А.А. Кулешова, 2014. – 108 с.

7. Нестерова, Е.А. Формирование эффективного родительства через развитие личностной зрелости родителей младших школьников: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Е.А. Нестерова. – Курган: Курган. гос. ун-т, 2005. – 18 с.

8. Перечень поручений по итогам заседания Президиума Госсовета от 25.05.2022 // Президент России. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/68659 (дата обращения: 02.11.2025)

9. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо; пер. Н.А. Морозова // Педагогическое наследие Запада: хрестоматия по истории педагогики. – М.: Академический проект, 2018. – 512 с.
10. Саплинова, М.А. «Родительский университет МГПУ»: открытое образование для семьи / М.А. Саплинова, А.С. Павлова // В сборнике: Непрерывное образование в контексте идеи будущего: основные тренды и системные решения. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Ярославль-Москва, 2025. – С. 479-483
11. Сеппенен, Ю.В. Формирование осознанного родительства в молодой семье / Ю.В. Сеппенен // Скиф. – 2017. – № 11. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-osoznannogo-roditelstva-v-molodoy-semie (дата обращения: 26.10.2025)
12. Смирнова, Е.Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Е.Г. Смирнова. – Курган, 2008. – 249 с.
13. Стиффелман, С. Осознанное родительство. Как стать опорой своему ребенку и открыть ему дорогу в большой мир / С. Стиффелман; пер. с англ. Е. Фатеевой. – Москва: Эксмо, 2018. – 320 с.
14. Ушакова, Е.В. Приемная семья как психосоциальная и профессиональная структура по воспитанию и реабилитации детей-сирот, оставшихся без попечения родителей: монография / Е.В. Ушакова. – Москва: Парадигма, 2023. – 161 с.
15. Филипович, И.В. Осознанное родительство как основа ранней помощи детям с особыми образовательными потребностями / И.В. Филипович, К.А. Казберович; редкол.: В.В. Хитрюк [и др.] // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19-20 нояб. 2020 г. – Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск: БГПУ, 2020. – С. 442-446

УДК 377, 378

кандидат экономических наук Панкратов Сергей Борисович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Минеева Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема финансовой грамотности молодежи. Данная проблема затронута на правительственном уровне в Стратегии «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в РФ». Развитие экономики зависит от многих факторов, одним из которых – финансовую грамотность молодежи. Так, основной набор знаний в сфере финансов позволяет обществу правильно пользоваться своими правами. Именно из-за несформированности финансовой грамотности, люди не пользуются своими правами, отсюда возникает острая необходимость в получении этих знаний. К критериям финансовой грамотности будут относится: наличие экономических знаний, умение зарабатывать денежные средства, наличие знаний о финансовых инструментах, умение управлять бюджетом, финансовая независимость. Финансовая грамотность формируется у студентов в процессе обучения различными формами и методами. Финансовое планирование является основой финансовой грамотности. Оценка вышеперечисленных критериев может осуществляться, через тестирование, практические задания, проведение анкетирования среди студентов, решение кейс-методов и иных методов контроля знаний. Учебные заведения должны найти различные подходы к формированию финансовой грамотности, в том числе и воспитание осознанного отношения к труду. Все это будет являться важной характеристикой работника на современном рынке труда.
Ключевые слова: финансовая грамотность, профессиональное образование, финансовое планирование, финансовое образование, критерии сформированности.
Annotation. This article examines the issue of youth financial literacy. This issue is addressed at the government level in the Strategy «Promoting the Increase of Financial Literacy of the Population and the Development of Financial Education in the Russian Federation». Economic development depends on many factors, one of which is the financial literacy of young people. A basic set of financial knowledge allows society to properly exercise its rights. It is precisely because of the lack of financial literacy that people do not exercise their rights, hence the urgent need to acquire this knowledge. Criteria of financial literacy will include: knowledge of economics, the ability to earn money, knowledge of financial instruments, budget management skills, and financial independence. Financial literacy is developed in students through various forms and methods of study. Financial planning is the foundation of financial literacy. The above criteria can be assessed through testing, practical assignments, student surveys, case studies, and other knowledge assessment methods. Educational institutions should find various approaches to developing financial literacy, including fostering a conscious attitude toward work. All this will be an important characteristic of an employee in the modern labor market.
Key words: financial literacy, professional education, financial planning, financial education, formation criteria.

Введение. Проблема финансовой грамотности в нашей стране была затронута в правительстве еще в 2011 году, но интерес к проблеме носит так же острый характер и рассматривается многими исследователями разных областей.

Актуальность исследования заключается в том, что проблема недостаточности финансовой грамотности современного общества заметно выросла в условиях финансового кризиса, у большинства населения отсутствуют сбережённые денежные средства, а также заметна их неспособность предпринять рациональные действия, направленные на защиту своих сбережений. Государство же считает, что через экономическую воспитанность молодежи можно поднять экономику.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день много работ можно увидеть по финансовой грамотности, изучив которые можно выделить следующие проблемы, с которыми может столкнуться финансово безграмотный человек[1; 7]:

– Участие в сомнительных денежных операциях (например, финансовых пирамидах).

– Залезание в долги.

– Рискованное инвестирование.

В соответствии с этим учебные заведения просто обязаны повышать финансовую грамотность своих студентов, не зависимо от получаемой специальности. Это можно реализовывать с помощью электронных курсов, факультативных курсов, дополнительных занятий, проектной деятельности и др. видов учебной и внеучебной деятельности.

Формы, которые могут быть использованы учебными заведениями в качестве формирования финансовой грамотности у своих студентов разнообразны, но к основным можно отнести[2; 3]:

– Проведение лекций и семинаров, студентов посредством получения теоретических знаний, знакомятся с основами финансовой грамотности, т.е. инвестированием, планированием бюджета, управлением долгами и т.д. Как правило, лекции и семинары не сопровождаются получением практических навыком, но полученные на них знания действительно могут быть полезны на практике.

– Проведение занятий с применением теоретических знаний, полученных на лекциях и семинарах, например, студентам предлагается рассчитать свой бюджет, проанализировать финансовые ситуации, разработать финансовый план на будущее. Такие практические занятия создают студентам благоприятную атмосферу на занятиях, поскольку они познают то, что не могут получить будучи, например, на работе.

– Использование на занятиях форму – тренинг, которая посредством небольшого по времени интерактивного занятия вовлечет студентов в учебный процесс и подскажет им выход из трудных финансовых ситуаций или же просветит студентов в особенностях кредитования, или же расскажет об инвестиционных возможностях. То есть тренинг позволяет студентам на практике изучать различные аспекты финансовой грамотности.

– Осуществление проектной деятельности, т.е. студентами выполняется разработка и реализация проектов, которые связаны с

финансовой грамотностью. Данные проекты не только позволяют студентам получить ценный опыт, но и улучшат коммуникационные навыки.

– Участие профессионалов в сфере финансов, т.е., людей, которые бы поделились со студентами своим профессиональным опытом и имеющимися теоретическими знаниями. Так, их приглашают часто для проведения семинаров на учебных занятиях или мероприятий с целью не только заинтересовать и замотивировать студентов на вовлечение в процесс обучения по формированию финансовой грамотности, но и получить значимые знания, которые бы им пригодились для дальнейшего будущего в рамках как личной, так и профессиональной области жизни.

Учебные заведения на занятиях общеобразовательного и общепрофессионального цикла имеют возможность обеспечить фундаментальную подготовку по экономики, финансах, менеджменту и других областях, которые в совокупности будут формировать финансовую грамотность у студентов.

Именно преподаватели профессионально цикла по экономике являются практически единственными специалистами, имеющие профессиональную подготовку в сфере финансов, что позволяет им ответить на любой интересующий вопрос студента и дать правильные рекомендации в отношении их экономической подготовки.

Учебные заведения должны найти различные подходы к формированию финансовой грамотности, в том числе и воспитание осознанного отношения к труду будет являться значимой характеристикой работника на современном рынке труда.

Следующим критерием будет являться один из важнейших инструментов обеспечения успешности – это распределение собственного времени, т.е. грамотное планирование деятельности, распределение приоритетов, поиск ориентиров. Тем не менее это подвластно не каждому человеку, в рамках того, что большинство людей даже не знают о существовании такого инструмента. Проблема организации времени отражена во многих научных исследованиях.

Проанализировав работы исследователей К.Е. Тихонюк, К.А. Устиновой, А.Ю. Петрова и других авторов по формированию компетенций для студентов, можно их так же соотнести и к формированию финансовой грамотности и выделить следующие принципы тайм менеджмента [4; 8]:

– Четко поставленная цель, выбор которой способствует обеспечению различных возможностей и условий достижения финансового благополучия в любой деятельности. Для студентов это прежде всего время, которое будет хватать для зарабатывания ими денежных средств.

– Приоритизация, согласно с которой должны быть определены возможности для обретения такого времени. Учебный план допускает выбор достаточно широких вариантов учебной работы студентов, обеспечивающих необходимую сумму итоговых баллов на этапе как промежуточного, так и итогового контроля образовательных достижений студента. Это обеспечивает необходимые варианты включения студентов в учебную работу и определенный ресурс времени, который можно уделить вопросам зарабатывания необходимых средств.

– Планирование, позволяющее выстроить индивидуальный план обучения и согласовать его с учебным отделом. Такая возможность присутствует во всех колледжах. Такой план дает широкий выбор вариантов использования времени для выполнения необходимых видов учебной работы студента, а также оптимизировать другие затраты времени, связанные с менее значимыми делами.

Основными методами формирования финансовой грамотности являются:

– Интерактивные методы, в том числе групповые работы, т.е. активное обучение. Группа данных методов направлена на глубокое усвоение студентами тем, а также на их вовлеченность в учебный процесс. Учебный процесс при применении методов активного обучения помогает сблизить студентов и наполнить их потенциалом развития практических умений.

– Кейсы, т.е. разбор на учебных занятиях реальных ситуаций, связанных с финансами с целью проанализировать и найти для них подходящее решение. Тем самым, студенты развивают критическое мышление, обосновывая финансовые решения. Важно знакомить студентам с действительностью, поскольку их профессиональная деятельность может быть наполнена похожими ситуациями и проблемами.

– Рефлексия или метод обратной связи. Данный метод подразумевает получение отзывов о проведенных учебных занятиях от студентов. Это способствует улучшению учебного процесса.

– Метод проблемного обучения, при котором студентам предоставляются инструменты для оценки собственного уровня финансовой грамотности на настоящий момент и определения тех областей, которые нуждаются в улучшении. Как правило, студенты самостоятельно определяют области, но за их улучшением обращаются к преподавателям, так как для молодого поколения очень важно иметь наставника [5; 10].

Таким образом, критериями финансовой грамотности будут являться:

– Наличие знаний основ финансовой грамотности, т.е. финансовых понятий (доход, расход, сбережение, инвестиции, кредитование, налогообложение, финансовое планирование).

– Умение зарабатывать денежные средства (именно данный критерий, в первую очередь, отвечает за финансовое благополучие современного человека).

– Наличие знаний финансовых инструментов (студенты должны осознанно подходить к выбору финансового продукта или услуги, именно данный критерий влияет на финансовое будущее студента, его материальное положение, так как наличие проблем, связанных с банковскими счетами, кредитами, инвестиционными фондами, страхованием определяется именно нехваткой знаний в данной составляющей финансовой грамотности).

– Умение управлять личным бюджетом (вне зависимости актив или пассив, или даже резервный фонд, современный человек должен соблюдать азы накопления денежных средств).

– Финансовая независимость, т.е. в данном критерии подчеркивается свобода человека от долгов, его материальная самостоятельность и т.д.

Оценка вышеперечисленных критериев финансовой грамотности может осуществляться, например, через тестирование, практические задания, проведение анкетирования среди студентов, решение кейс-методов и иных методов контроля знаний[6; 9].

Выводы. Финансовое планирование является основой финансовой грамотности. Удивительно, но не каждый человек сопоставить свою зарплату и свои траты, хотя в современном мире составить финансовый план можно через специальные программы, приложения и т.д.

В подведении итогов, рассмотрим основные принципы финансового планирования:

– Принцип экономии. Когда расходы превышают доходы, важно обратить внимание на то, куда они уходят, ведь чаще всего мы не задумываемся о пустых тратах.

– Принцип единства. В случае жизни любой семьи, важно чтобы все ее члены соблюдали общие цели и тем самым придерживались единого плана.

– Принцип непрерывности. В данном случае подчеркивается, что, если один план выполнен, за ним обязательно должен быть следующий.

– Принцип гибкости. Непредвиденные обстоятельства способствуют изменению финансового плана, их возникновение не должно сказываться на прекращении финансового планирования.

– Принцип конкретности. Именно четкая сформулированность и детализированность позволяют двигаться четко поставленным целям.

– Принцип достаточности. На примере, когда хватает определенного продукта не нужно приобретать дополнительный, даже если изначально финансовый план предполагал это.

– Принцип отслеживания. Всегда необходимо контролировать свои действия в сфере финансов, это позволяет улучшать динамику уровня финансовой грамотности.

Литература:

1. Балльно-рейтинговая система оценки эффективности профессионального развития обучающихся профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, О.Н. Филатова [и др.]. – Нижний Новгород: 2021. – 192 с.

2. Булаева, М.Н. Анализ применения активных методов обучения в среднем профессиональном образовании / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова, Е.Н. Мольков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86(3). – С. 53-55

3. Игнатьева, Г.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Г.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2(47). – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-2-1

4.Петров, А.Ю. Компетентностно-личностное развитие обучающихся в пространстве профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков. – Нижний Новгород. 2021. – 195 с.
5.Развитие ранней профориентационной деятельности в системе профессионального образования / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков [и др.]. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 185 с. – EDN DFNXEI
6.Себина, Е.В. Интерактивная модель формирования общих компетенций студентов профессионального образования / Е.В. Себина, О.Н. Филатова, Е.В. Лукина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №87-3. – С. 245-248
7. Тихонюк, Н.Е. Цифровая трансформация программ по финансовой грамотности: трудности перехода / Н.Е. Тихонюк, Д.И. Кошкина, Т.В. Старикова // Экономика и предпринимательство. – 2020. – № 8. – С. 1046-1049
8.Устинова, К.А. Анализ факторов, определяющих финансовую грамотность и материальное положение населения / К.А. Устинова // Региональная экономика: теория и практика. – 2018. – Т. 16. – № 12. – С. 2276-2291
9.Petrov, Y.N. Diagnostics of socio-pedagogical trends in the development of students in a professional organization / Y.N. Petrov, O.N. Filatova, M.V. Grinina // SHS Web of Conferences. – 2021. – Т. 113. – 74 с.
10.Petrov, Y.N. Change of the Level of Working Capacity of a Student in the System of Professional Education Under Mental Load / Y.N. Petrov, A.Y. Petrov, N.S. Petrova, [at all] // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Т. 129. – С. 925-932

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)

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматриваются фундаментальные принципы построения системы поддержки профессионального саморазвития педагогов, обеспечивающей повышение их компетентности и профессиональной адаптивности. Проведен теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований в области педагогического саморазвития, компетентностного и личностно-ориентированного подходов. Выделены ключевые принципы, включая системность, индивидуализацию, вариативность, непрерывность и научно-методическую обоснованность, а также рассмотрены практические аспекты их реализации. Обосновано, что интеграция здоровьесберегающих технологий и современных методов поддержки способствует устойчивой мотивации педагогов и эффективному профессиональному росту. Статья формирует основу для разработки комплексных программ поддержки педагогов в образовательных организациях.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, система поддержки, педагог, компетентность, образовательная среда.

Annotation. The article discusses the fundamental principles of building a system to support professional self-development of teachers, ensuring the improvement of their competence and professional adaptability. A theoretical analysis of domestic and foreign research in the field of pedagogical self-development, competence-based and personality-oriented approaches has been carried out. Key principles are highlighted, including consistency, individualization, variability, continuity, and scientific and methodological validity, as well as practical aspects of their implementation. It is proved that the integration of health-saving technologies and modern support methods contributes to the sustainable motivation of teachers and effective professional growth. The article forms the basis for the development of comprehensive teacher support programs in educational institutions.

Key words: professional self-development, support system, teacher, competence, educational environment.

Введение. В условиях современной образовательной среды, характеризующейся быстрыми технологическими и социальными трансформациями, профессиональное саморазвитие педагогов приобретает особую значимость. Современный педагог должен не только обладать высоким уровнем профессиональной компетентности, но и быть готовым к постоянному обновлению знаний, освоению новых педагогических технологий и адаптации к изменяющимся требованиям образовательного процесса. Актуальность темы определяется необходимостью формирования системной поддержки, способной обеспечивать устойчивый профессиональный рост и развитие метакомпетенций педагогов, что напрямую влияет на качество обучения и эффективность образовательных организаций.

В отечественной и зарубежной педагогической науке проблема профессионального саморазвития педагогов исследуется достаточно широко. В работах В.П. Беспалько анализируются педагогические технологии, направленные на развитие профессиональных компетенций и формирование условий для личностного роста [1, С. 42]. И.П. Васильева рассматривает здоровьесберегающие технологии как компонент профессионального развития, подчеркивая их роль в поддержании мотивации и предотвращении эмоционального выгорания [2, С. 47]. Э.Ф. Зеер акцентирует внимание на психологических аспектах саморазвития, выделяя его влияние на способность педагогов к инновационной деятельности и профессиональной адаптации [3, С. 205].

В то же время, исследования И.А. Колесниковой, Т.В. Корниловой, Т.Н. Петровой и А.В. Корниенко посвящены построению систем поддержки педагогов с использованием компетентностного подхода, что позволяет формировать структурированные и целенаправленные программы развития [4, С. 21; 5, С. 112; 6, С. 78]. А.В. Хуторской вносит значительный вклад в изучение личностно-ориентированных аспектов таких систем, подчеркивая необходимость учета индивидуальных профессиональных интересов и образовательных потребностей педагогов [7, С. 60].

Таким образом, тема построения системы поддержки профессионального саморазвития педагогов обладает высокой актуальностью и научной значимостью. Современные исследования позволяют выделить основные направления и принципы организации таких систем, однако существует необходимость в систематизации теоретических положений и формировании комплексного подхода, объединяющего организационные, методические и личностные аспекты профессионального развития.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное саморазвитие педагогов рассматривается современными исследователями как ключевой компонент их профессиональной компетентности и эффективности образовательного процесса. По мнению В.П. Беспалько, педагогическое саморазвитие включает в себя систематическое освоение новых знаний, умений и компетенций, направленных на совершенствование профессиональной деятельности и личностного роста [1, С. 42]. При этом исследователь подчеркивает, что процесс саморазвития должен носить комплексный характер, учитывая как внутренние мотивации педагога, так и внешние требования образовательной среды [1, С. 45].

И.П. Васильева отмечает, что развитие профессиональной компетентности тесно связано с формированием здоровьесберегающей компетенции, что способствует не только личностному росту педагога, но и повышению качества образовательного процесса [2, С. 47]. Исследователь выделяет необходимость интеграции методов саморегуляции и здоровьесберегающих технологий в систему профессионального саморазвития, подчеркивая их значимость для поддержания устойчивости педагогической деятельности [2, С. 49].

В.П. Корнилова в своих работах рассматривает системы поддержки профессионального роста педагогов как структурированные комплексы мер и инструментов, обеспечивающих непрерывное развитие профессиональных компетенций. По мнению исследователя, основой таких систем является сочетание организационных, методических и мотивационных компонентов, которые направлены на создание среды, способствующей активной профессиональной деятельности [5, С. 112]. Она также отмечает важность индивидуального подхода, позволяющего учитывать личностные особенности, профессиональные цели и уровень подготовки каждого педагога [5, С. 118].

Э.Ф. Зеер подчеркивает, что профессиональное саморазвитие связано с формированием психологической готовности к инновационной деятельности и непрерывному обучению. В исследованиях Э.Ф. Зеера отмечается, что педагог, активно участвующий в собственном саморазвитии, демонстрирует более высокую адаптивность к изменениям в образовательной среде, способен эффективнее применять новые педагогические технологии и методы обучения [3, С. 205].

И.А. Колесникова рассматривает компетентностный подход как методологическую основу построения системы профессионального развития педагогов. По мнению исследователя, формирование профессиональной компетентности требует четкой систематизации целей, критериев и уровней развития, что позволяет объективно оценивать эффективность программ поддержки саморазвития и выявлять области, требующие дополнительного внимания [4, С. 21].

Анализ работ Т.Н. Петровой и А.В. Корниенко показывает, что компетентностный подход предполагает не только освоение конкретных профессиональных навыков, но и развитие метакомпетенций, таких как способность к самоанализу, критическому мышлению и саморегуляции. Исследователи подчеркивают, что интеграция таких метакомпетенций в систему профессионального саморазвития способствует формированию педагогов, способных к эффективной самостоятельной профессиональной деятельности [6, С. 78].

А.В. Хуторской в своих работах акцентирует внимание на значении личностно-ориентированного подхода в построении систем поддержки педагогов. По его мнению, ключевым элементом является учет индивидуальных образовательных потребностей и профессиональных интересов, что позволяет выстраивать траектории саморазвития, ориентированные на конкретные цели и ресурсы каждого педагога [7, С. 60].

На основе анализа вышеописанных исследований можно выделить несколько закономерностей. Во-первых, эффективное профессиональное саморазвитие педагогов возможно только при условии системного подхода, объединяющего внутренние мотивации и внешние организационные условия. Во-вторых, индивидуализация и вариативность программ поддержки позволяют учитывать различия в профессиональных целях, уровне подготовки и личностных особенностях педагогов, что повышает эффективность образовательной среды. В-третьих, интеграция здоровьесберегающих технологий, методов саморегуляции и инновационных педагогических практик способствует устойчивому профессиональному росту и формированию компетентностного профиля педагога, готового к современным вызовам образовательного процесса.

Таким образом, теоретический анализ показывает, что построение системы поддержки профессионального саморазвития педагогов должно опираться на комплексность, индивидуализацию, непрерывность и научно-методическую обоснованность. Современные исследования подтверждают, что сочетание этих принципов с организационными и мотивационными мерами позволяет создавать условия для активного и эффективного профессионального саморазвития, что напрямую влияет на качество образовательного процесса и готовность педагогов к профессиональным трансформациям.

Формирование системы поддержки профессионального саморазвития педагогов требует опоры на определенные принципы, которые обеспечивают ее эффективность и устойчивость. В работах В.П. Беспалько подчеркивается, что системный подход является фундаментальной основой любой образовательной структуры, направленной на развитие компетентностей сотрудников. Он отмечает, что системность позволяет объединить организационные, методические и личностные аспекты, создавая условия для последовательного и планомерного профессионального роста [1, С. 78]. Таким образом, целостность системы обеспечивает взаимосвязь различных компонентов поддержки, что делает процесс саморазвития комплексным и взаимодополняющим.

И.П. Васильева рассматривает принцип индивидуализации как ключевой фактор, влияющий на результативность профессионального саморазвития. Она отмечает, что учет личностных особенностей педагога, уровня его компетенций и профессиональных интересов позволяет формировать программы поддержки, максимально соответствующие потребностям конкретного специалиста [2, С. 49]. В исследованиях Т.В. Корниловой подчеркивается, что вариативность предлагаемых форм поддержки – от наставничества и групповых тренингов до онлайн-курсов и сетевых сообществ – способствует повышению мотивации педагогов к активному участию в собственном профессиональном развитии [5, С. 120].

Э.Ф. Зеер в своих работах акцентирует внимание на непрерывности профессионального саморазвития. По его мнению, педагогическая деятельность требует постоянного обновления знаний и умений, поэтому система поддержки должна создавать долгосрочные условия для обучения, саморефлексии и обмена опытом [3, –. 210]. Такой подход позволяет не только поддерживать высокий уровень профессиональной компетентности, но и формировать у педагога способность к адаптации в условиях быстро меняющейся образовательной среды.

И.А. Колесникова в исследованиях выделяет принцип научно-методической обоснованности как обязательное условие построения системы поддержки. Она отмечает, что внедрение инновационных методов и технологий должно опираться на доказательные данные и передовой педагогический опыт, что обеспечивает надежность и эффективность программ саморазвития [4, С. 22]. А.В. Хуторской в своих работах дополняет эту позицию, подчеркивая, что научно-методическая основа системы позволяет не только формировать компетенции, но и выстраивать индивидуальные траектории развития педагогов с учетом их профессиональных целей и образовательных потребностей [7, С. 62].

На основе анализа указанных исследований можно выделить несколько ключевых аспектов, формирующих основу эффективной системы поддержки профессионального саморазвития. Прежде всего, системность обеспечивает гармоничное сочетание различных компонентов, создавая структурированную среду для развития компетентностей. Во-вторых, индивидуализация и вариативность предоставляют педагогам возможность выбирать оптимальные формы профессионального роста, учитывая их личностные особенности и уровень подготовленности. В-третьих, непрерывность и долговременность создают условия для постоянного обновления знаний, что особенно важно в условиях современных образовательных трансформаций.

Дополнительно следует отметить, что интеграция научно-методических основ и передового опыта позволяет не только формировать компетенции, но и поддерживать внутреннюю мотивацию педагогов к постоянному самосовершенствованию. Создание среды, в которой педагог получает обратную связь, доступ к ресурсам и возможность обмена опытом, способствует формированию устойчивой привычки к профессиональному саморазвитию и самостоятельной рефлексии. Таким образом, сочетание системности, индивидуализации, вариативности, непрерывности и научно-методической обоснованности формирует надежную основу для построения эффективной системы поддержки, которая способна стимулировать активное участие педагогов в процессе собственного профессионального роста.

Комплексное применение этих принципов позволяет формировать у педагогов не только профессиональные компетенции, но и метакомпетенции – способность к самоанализу, критическому мышлению, адаптивности и саморегуляции. В результате система поддержки становится не просто инструментом повышения квалификации, а средой, которая способствует устойчивому профессиональному развитию и формированию педагогов, способных к инновационной и автономной деятельности. Это подтверждает, что принципиальные ориентиры построения системы поддержки профессионального саморазвития должны быть интегрированы в организационную культуру образовательной организации и поддерживаться на всех уровнях управления.

Реализация принципов построения системы поддержки профессионального саморазвития педагогов на практике предполагает использование разнообразных инструментов и технологий, способствующих активному и устойчивому профессиональному росту. В исследованиях Т.В. Корниловой отмечается, что эффективные системы поддержки включают как индивидуальные, так и групповые формы работы, что позволяет сочетать личностно-ориентированные подходы с коллективной динамикой обучения [5, С. 132]. По ее мнению, совмещение наставничества, тренингов, семинаров и сетевых образовательных платформ создаёт комплексную среду, способствующую постоянному обновлению профессиональных компетенций.

В.П. Беспалько подчеркивает, что организация практической поддержки должна учитывать специфику педагогической деятельности и условия образовательной среды, обеспечивая доступ к методическим ресурсам и формируя культуру обмена опытом между педагогами [1, С. 89]. Такой подход позволяет не только поддерживать высокий уровень компетентности, но и стимулирует самостоятельное освоение новых профессиональных навыков. В исследованиях И.П. Васильевой подчеркивается, что интеграция здоровьесберегающих технологий в систему поддержки педагогов способствует формированию устойчивой мотивации к профессиональному развитию, снижает риск эмоционального выгорания и обеспечивает сохранение личностного и профессионального здоровья [2, С. 50].

Анализ теоретических источников показывает, что успешная реализация системы поддержки невозможна без преодоления организационных и мотивационных барьеров. Э.Ф. Зеер отмечает, что недостаточная информированность педагогов о возможностях профессионального роста, ограниченные ресурсы образовательных организаций и отсутствие внутренней мотивации могут значительно снижать эффективность программ поддержки [3, С. 215]. Таким образом, для создания устойчивой системы необходим комплекс мер, включающий не только образовательные инструменты, но и организационную поддержку, стимулирование педагогов и формирование корпоративной культуры развития.

И.А. Колесникова выделяет, что оценка эффективности реализуемых программ поддержки должна опираться на четко сформулированные критерии и показатели, отражающие уровень развития профессиональных компетенций и метакомпетенций педагогов

[4, С. 22]. Она подчеркивает, что регулярная диагностика профессионального роста позволяет корректировать индивидуальные и коллективные траектории развития, что обеспечивает динамичность и адаптивность системы. В.П. Корнилова добавляет, что сетевые сообщества и профессиональные объединения создают дополнительное пространство для обмена опытом, совместного решения педагогических задач и стимулируют активное участие педагогов в процессах саморазвития [5, С. 140].

Анализируя эти данные, можно выделить несколько ключевых направлений, определяющих практическую реализацию системы поддержки. Прежде всего, это сочетание индивидуальных и коллективных форм работы, позволяющее учитывать личностные и профессиональные особенности педагогов, а также создавать условия для совместного обучения и обмена опытом. Во-вторых, использование современных цифровых и методических инструментов расширяет возможности саморазвития и повышает доступность образовательных ресурсов. В-третьих, организация системы поддержки требует интеграции здоровьесберегающих технологий и мер по профилактике профессионального выгорания, что способствует сохранению устойчивой мотивации и профессиональной активности педагогов.

Дополнительно следует отметить, что построение эффективной системы поддержки требует непрерывного мониторинга и корректировки, основанных на анализе достигнутых результатов и выявленных потребностей. Комплексное использование организационных, методических и мотивационных инструментов создает среду, где педагог получает возможность не только совершенствовать профессиональные компетенции, но и развивать метакомпетенции – саморефлексию, критическое мышление, способность к адаптации и инновационной деятельности. В результате система поддержки становится активным фактором формирования педагогов, готовых к самостоятельной и инновационной профессиональной деятельности, что напрямую влияет на качество образовательного процесса и эффективность образовательной организации в целом.

Выводы. Анализ теоретических и методических исследований показывает, что профессиональное саморазвитие педагогов является ключевым фактором повышения качества образовательного процесса и формирования устойчивой профессиональной компетентности. Эффективная система поддержки должна базироваться на принципах системности, индивидуализации, вариативности, непрерывности и научно-методической обоснованности, что обеспечивает гармоничное сочетание организационных, личностных и методических компонентов.

Системный подход позволяет объединить различные формы поддержки, создавая целостную среду для развития профессиональных компетенций и метакомпетенций педагогов. Индивидуализация и вариативность обеспечивают учет личностных особенностей, профессиональных интересов и уровня подготовки педагогов, что повышает мотивацию к активному участию в процессах саморазвития. Непрерывность профессионального роста, подкрепленная долгосрочными образовательными программами и постоянным доступом к ресурсам, формирует способность к адаптации в условиях современных образовательных трансформаций.

Научно-методическая обоснованность и использование доказательных подходов обеспечивают надежность и эффективность систем поддержки, позволяя создавать индивидуальные траектории развития, ориентированные на конкретные цели и потребности педагогов. Интеграция здоровьесберегающих технологий и методов саморегуляции снижает риск профессионального выгорания, формируя устойчивую внутреннюю мотивацию к саморазвитию.

Рассмотрение практических аспектов показывает, что сочетание индивидуальных и коллективных форм работы, использование цифровых и сетевых платформ, а также организация взаимодействия через профессиональные сообщества создают комплексную образовательную среду, способствующую активному обмену опытом, совместному решению педагогических задач и формированию профессионально зрелых педагогов.

В целом, построение системы поддержки профессионального саморазвития педагогов должно рассматриваться как интегративный процесс, объединяющий теоретические основы, организационные механизмы и индивидуальные стратегии развития. Система, выстроенная на принципах комплексности, научной обоснованности и личностной ориентированности, способствует формированию педагогов, способных к инновационной, автономной и рефлексивной профессиональной деятельности, что напрямую влияет на повышение качества образовательного процесса и устойчивое развитие образовательной организации.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Педагогические технологии / В.П. Беспалько. – М.: Логос, 2020. – 336 с.
2. Васильева, И.П. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе вуза / И.П. Васильева // Педагогика. – 2021. – № 10. – С. 45-51
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2021. – 320 с.
4. Колесникова, И.А. Критерии и уровни сформированности компетенций в высшем образовании / И.А. Колесникова // Вестник высшей школы. – 2022. – № 3. – С. 18-24
5. Корнилова, Т.В. Система поддержки профессионального роста педагогов: теоретико-методологический аспект / Т.В. Корнилова. – СПб.: Питер, 2022. – 248 с.
6. Петрова, Т.Н. Компетентностный подход в подготовке кадров для индустрии гостеприимства / Т.Н. Петрова, А.В. Корниенко. – СПб.: Речь, 2021. — 192 с.
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2020. – № 2. – С. 58-64

УДК 371.134:811.111

кандидат педагогических наук, доцент Попов Максим Николаевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
аспирант Черников Евгений Александрович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНОЙ ПОЗИЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Аннотация. Статья посвящена исследованию сущности и содержания нравственно-ценностной позиции студентов, определяющей мотивацию и поведение молодежи в процессе профессионального становления. Нравственно-ценностная позиция рассматривается как совокупность убеждений, установок и ценностей, формирующих моральный облик молодого специалиста. Особое внимание уделяется влиянию социальных факторов, среды образовательного учреждения и индивидуальных особенностей на формирование и развитие нравственных качеств.

Ключевые слова: нравственно-ценностная позиция, профессиональное становление, моральные качества, образовательная среда, социальные факторы.

Annotation. The article is devoted to the study of the essence and content of the moral and value position of students, which determines the motivation and behavior of young people in the process of professional development. The moral and value position is considered as a set of beliefs, attitudes and values that form the moral image of a young specialist. Special attention is paid to the influence of social factors, the environment of an educational institution and individual characteristics on the formation and development of moral qualities.

Key words: moral and value position, professional development, moral qualities, educational environment, social factors.

Введение. Формирование нравственно-ценностной позиции является одним из ключевых аспектов профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов. Эта позиция определяет отношение специалиста к своим профессиональным обязанностям, этическим

нормам и принципам взаимодействия с учениками, коллегами и обществом в целом. Рассмотрим подробнее, почему эта тема настолько важна и актуальна. Педагог-психолог играет важную роль в воспитании и развитии детей и подростков. Его профессиональные качества, включая моральный облик и ценностные ориентиры, оказывают значительное влияние на процесс социализации и личностного роста учащихся. Поэтому формирование нравственно-ценностной позиции становится необходимым условием успешной реализации профессиональных функций.

Современное общество предъявляет высокие требования к специалистам в области образования и психологии. Педагоги сталкиваются с такими проблемами, как: сложности адаптации учеников к новым условиям обучения; стрессовые ситуации и конфликты в образовательной среде; развитие цифровой грамотности и использование современных технологий в обучении.

Эти факторы требуют от педагогов-психологов гибкости, толерантности и способности адаптироваться к изменениям, сохраняя высокую степень профессионализма и моральной ответственности.

Таким образом, специфика формирования нравственно-ценностной позиции будущего педагога-психолога обусловлена необходимостью соответствовать высоким требованиям современного общества, соблюдать этические нормы и оказывать положительное влияние на воспитание и развитие подрастающего поколения. Решение этой задачи требует комплексного подхода, включающего профессиональное образование, саморазвитие и постоянное совершенствование педагогических компетенций. Большое влияние на принятие решений, исполнение которых не может не затрагивать интересы людей, не влиять на их умонастроения, на их психологический комфорт, на нравственность, оказывает создаваемое людьми различных профессий, в том числе и педагогом-психологом, информационное пространство, которое дестабилизируется, если в нем «действуют люди, страдающие «моральной недостаточностью»» [2]. Такая дестабилизация может привести к смещению ценностных координат общества, к углублению разрыва между человеком и обществом.

Изложение основного материала статьи. Процесс формирования любого научного термина неизменно испытывает воздействие доминирующих культурных контекстов своего времени. Так, терминологическое образование концепта «нравственно-ценностная позиция педагога-психолога», объединяющего лексемы «нравственный» и «ценностный», являющиеся результатом рефлексии повседневного сознания и жизненного опыта, находит отражение в разнообразии типов литературного дискурса (научного, художественного, публицистического, научно-популярного). Эти составляющие получают интерпретацию и обоснование исключительно в рамках строгих академических исследований, испытывающих непосредственное влияние общепринятых этико-философских традиций соответствующей исторической эпохи. Таким образом, трансформации социальных структур порождают необходимость введения и осмысления новаторских понятий, среди которых ключевое место занимает именно понятие «нравственно-ценностная позиция педагога-психолога».

Использование терминов «нравственный» и «ценностный» при конструировании указанного понятия представляется обоснованным и целесообразным ввиду тесной связи данных категорий с моралью, нормами и предписаниями, отражающими эволюционные процессы общественного устройства. Указанные концепции зачастую выступают индикаторами произошедших преобразований, способствуя возрождению ранее утраченных нравственных ориентиров.

Примером подобного процесса служат масштабные общественные реформы конца прошлого столетия, повлекшие особое внимание не только к человеческой личности как таковой, но и непосредственно к самой ценностной сущности индивида. Данный период характеризовался активным внедрением принципов гуманизации социальной жизни и образовательной системы, ориентируясь на идеи гуманизма, изначально сформулированные ещё эпохой Ренессанса.

Соотношение понятий «нравственность» и «ценность» в рамках определения «нравственно-ценностная позиция педагога-психолога» имеет глубокий смысл и позволяет лучше понять сущность этого феномена.

Нравственность представляет собой систему моральных качеств, убеждений и установок, определяющих поведение человека в обществе. Она включает в себя такие характеристики, как честность, справедливость, ответственность, сострадание и уважение к другим людям. Для педагога-психолога важно обладать высокими нравственными качествами, поскольку его профессиональная деятельность связана с формированием личности ребёнка и подростка, оказывая огромное влияние на будущее поколение.

Ценности представляют собой внутренние ориентиры, которые определяют выбор действий и решений индивида. Они включают представления о добре и зле, смысле жизни, цели существования и жизненных приоритетах. Ценности могут быть материальными (благополучие, успех, карьера) и духовными (любовь, дружба, творчество, свобода). Профессиональные ценности педагога-психолога отражают его отношение к работе, коллегам, детям и обществу в целом.

Нравственно-ценностная позиция педагога-психолога предполагает гармоничное сочетание нравственных качеств и системы ценностей, которые регулируют его профессиональную деятельность. Когда мы говорим о нравственно-ценностной позиции, мы подразумеваем целостный взгляд на профессию, учитывающий как внутренние моральные установки, так и внешние социальные ожидания. Вот ключевые моменты соотношения двух понятий: оба термина указывают на стремление педагога придерживаться определённых стандартов поведения и взаимоотношений; нравственность проявляется в конкретных поступках и действиях, тогда как ценности являются внутренними мотиваторами и ориентационными пунктами; вместе они создают целостную картину профессионального облика педагога-психолога, формируя его позицию относительно роли и места в образовательном процессе.

Таким образом, понятие «нравственно-ценностная позиция» отражает внутреннюю гармонию между личным моральным кодексом и профессиональными целями, позволяющую педагогу-психологу эффективно взаимодействовать с детьми, родителями и коллегами, создавая условия для полноценного развития личности каждого ребёнка.

Согласно В.П. Бездухова методологической основой раскрытия содержания нравственно-ценностной позиции педагога-психолога являются, во-первых, положения о том, что позиция – это совокупность основных отношений педагога-психолога к миру, к людям и к себе, а в основа-ниях этих отношений, раскрывающих связи человека с миром, с людьми, находятся ценности, которые иниции-руют, регулируют и направляют его деятельность, общение, взаимодействие. Во-вторых, положения о том, что ценности как мотивы, как смысловые образования, как ценностные ориентации в своей совокупности направляют и регулируют деятельность [1], которая есть определенный тип отношений педагога-психолога к миру, к обществу, к людям, а отношения, повторим еще раз, образуют содержание его позиции.

Реализация отношений есть реализация ценностей. Однако это ценности, как осознанные смыслы, определяют отношения, а не наоборот. Следовательно, речь должна идти о формировании у студентов системы ценностей, которые и будут определять их основные отношения, то есть содержание нравственно-ценностной позиции студента – будущего педагога-психолога.

На первый взгляд, нравственно-ценностная позиция может быть охарактеризована и раскрыта с помощью нравственных ценностей, поскольку именно они находятся в основаниях такой позиции.

Подход к ценностям, находящимся в основаниях нравственно-ценностной позиции педагога-психолога не противоречит идее о том, что ее содержание образуют нравственные и ценностные отношения.

Однако в образовательном пространстве вуза в целом и в системе подготовки будущего педагога-психолога в частности не представляется возможным, организовать процесс приобщения студентов к ценностям таким образом, чтобы все ценности, которые обнаруживаются в социальной действительности, были представлены будущим педагога-психологам для их освоения.

Система аксиологических ориентиров характеризуется значительной широтой и включает в себя разнообразные типы ценностных категорий: социально-ориентированные, экономические и политико-культурные ценности. Усвоению указанных аксиологических структур студентами способствуют специализированные университетские подразделения, организующие соответствующий образовательный процесс. Всякая ценностная система обладает исторической динамикой, включающей прошлые этапы формирования, современное актуальное состояние и перспективные направления развития, отражающие достигнутый уровень общественного сознания и существующую социокультурную диспозицию данного этапа исторического процесса. На протяжении этапов эволюции социальной системы происходят процессы утраты значимости отдельных элементов данной системы, переосмысление утраченных ранее ценностей и возникновение принципиально новых аксиологических феноменов.

Одной из таких ценностей, например, является ценность гуманитарности, как совокупности гуманистических идей и подходов, ставящих человека в центр внимания, признавая его права, свободы и достоинство высшей ценностью. В современном мире гуманитарность приобретает особое значение, становясь важнейшим критерием цивилизованности общества и мерилом прогресса [3].

Гуманитарность служит основой для построения демократического общества, основанного на принципах справедливости, свободы и равенства. Ее реализация обеспечивает устойчивое развитие государства и сохранение культурного наследия народов.

Кроме того, гуманитарность формирует новые подходы к образованию, культуре и науке, способствуя развитию творческого

потенциала молодежи и стимулируя инновационные процессы в экономике и социальной сфере.

Нравственно-ценностная позиция педагога-психолога формируется на основе сочетания двух типов ценностей: ценностей-целей и ценностей-средств.



Рисунок 1. Вектор профессионального пути педагога-психолога

Ценности на Рисунке 1 задают вектор профессионального пути педагога-психолога, влияя на его выбор методов и инструментов работы.



Рисунок 2. Ценности-средства

Они фиксируют отношения между людьми, между человеком и обществом, обществом и человеком, требования к качествам человека. Такие ценности являются актуальными, они представляют значение как для общества, так и для отдельного человека, в том числе и для педагога-психолога. Данные ценности являются и образцом, на соотнесении с которым педагог-психолог может оценивать результаты как деятельности, так и жизнедеятельности. Они имеют статус нормы. Данные ценности, как пишет В.А. Ядов, фиксируют взаимоотношения между людьми и отношение к личностным качествам человека. Они являются актуальными, имеют статус нормы и позволяют прогнозировать поведение человека [4].

Общечеловеческие ценности включают уважение прав человека, свободу совести, равенство перед законом, терпимость, солидарность и ответственность каждого гражданина перед обществом. Эти принципы отражены в Декларации ООН о правах человека и признаны международным сообществом.

Однако каждая страна имеет свою уникальную историю, культурные особенности и национальные интересы, которые также требуют защиты и сохранения. Это особенно важно в условиях глобализации, когда влияние западной культуры становится доминирующим.

Указ Президента Российской Федерации направлен на сохранение традиционных ценностей российского народа, включая патриотизм, семейные устои, нравственность и духовность. Он подчеркивает необходимость укрепления национального самосознания и культурного наследия, которые являются основой стабильности и развития государства.

Таким образом, общечеловеческие ценности и национальные традиции не противоречат друг другу, а дополняют и обогащают друг друга. Важно находить баланс между ними, учитывая интересы всех слоев населения и обеспечивая равноправие и справедливость для всех граждан.

Исследование ценностных ориентаций личности предполагает признание фундаментальной роли экзистенциальных факторов, детерминирующих сущность человеческого существования. Ценности данного класса характеризуются специфическим статусом, поскольку выступают не только индикаторами культурных норм и образовательных стандартов, но также интегрируют глубинные смыслы жизнедеятельности индивида, выражают аксиологическое содержание процесса взаимодействия субъекта с миром и самим собой.

Выводы. Таким образом, фундаментом этико-аксиологической позиции педагога-психолога выступают добродетельные ценности,

включающие в себя сострадание, праведность, альтруизм, интерсубъектное взаимодействие, толерантность, эмоциональное сопереживание, солидарность, а также экзистенциальные ценности жизнедеятельности, такие как самоактуализация, автономия, познавательная активность, взаимное понимание, кооперативность, поддержка, независимость. Указанные аксиологические категории в своей совокупности детерминируют соответствующую своему содержательному наполнению морально-ценностную позицию специалиста, выражающуюся в специфическом комплексе моральных и аксиологических установок относительно социокультурной действительности, социальных институтов, индивидов и собственной личности.

Литература:

1. Бездухов, В.П. Гуманистическая направленность учителя / В.П. Бездухов. – Самара; СПб.: СамГПУ, 1997. – 172 с.
2. Зеленкова, И.Л. Прикладная этика: Учебное пособие / И.Л. Зеленкова. – Минск: ТетраСистемс, 2002. – 208 с.
3. Ромашина, Е.Ю. Проблема гуманитаризации среднего образования в России (вторая половина XIX в.) / Е.Ю. Ромашина // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 84-93
4. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

Педагогика

УДК 37.013.75

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 Войнова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Шамов Александр Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРИЕМЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Обучение иностранному языку невозможно представить в отрыве от обучения говорению. Диалогическая речь как вид речевой деятельности на уроке отражена в программном содержании. Предусмотрено овладение диалогом этикетного характера и диалогом-расспросом в рамках определенной тематики с опорой на поставленные ситуации. В статье рассматриваются пути и приемы интенсификации обучения диалогической речи на уроках иностранного языка. Интенсификация в обучении диалогической речи подразумевает применение упражнений, максимально быстро побуждающих учащихся использовать все виды речевой деятельности, как и в родном языке. Единицей обучения диалогической речи является диалогическое единство. Диалогическое единство представляет собой объединение нескольких соседних реплик, связанных между собой тематически. Для развития умений диалогической речи эффективны упражнения с игровой направленностью, поэтому авторы составили основанную на них систему упражнений. Система упражнений разработана на базе УМК «Starlight 5» (К.М. Баранова; Д. Дули; В. Эванс) по модулю 3 в теме «School Day». Внедрение диалогической речи в урок обеспечит взаимодействие учащихся, развитие у них умений общения и формирование четырех важнейших качеств, таких как креативность, кооперативность, критическое мышление и коммуникабельность.

Ключевые слова: диалогическая речь, прием, упражнение, мотивация, речевое умение.

Annotation. Learning a foreign language is impossible to imagine in isolation from learning to speak. Dialogic speech as a type of speech activity in the lesson is reflected in the program content. It provides for the mastery of etiquette dialogue and questioning dialogue within a specific topic based on the situations posed. The article discusses ways and techniques of intensifying the teaching of dialogic speech in foreign language lessons. The intensification of dialogic speech training involves the use of exercises that encourage students to use all types of speech activities as quickly as possible, just like in their native language. The unit of teaching dialogical speech is dialogical unity. Dialogical unity is the union of several neighboring phrases that are thematically related to each other. Play-oriented exercises are effective for developing dialogic speech skills, so the authors have compiled an exercise system based on them. The exercise system was developed on the basis of the Starlight 5 (K.M. Baranova; D. Dooley; V. Evans) on module 3 in the topic «School Day». The introduction of dialogical speech into the lesson will ensure the interaction of students, the development of their communication skills and the formation of four important qualities such as creativity, cooperativeness, critical thinking and sociability.

Key words: dialogue, speech, technique, exercise, motivation, communication skill.

Введение. Обучая диалогической речи, необходимо сформировать у учащихся умение осуществлять устное речевое общение в различных ситуациях. На уроке английского языка необходимо использовать такие приемы, которые способствуют появлению интереса и естественной потребности к говорению.

Изложение основного материала статьи. Интенсификация в обучении диалогической речи подразумевает применение упражнений, максимально быстро побуждающих учащихся использовать все виды речевой деятельности, как и в родном языке. Поэтому целесообразно выделить упражнения, называемые подлинно (естественно) коммуникативными. Данный тип имеет базовый мотив – естественная потребность в коммуникации. Такие упражнения включают в себя комплекс заданий на говорение, содержат достаточное количество трудностей для выполнения задач по отношению к конкретному этапу и условиям, а также к характеру общения [4].

Для развития умений диалогической речи эффективны упражнения с игровой направленностью, поэтому авторы составили основанную на них систему упражнений. Система упражнений разработана на базе УМК «Starlight 5» (К.М. Баранова; Д. Дули; В. Эванс) по модулю 3 в теме «School Day». В основе упражнений лежит коммуникативный подход в обучении диалогической речи с применением игровых технологий. Выбор данного подхода обусловлен стремлением отработать реальные коммуникативные ситуации и стимулировать мотивацию учащихся к говорению. Составленная система состоит из двух этапов, включающих комплексы упражнений.

На этапе формирования речевых умений представлен комплекс условно-речевых упражнений. Этот тип упражнений поддается строгому контролю и обеспечивает предсказуемость ответов, так как они предопределены и ограничены. Преимуществом таких упражнений на данном этапе является формирование автоматизма через повторение учащимися определенных структур. В свою очередь, это формирует основу для последующего использования этого материала в реальных и спонтанных ситуациях.

Существует ряд требований, которым условно-речевые упражнения должны соответствовать. Прежде всего, они должны отвечать учебным целям, то есть быть целенаправленными (при этом цель понятна как преподавателю, так и учащимся) и релевантными. Также такие упражнения контролируемы, представляют ограниченные и стандартизированный языковой материал. Емкие и ясные инструкции и реплики помогают передать информацию четко во избежание перевода на родной язык учащихся [2].

При обучении диалогу с применением игровых технологий, мы включили в систему следующие виды упражнений, которые подготовят учащихся к реальной коммуникации:

Упражнение 1. «Подтвердите, если это так». Имитационный тип, взаимодействие осуществляется в формате «учитель-класс». «Фундаментом» для данного упражнения служит текст из УМК «Starlight 5», с которым ученики были ознакомлены заранее. Учитель задает вопросы по теме «School Day» с использованием слов и фраз из текста. Ученики по одному отвечают на вопрос, подтверждая или опровергая высказывание учителя.

– You have read the text «School Day». I will ask you questions about school life. You are to answer my questions. For example:

Teacher: Do pupils do afterschool activities?

Student: Yes, they do. Pupils do afterschool activities.

Упражнение 2. «Если я не прав, возразите мне». Подстановочный тип. Суть данного типа упражнений заключается в отработке определенной грамматической и лексической структуры путем замены одного или более элементов исходного предложения. При этом

структура базового предложения сохраняется.

Учащиеся делятся на пары и получают раздаточный материал в виде карточек. Карточки содержат в себе неправдивые высказывания по содержанию текста, с которым учащиеся были ознакомлены ранее. У каждой пары по два вида карточек, утверждения в которых различаются по вариантам. Таким образом, учащиеся в паре по очереди читают выданные им утверждения и опровергают их.

– Work in pairs. Take turns to read your statements. Listen to the speaker and disagree if the statement is wrong. For example:

Утверждение 1: – The day always ends at 3 p.m.

Ученик: – No, it doesn't. The day doesn't end at 3 p.m.

Утверждение 2: – A lot of students skip afterschool activities.

Ученик: – A lot of students do afterschool activities.

Упражнение 3. «Угадайте». Репродуктивный тип. Мы включили данный тип упражнений, так как отметили его важность на этапе формирования речевых умений. Самостоятельное воспроизведение усвоенных ранее реплик выстраивает основу для дальнейшего формирования коммуникативной компетенции. Упражнение «Угадайте» направлено на автономное реплицирование без использования образцов, аналогичных форм и клише.

Взаимодействие осуществляется в формате «учитель-класс». Учитель произносит факт и дает наводящие утверждения, однако, утверждения не содержат конкретных деталей. Учащиеся задают уточняющие вопросы с целью узнать детали.

– We'll play a game called «Guess». I'll tell you a piece of information but I'll omit some important details. You are to ask me questions to find out more details. For example:

Учитель: – Jane likes football and basketball. She joined some club.

Ученик: – Did she join a sports club?

Учитель: – Yes, she did. You are right!

Упражнение 4. «Снежный ком». Репродуктивный тип. Данная игра позволяет провести работу над автономным реплицированием с частичной опорой на заданную фразу-клише. Ведущая роль учителя уходит на второй план, он выступает в качестве фасилитатора. Также особое внимание такой вид деятельности обращает на развитие памяти учащихся.

Игра проводится по цепочке. Первый учащийся начинает с фразы «After school, I…» и выбирает свой вид активности, о котором хочет рассказать. Затем слово переходит к следующему ученику, в свою очередь он так же начинает с фразы-клише, говорит активность, сказанную предыдущим человеком, и добавляет свою. Игра заканчивается, когда цепочка замыкается и снова доходит очередь до первого говорящего. Его задача передать всю фразу целиком и правильном порядке.

We'll play a game called «A snowball». You are to start with «After school, I…» and add your afterschool activity. Your sentence can look like «After school, I play football». Take turns. One be one say this phrase, repeat what the previous speaker said and add your activity. At the end of the game, you'll get a long sentence that the first speaker will have to repeat. For example:

Ученик 1: «After school, I play piano».

Ученик 6: «After school, I play piano, go to the sports club, go the science club, read books, go cycling and go to the pool».

Второй этап направлен на развитие и совершенствование речевых умений. На данном этапе мы представили условно-речевые и речевые упражнения. Суть речевых упражнений заключена в использовании языковых средств с целью решения коммуникативной задачи в условиях, максимально приближенных к реальным. Учащимся предоставляется большая свобода для изложения своих мыслей, так как они сами выбирают языковые средства. Это формирует уверенность в использовании языка и способствует формированию коммуникативной компетенции [1].

Упражнение1. «Кроссворд». Репродуктивный тип. Работа провидится в формате «учитель-класс». На интерактивную доску выводится чистый кроссворд, состоящий из 6 слов по теме «School Day». Учитель дает краткое определение каждому слову. Таким образом ученикам дается подсказка, но не обеспечивается достаток информации. Ученикам необходимо задать дополнительные вопросы, чтобы восполнить недостающие факты и разгадать кроссворд.

We will work together. You can see a crossword puzzle on the blackboard. I will give you a short definition for each word. But this definition might be not enough. You have to ask me some question to get more hints and guess all the words. For example:

Учитель: this is a kind of sports game.

Ученик 1: Do we need a ball to play this game?

Учитель: Yes, you do. You need a ball to play this game.

Ученик 2: Is it football?

Учитель: No, it is not. It is not football.

Ученик 3: Do we need a basket to play this game?

Учитель: Yes, you do. You need a basket to play this game.

Ученик 4: Is it basketball?

Учитель: You are right! You guessed the word «basketball»!

Упражнение 2. «Дай совет». Условно-речевое упражнение, в котором ученики делятся на пары и получают по одной карточке. Первому ученику в карточке дается инструкция «Imagine you are talking to a friend about your interests. Tell them what you like doing. Ask for their club recommendation». Собеседнику в карточке дана установка «Imagine a friend telling you about their interest. Listen to them and ask what club they want to join. Give advice». В карточках даны необходимые фразы-клише, также в раздаточных материалах приведена лексика для использования.

– Work in pairs. Read the instructions written in your cards. There are prompts for your phrases below. Use them to make your sentences. Another handout material includes vocabulary that you have to use in those sentences. For example:

Ученик 1: – I like reading books and playing volleyball.

Ученик 2: – Do you want to join a reading club or a sports club?

Ученик 1: – I don't know. What club can you recommend?

Ученик 2: – I can recommend joining a reading club because it's fun.

Ученик 1: – That's great! Thank you!

Упражнение 3. «Эстафета с мячом» Репродуктивный тип. Перед учащимися ставится задача рассказать о своих хобби и узнать об увлечениях одноклассников. Учитель расставляет учеников в круг и передает мяч первому говорящему. Ученик, держащий мяч в руках, должен сказать, чем он занимается после школы, бросить мяч любому участнику игры и спросить о его увлечениях.

We'll play a game «What do you do after school?». Line up in a circle. I'll give a ball to the first speaker. He has to say what he does after school. Then he has to throw a ball to any player and ask them what they do after school. For example:

Ученик 1: «I do tennis after school. And what do you do?».

Ученик 2: «I go to the reading club after school. And what do you do?».

Упражнение 4. «Пересказ-сообщение». В парах учащиеся презентуют друг другу свои заготовленные карточки «Afterschool activities» в формате пересказа-сообщения. Карточки подготовлены учащимися по образцу из УМК «Starlight» [3]. Используя заготовленные фразы клише, собеседники пересказывают содержание своих карточек и задают друг другу уточняющие вопросы. Клише для пересказа и опорные пункты для вопросов выводятся на доску.

Клише для пересказа:

I would like to present a _____ club.

Do you like _____? Come and join us.

You don't need to have any _____ experience.

You must be over _____.

Уточняющие вопросы могу быть о: number of people/ equipment/ timetable etc.

– Work in pairs. Each of you has prepared a card called "Afterschool activities" where you advertised your club. Imagine that you need to invite your classmate to your club. Present your cards to your classmate using the phrases from the blackboard in your retellings. When the presentation of the club is over, ask the speaker all the details you would like to know about the number of people, equipment/facilities, timetable etc. For example:

Ученик 1: I would like to present a sports club. Do you like swimming and running? Come and join us. You don't need to have any competition

experience. You must be over 9.

Ученик 2: How many people are attending your sports club?

Ученик 1: 7 people are attending my club.

Ученик 2: What sport facilities does your club have?

Ученик 1: We have a swimming pool and a gym.

Упражнение 5. Словесная игра «Крокодил». Это речевое упражнение направлено на развитие спонтанной неподготовленной речи. Учащиеся по очереди выходят к доске и тянут карточку с изображением по теме «School Day». Они должны дать классу подсказку о том, что изображено на картинке, класс в свою очередь задает уточняющие вопросы.

We'll play a game called «A Crocodile». Come to the blackboard one by one and get a card with a picture. You are to give a hint what is drawn there without showing it. The other will ask questions to get more information. For example:

Ученик 1: It is an afterschool activity.

Ученик 2: Can we do it in the dancing club?

Ученик 1: Yes, you can.

Ученик 3: Is it dancing?

Ученик 1: You are right! It is dancing.

Упражнение 6. Речевое упражнение, осуществляемое в формате ролевой игры «Вступай в клуб». Ролевая игра на уроке позволяет смоделировать ситуацию общения, максимально приблизив ее к реальной. Мы применили данную игру с целью стимуляции спонтанности речи и самостоятельной репродукции фраз. В ходе игры учащиеся вынуждены быстро реагировать на реплики собеседника и адаптировать свою речь под меняющиеся обстоятельства диалога.

Роли, предложенные в игре: президент клуба (4 человека), желающие вступить в клуб (8 человек).

Роли определяются путем выдачи бейджей в случайном порядке.

Всего участников: 12.

Организуется 4 станции *(reading club, sports club, music club, dancing club)*, на которых располагаются 4 президента клубов (по одному на станцию). Желающие вступить в клуб (8 человек) распределяются по станциям по 2 человека на каждую. Задача президентов клубов – подробно рассказать о своем клубе и ответить на вопросы желающих вступить. После прохождения первой станции происходит ротация и желающие вступить перемещаются на следующую по часовой стрелке. По прохождении всех станций каждый желающий выбирает в какой клуб вступить и аргументирует свой выбор [4].

Выводы. Успешность работы над диалогической речью на уроке иностранного языка напрямую зависит от правильного подбора комплекса упражнений, так как образовательный процесс на занятии представляется в виде последовательности выполняемых заданий. Интенсификация обучения диалогической речи с использованием игр и коммуникативных упражнений способствует формированию языковой мотивации, повышает уверенность в общении на иностранном языке и развивает спонтанную и беглую речь учащихся.

Литература:

1. Ворохобов, А.В. Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды / А.В. Ворохобов, Е.В Плисов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 3. – С. 44-63

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. Доброва, В.В. Роль языкового влияния в педагогическом воздействии / В.В. Доброва // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4. – С. 49-63

4. Соколова, Е.И. Использование аутентичных материалов в обучении иностранным языкам: Учебное пособие / Е.И. Соколова. – Москва: Флинта, 2018. – 288 с.

Педагогика

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)

ВЫБОР ФОРМ САМООБРАЗОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. В настоящее время современное молодое поколение проявляет всю большую заинтересованность к неформальным формам самообразования для удовлетворения потребности в развитии разных навыков и компетенций. Цель публикации – выявить предпочтения обучающихся в выборе форм самообразования у обучающихся педагогических направлений. Проведен обзор источников, освещающих практику самообразования среди обучающихся. Обозначены принципы, которые лежат в основе выбора форм самообразования. В статье приведены результаты опроса обучающихся педагогических направлений. Респондентам было предложено выбрать виды самообразовательной деятельности, которыми они занимались в последнее время. Сделаны выводы о том, что независимо от предпочтений респондентов тенденция практико-ориентированного обучения сохраняется. Самообразование при помощи цифровых технологий занимают устойчивую позицию в предпочтениях обучающихся, но не является лидирующим приоритетом. Проведенное исследование показало многообразие форм неформального образования. Результаты обучения могут быть использованы для оптимизации учебного процесса при смешанной форме обучения, развития инфраструктуры образовательной среды.

Ключевые слова: самообразование, форма самообразования, предпочтения, неформальное образование.

Annotation. Today's younger generation is increasingly interested in informal forms of self-education to meet their need to develop various skills and competencies. The purpose of this publication is to identify learners' preferences in choosing forms of self-education among students majoring in pedagogy. A review of sources covering the practice of self-education among students is provided. The principles underlying the choice of forms of self-education are outlined. The article presents the results of a survey of students majoring in pedagogy. Respondents were asked to select the types of self-education activities they had recently engaged in. It is concluded that, regardless of respondents' preferences, the trend toward practice-oriented learning persists. Self-education using digital technologies remains a stable preference among students, but it is not a leading priority. The study demonstrated a diversity of forms of informal education. Learning outcomes can be used to optimize the educational process in blended learning and develop the infrastructure of the educational environment.

Key words: self-education, form of self-education, preferences, informal education.

Введение. Самообразование и самообучение являются важными компонентами профессионального становления будущих педагогов. В настоящее время современное молодое поколение проявляет всю большую заинтересованность к неформальным формам самообразования, при помощи которых можно удовлетворить самую высокую потребность в развитии самых разных навыков и компетенций [1]. Неформальное самообразование выступает как гибкое пространство, которое отличается положительным социально-психологическим климатом, высокой коммуникативностью и информационностью, позволяет изучать различные инновационные подходы в решении профессиональных задач [3]. В настоящее время концепция «пожизненного обучения» крепко закрепилась в современном обществе и обусловлена рядом причин:

Во-первых, современному молодому поколению необходимо решать задачи в краткосрочной перспективе, не изучая и не анализируя

больших объемов информации.

Во-вторых, наличие определенной цели под конкретный запрос у современной молодежи определяет поведенческое намерение озаботиться выбором способа и формы обучения.

В-третьих, возможность проектировать индивидуальную образовательную траекторию и оценивать востребованность своих навыков и компетенций на рынке труда.

Анализ источников, освещающих практику неформального образования обращают внимание на понимании основных смыслов такого образования. Ф. Кумбс, А. Ахмед определят такое образование как «любую организованную учебную деятельность за пределами формального образования», которая служит субъектам обучения и способствует реализации личностных целей [6]. Возникает интерес в созданию такой среды, которая отличалась «структурностью», единообразием и имела бы особую информационную насыщенность [4]. По мнению А.В. Золотаревой необходимо создавать среды, в которых формальное и неформальное образование существуют во взаимодействии [2]. Особую популярность приобретает неформальное образование среди студентов колледжей и вузов. Неформальное образование развивается во многих направлениях, но особую значимость приобретают он лайн способы получения образования [3]. Сами обучающиеся характеризуют это как возможность усиления навыков и компетенций, базовые знания по которым они получили в процессе традиционного, обучения [1]. Однако существуют определенные тенденции в выборе форм такого образования. В условиях динамично меняющегося образовательного пространства умение самостоятельно приобретать, анализировать и приобретать новые знания становится ключевой компетенцией педагога [4; 5].

Цель публикации – выявить предпочтения в выборе форм самообразования у обучающихся педагогических направлений.

Задачи публикации: проанализировать принципы выбора форм неформального образования обучающимися; выявить предпочтения обучающихся в выборе формы самообразования обучающихся педагогических направлений первого курса обучения.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время современные формы самобразования основаны на следующих принципах:

– релевантность. Форма или мероприятие должно соответствовать запросу, цели и ожиданиям обучающего. Прочтение сложных научных статей, с глубокой аналитикой данных без рассмотрения кейсов и без практической направленности не представляет интересах [3; 6];

– интерактивность. Возможность вступления в диалог с участниками образовательного процесса во время мероприятия, наличие обратной связи, проведение опросов на заинтересованность в содержании создает основу для вовлеченности и дальнейшего обучения;

– качество содержания формы обучения. Простое изложение материала современные данные и современные актуальные тенденции повышает интерес к современной науке.

В качестве дополнительных требований к выбору форм образования можно отнести: коммерческие и рекламные мероприятия, статистические презентации без выводов, отсутствие визуализации и отсутствие мобильного формата в обучении.

Исследование проводилась на базе ФГБОУ «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (далее Мининский университет) в сентябре-октябре 2025 года. В опросе приняло участие 65 студентов 1 курса направления «Педагогическое образование», профили «Математика и информатика», «Математика и физика», «Информационные технологии». Основную массу составляют респонденты 18-19 лет, что указывает на высокую активность в самообразовании именно у этой возрастной группы. Респондентам было предложено выбрать виды самообразовательной деятельности, которыми они занимались в последнее время.

Как показало исследование наиболее популярными формами самообразования были выделены работа с профессиональными источниками, освоение профессиональных курсов, а также был проявлен интерес к экскурсиям различной направленности. (64,4%) респондентов осваивали полезные навыки (работа с компьютерными программами, вождение автомобиля, шитьё и т. п.) под руководством членов семьи или знакомых (Рисунок 1).



Рисунок 1. Предпочтения обучающихся в выборе форм самообразования у обучающихся педагогических направлений

По мнению респондентов, именно практико-ориентированного обучение и передача опыта в неформальной обстановке представляет наибольший интерес среди опрошенных. Обучающиеся указывают, что могут делать ошибки, не стесняясь при этом, что рядом находятся близкие люди, а не незнакомый преподаватель. Такая форма выбора самообразования неслучайна, потому что обеспечивает гибкость и индивидуальный подход. Традиционные печатные источники остаются также востребованными, что свидетельствует о сохранении значения классических методов самообразования (61,0% респондентов). По мнению опрошенных, некоторые печатные издания могут восприниматься как надежные и авторитетные и составляют значительную часть выбора среди непроверенных и сомнительных источников. Для многих обучающихся это форма популярна по причине снижения потока цифровой информации и воспринимается ими как возможность разгрузить себя и снизить уровень стресса.

Меньшая часть респондентов признает также значимость посещения экскурсий и музеев по культурно-историческим, природным и промышленным объектам (59,3%). Популярность экскурсий указывает на стремление студентов к расширению кругозора и культурному обогащению, а также обучающиеся признают значимость в формировании культурной идентичности и потребность в сохранении культурного наследия. Несмотря на развитие цифровых технологий, традиционные СМИ сохраняют свою образовательную ценность (55,9%). По мнению респондентов, выбор такой формы образования позволяет ценить уже проверенную информацию, развивать навык анализа событий и формирует целостное восприятие картины мира.

Формы средней популярности (выбрали от 20% до 40% респондентов, указав, что обучались с использованием компьютера, включая онлайн-курсы (42,4%). Цифровые технологии активно используются для самообразования, однако их популярность несколько ниже, чем у традиционных методов. Обучающиеся признают факт того, что цифровой контент обновляется гораздо быстрее, чем печатные издания, что позволяет получать новую информацию гораздо быстрее, а значит быть в курсе всех современных требований в области науки и образования. Для обучающих педагогических направлений это большая возможность посмотреть и сравнить как устроен образовательный контент. Многие хотели бы разработать обучающий курс по своему предмету и оценить возможность его реализации.

Посещение образовательных и просветительских мероприятий в центрах обучения, библиотеках и т.п**.** остаются востребованными, но уступают более гибким формам обучения (40,7%). С одной стороны мероприятия предоставляют живое взаимодействие, что позволяет быстрее формировать отношение обучающихся к событиям, но с другой стороны острая потребность в нехватке временного ресурса ограничивает возможность посещения. Приоритет определяется в пользу классических форм обучения в удобное время и место.

Практическое освоение профессиональных компетенций на рабочем месте является значимым для трети респондентов (37,3%). Как показал дополнительный опрос обучение практических навыков во время образовательного процесса не всегда может быть быстрым и интересным и не всегда содержит проектную и творческую деятельность, а востребованность переключаться и пробовать новое всегда является необходимым условием для постоянной деятельности.

Устойчивую позицию в рейтинге получило самообразование в форме аудио – и видеозаписей (35,6%), а также посещение кружков, студий и секций (фитнес, йога, художественные или вокальные студии, спортивные секции и т.п.) По мнению респондентов эти формы самообразования способствуют разностороннему развитию личности. (28,8%). Наименее популярные формы, по мнению респондентов это: получение консультаций на тематических форумах в интернете (20,3%), посещение клубов для изучения иностранных языков (18,6%), онлайн-трансляции (вебинары, стримы) (15,3%), статьи и лекции, размещённым в интернете (15,3%), а также посещение концертов, семинаров, выступлений в клубах, кафе и других местах (13,6%). Как показал дополнительный опрос многие обучающие хотят соблюдать формат конфиденциальности и хотят, чтобы их вопросы и ответы не были публичными и не подвергались открытой критике. Формат онлайн трансляций тоже менее может быть менее интересен, по причине недостаточно структурированного содержания материала, отсутствия взаимодействия между участниками и часто возникающих проблем с интернетом.

Выводы. Исходя из исследования можно сделать, что независимо от предпочтений респондентов тенденция практико-ориентированного обучения сохраняется. Обучающиеся предпочитают такие формы самообразования как работа с компьютерными программами, вождение автомобиля, шитье, под руководством членов семьи и знакомых. Самообразование при помощи цифровых технологий занимают устойчивую позицию в предпочтениях обучающихся, но не является лидирующим приоритетом. Проведенное исследование показало многообразие форм неформального образования. Результаты обучения могут быть использованы для оптимизации учебного процесса при смешанной форме обучения, развития инфраструктуры образовательной среды и повышения эффективности профессорско-преподавательского состава вуза.

Литература:

1. Бабаева, Э.С. История неформального образования за рубежом / Э.С. Бабаева // Гуманизация образования. – 2015. – № 2.

2. Золотарева, А.В. Дополнительное образование детей в аспекте формальных и неформальных характеристик / А.В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 46-53

3. Иванов, А.П. Самообразование молодёжи в цифровую эпоху / А.П. Иванов, Е.В. Смирнова // Вестник образования. – 2020. – № 4. – С. 34-42

4. Лазарев, В.С. Новое понимание метода проектов в образовании / В.С. Лазарев // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 35-43

5. Петрова, Н.С. Формы и методы самообразовательной деятельности студентов / Н.С. Петрова, М.А. Кузнецов // Педагогическое обозрение. – 2020. – Т. 12. – № 3. – С. 58-66

6. Coombs, P. Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help / P. Coombs, M. Ahmed. – Baltimore: John Hopkins Press, 1974.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Ратуева Ольга Николаевна
Сибирский Федеральный Университет (г. Красноярск);
кандидат культурологии, доцент Лазуткина Елена Владимировна
Сибирский Федеральный Университет (г. Красноярск);
преподаватель Болсуновская Галина Константиновна
Сибирский Федеральный Университет (г. Красноярск)

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ТУРИСТСКОГО ПРОФИЛЯ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»

Аннотация. Статья рассматривает вопрос интенсификации обучения в вузе туристского профиля на примере дисциплины «Английский язык». Авторы проводят анализ теоретических вопросов по данной теме, обосновывают необходимость применения различных приемов для формирования профессиональных иноязычных компетенций. В статье акцентируется внимание на применении активных и имитационных методов с целью формирования профессиональных навыков владения иностранным языком. Предложенные подходы и методы обучения ориентированы на создание учебной среды, максимально приближенной к условиям будущей профессиональной деятельности студентов. Авторы доказывают, что в настоящее время в туристском образовании внедряются новые образовательные технологии, расширяется международное сотрудничество, развиваются форматы дистанционного обучения, усиливаются практико-ориентированные компоненты и повышается роль непрерывного профессионального образования. Интеграция цифровых ресурсов, включая специализированные платформы и симуляционные программы, выделяется авторами как важный элемент интенсификации обучения. Изучая особенности интенсификации обучения в вузе туристского профиля, авторы подчеркивают, что данный подход объединяет и соответственно соединяет составляющие образовательных систем, методик и программ разных предметов или предметных областей. Одной из основных задач туристского вуза является коммуникативная подготовка студентов. Соответственно весь цикл предметов должен способствовать развитию коммуникативных навыков, формированию коммуникативной культуры и компетентности, а также развитию коммуникативного потенциала личности студентов. Авторы приходят к заключению, что применение контекстного обучения, создание практико-ориентированной образовательной среды, в которой английский язык используется не только как объект изучения, а как естественное средство решения профессиональных задач может существенно повысить эффективность

образовательного процесса без необходимости увеличения аудиторной нагрузки.

Ключевые слова: интенсификация обучения, туристское образование, коммуникация, профессиональные компетенции, иностранные языки, английский язык.

Annotation. The article examines the issue of intensification of education in a university of a tourist profile using the example of the discipline «English». The authors analyze theoretical issues on this topic, substantiate the need to use various techniques for the formation of professional foreign language competencies. The article focuses on the use of active and imitative methods in order to form professional foreign language skills. The proposed approaches and teaching methods are aimed at creating an educational environment that is as close as possible to the conditions of students' future professional activities. The authors prove that new educational technologies are currently being introduced in tourism education, international cooperation is expanding, distance learning formats are developing, practice-oriented components are being strengthened and the role of continuing professional education is increasing. The integration of digital resources, including specialized platforms and simulation programs, is highlighted by the authors as an important element of the intensification of learning. Studying the features of the intensification of education at a university of a tourist profile, the authors emphasize that this approach unites and, accordingly, combines the components of educational systems, methods and programs of different subjects or subject areas. One of the main tasks of Tourism higher education institution is the communicative training of students. Accordingly, the entire cycle of subjects should contribute to the development of communication skills, the formation of a communicative culture and competence, as well as the development of the communicative potential of students' personality. The authors conclude that the use of contextual learning, the creation of a practice-oriented educational environment in which English is used not only as an object of study, but as a natural means of solving professional problems can significantly increase the effectiveness of the educational process without the need to increase the classroom load.

Key words: intensification of education, tourism education, communication, professional competencies, foreign languages, English.

Введение. В условиях глобализации и экономической интеграции знание иностранных языков становится важной частью профессиональной подготовки специалистов во многих сферах, включая туризм. Владение иностранным языком, в частности английским, как средством международного общения, играет жизненно важную роль в обучении будущих менеджеров туризма. Интенсификация обучения в туристских вузах направлена на повышение уровня владения иностранным языком и развитие навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Английский язык является основным средством международного туристического общения. Специалисты в этой области должны уметь общаться с клиентами, партнерами и коллегами, а также разбираться в документах и маркетинговых материалах. Знание английского языка позволяет сотрудникам сферы туризма эффективно общаться с иностранными гостями, что значительно повышает уровень сервиса и конкурентоспособность туристских компаний.

Традиционные методы преподавания английского языка в вузах туристской направленности часто неэффективны. К основным проблемам можно отнести низкую мотивацию студентов и отсутствие практического применения. Это происходит из-за того, что практические занятия часто фокусируются на теоретических аспектах языка, что не всегда соответствует специфике работы в сфере туризма. Помимо этого, успех в изучении языка лежит в регулярности занятий, что часто приводит к снижению интереса студентов и их активности на занятиях. Из-за напряженного учебного процесса у студентов не всегда есть возможность уделять достаточно времени языковой практике. Таким образом, чтобы повысить эффективность преподавания английского языка в вузах туристкой направленности необходимо вводить интенсификацию обучения.

Изложение основного материала статьи. Так что же подразумевается под понятием «интенсификация обучения»? Интенсификация обучения – это процесс, направленный на повышение эффективности учебной деятельности, который включает в себя различные методы и приемы, позволяющие учащимся быстрее и глубже усваивать учебные материалы. Этот термин обычно используется в контексте высшего образования, особенно в таких профессиональных областях, как туризм, где теоретические знания должны сочетаться с практическими навыками.

Опираясь на труды Н.В. Козловой, И.Н. Семеновой, Д.К. Власовой и др. [5; 9] к основным аспектам интенсификации обучения можно отнести:

1. Повышенную исследовательскую нагрузку. По словам К.В. Петрова, Л.П. Сидоровой [6] интенсификация может означать увеличение количества часов, затрачиваемых на изучение определенной темы. Этого можно достичь, добавив дополнительные курсы, семинары или практические занятия, которые позволят студентам углубленно изучить материалы.

2. Применение активных методов обучения. Использование интерактивных подходов, таких как групповые проекты, обсуждения, кейс-стадии и ролевые игры, повышают вовлеченность студентов и улучшают усвоение материала. Данные подходы способствуют развитию критического мышления и практических навыков студентов.

3. Связь теории с практикой. По мнению И.Н. Семеновой, Д.К. Власовой [8] ключевым моментом в процессе интенсификации является объединение теоретических принципов с практическими умениями. В вузах туристской направленности это может проявляться через стажировки, выездные практики и взаимодействие с туристическими компаниями, что предоставляет студентам возможность применять свои знания в реальных условиях.

4. Использование современных технологий. Внедрение информационных технологий в учебный процесс также способствует интеграции и повышению эффективности обучения. Онлайн-курсы, вебинары, симуляции и другие цифровые ресурсы дают студентам возможность учиться в удобном для них темпе и получать актуальную информацию.

5. Индивидуальный подход к обучению. В своих работах Е.И. Рассказова, Д.А. Леонтьев [7] утверждают, что учет личных особенностей каждого студента – его уровня знаний, интересов и целей – существенно повышает эффективность образовательного процесса. Данный подход может быть реализован через создание индивидуальных программ и использование адаптивных образовательных технологий.

6. Оценка и обратная связь. Регулярное оценивание знаний и предоставление обратной связи поможет студентам осознать свои сильные и слабые стороны, что позволяет им более целенаправленно заниматься обучением. Реализация данного подхода к интенсификации обучения может быть реализована через тесты, контрольные работы, проекты и другие методы оценки.

А.О. Карпов, Н.В. Козлова [4; 5] в своих трудах по исследованию интенсификации обучения выделяют несколько наиболее эффективных примеров повышения квалификации при данном обучении в вузах туристской направленности. Первый это разработка и использование междисциплинарных курсов, связывающих знания из различных областей, таких как экономика, экология и культурология, что может помочь студентам глубже понять сложные аспекты туризма. Второй пример затрагивает проведение практических семинаров и мастер-классов. Организация практических семинаров, где студенты могут работать с экспертами и применять свои знания в реальных сценариях, помогает им развить навыки, необходимые для будущей карьеры. Мастер-классы по управлению событиями, гостиничному бизнесу или экскурсионному обслуживанию обеспечивают прямую связь теории и практики. Следующий пример – это командные исследования. Создание групповых исследовательских проектов, которые позволяют студентам работать над реальными проблемами в сфере туризма, способствует развитию командных навыков и критического мышления. Исследования могут включать в себя анализ рыночных тенденций, разработку новых туристических маршрутов или оценку воздействия туризма на окружающую среду. Практическая направленность особенно важна в туристском образовании, поскольку будущие специалисты должны быть готовы к работе в динамичной и конкурентной среде индустрии туризма. В связи с этим К.В. Петров, Л.П. Сидорова [6] отмечают важность международных стажировок при интенсификации обучения в туристском вузе, где знание английского языка просто необходима. Программа стажировок может быть обогащена системой обратной связи, которая позволит студентам получать конструктивные замечания от их наставников и коллег. Это поможет им идентифицировать слабые стороны и работать над их устранением в ходе стажировки.

М.А. Абдрахманова, Е.И. Кудрявцева [1] затрагивают вопрос о необходимости обучения студентов проведению виртуальных и онлайн-экскурсий. Использование современного оборудования и технологий для организации виртуальных туров и онлайн-экскурсий позволяет студентам получать практический опыт, даже если они не могут осуществить физическое путешествие. Это позволяет расширить их кругозор и познакомить их с различными аспектами туристской индустрии. Так же включение проектной работы в учебный процесс, где студенты должны разработать решение для конкретного туристического кейса, позволяет им применять полученные теоретические знания на практике.

Данные методы и практики могут помочь в создании более эффективной образовательной среды для студентов вузов туристской направленности, что обеспечит их готовность к успешной карьере и способствует развитию индустрии в целом.

Как отмечает в своих трудах Н.А. Благочевская [3], при изучении вопроса об интенсификации обучения в вузе туристского профиля необходимо обратить внимание на организационные и методологические аспекты этого явления, в том числе на оптимизацию образовательного процесса, а именно на сокращение непроизводительного времени, рациональное распределение учебной нагрузки, рациональное использование образовательного пространства и оптимизацию учебных групп; на человеческие ресурсы: привлечение практиков, повышение квалификации преподавателей, внедрение современных методов обучения и сотрудничество с ведущими отраслевыми экспертами; на материально-техническую базу: современное учебное оборудование, образовательные информационные ресурсы, учебные лаборатории и кабинеты, библиотечные фонды.

В настоящее время в туристском образовании внедряются новые образовательные технологии, расширяется международное сотрудничество, развиваются форматы дистанционного обучения, усиливаются практико-ориентированные компоненты и повышается роль непрерывного профессионального образования.

Интенсификация обучения наиболее заметно проявляется на примере дисциплины «Английский язык», поскольку именно в этом случае теория должна незамедлительно переходить в практическую плоскость общения.

Первым этапом интенсификации учебного процесса является пересмотр целей и содержания обучения. Традиционные методы и приемы обучения английскому языку, в которых основное внимание уделяется грамматике, лексике и чтению адаптированных текстов, уступают место коммуникативному и профессионально ориентированному подходу. Содержание программы курса должно быть непосредственно связано с будущей карьерой студента. Это означает, что лексика, грамматические структуры и речевые обороты изучаются не изолированно, а с точки зрения типичных профессиональных ситуаций (Professional Scenarios). Такой подход обеспечивает высокую мотивацию студентов. Они видят прямую связь между изучаемыми материалами и своей будущей карьерой, что значительно повышает их интерес и осознанность к обучению. Из-за нехватки времени на занятиях приоритет следует отдавать развитию навыков устной речи и аудирования, как наиболее востребованных навыков в индустрии туризма. Письмо и чтение не исключаются, но они становятся вспомогательными навыками, которые служат основным коммуникативным целям (например, написанию деловых писем партнерам или отправке факсов из отелей). Пассивное слушание и выполнение грамматических упражнений уступают место активным и интерактивным методам.

Современные образовательные технологии – это мощный ускоритель процесса закрепления знаний, позволяющий студентам продолжать обучение за пределами аудитории [2]. Использование таких ресурсов, как Duolingo English test (для контроля), Quizlet (для изучения словарного запаса), Babbel или специализированных платформ делового английского языка позволяет обучающимся совершенствовать свои языковые навыки в любое время и в любом месте. Преподаватели могут настраивать задания на этих платформах и автоматически отслеживать прогресс.

Одним из важных элементом интенсификации обучения является сотрудничество с реальными сайтами бронирования (Booking.com, Airbnb), просмотр видеообзоров туристов на YouTube, анализ блогов путешественников, прослушивание подкастов о путешествиях – все это делает обучение ярким и актуальным. Студенты учатся использовать информационные поля, с которыми они сталкиваются в реальной работе, а задачей преподавателя является создание стимулирующей среды, подборка материала, мотивация студентов.

Выводы. Таким образом, интенсификация обучения английскому языку в вузах туристской направленности в связи с потребностями мирового рынка труда крайне необходима. Это сложный процесс, который затрагивает все компоненты системы образования: от пересмотра целей и содержания до внедрения новых методов и технологий. Ключ к успеху лежит в создании практико-ориентированной образовательной среды, в которой английский язык используется не только как объект изучения, а как естественное средство решения профессиональных задач. Активное использование ролевых игр, проектов, тематических исследований, технологий виртуальной реальности/дополненной реальности и методов CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение) позволяет не только «выполнить план», но и развить у будущего специалиста конкурентноспособные навыки, уверенность в себе и подготовиться к эффективной межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Абдрахманова, М.А. Цифровые инструменты как средство интенсификации самостоятельной работы студентов вуза / М.А. Абдрахманова, Е.И. Кудрявцева // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 3. – С. 92-108

2. Беловол, Е.В. Когнитивные нагрузки в цифровой образовательной среде: нейропедагогический подход / Е.В. Беловол, Т.В. Попова // Современная зарубежная психология. – 2024. – Т. 13. – № 1. – С. 89-98

3. Благочевская, Н.А. Интенсификация учебного процесса в среднем профессиональном образовании / Н.А. Благочевская // Трибуна ученого. – 2023. – № 11. – С. 185-188

4. Карпов, А.О. Интенсификация образования: методология анализа и направления исследований / А.О. Карпов // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 6. – С. 14-39

5. Козлова, Н.В. Интенсификация образовательного процесса в вузе: оценка эффективности и условия управления / Н.В. Козлова // Педагогика. – 2020. – № 8. – С. 45-53

6. Петров, К.В. Академическая нагрузка студентов в условиях интенсификации высшего образования: моделирование и оптимизация / К.В. Петров, Л.П. Сидорова // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 12. – С. 44-58

7. Рассказова, Е.И. Синдром выгорания у студентов в условиях интенсификации обучения: роль личностных ресурсов / Е.И. Рассказова, Д.А. Леонтьев // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28. – № 1. – С. 69-83

8. Семенова, И.Н. Интенсификация обучения в гибридной образовательной среде: новые вызовы / И.Н. Семенова, Д.К. Власова // Высшее образование сегодня. – 2023. – № 5. – С. 34-41

9. Семенова, И.Н. Цифровая трансформация высшей школы: риски и возможности интенсификации образовательного процесса / И.Н. Семенова, Д.К. Власова // Университетское управление: практика и анализ. – 2022. – Т. 26. – № 1. – С. 91-103

Педагогика

УДК 373.3.091.33:001.891

кандидат педагогических наук, доцент Реутова Виктория Владимировна
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ВНЕДРЕНИЕ ДОКАЗАТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРАКТИКУ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ, МЕТОДЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Аннотация. Статья посвящена внедрению доказательного обучения в практику начальной школы. На основе систематизации отечественных и международных исследований обосновывается необходимость опоры на проверенные эмпирические эффекты при выборе методов обучения и организации повышения квалификации педагогов. Методологически работа опирается на аналитический обзор литературы, контент-анализ практик и иллюстративные кейсы. Показаны ключевые барьеры внедрения и условия успеха. Предложена рамка пошаговой имплементации доказательных практик в начальной школе, включающая: отбор методов с высокой доказательностью (явное объяснение, формирующее оценивание и обратная связь, структурированное совместное обучение, программы социально-эмоционального развития), проектирование модулей ППК с преобладанием практики и обратной связи, а также систему оценки результатов. Теоретическая значимость статьи состоит в уточнении понятийного поля доказательного обучения применительно к начальному звену, практическая – в описании алгоритма внедрения и наборе критериев мониторинга для администрации школ и учителей.

Ключевые слова: доказательное обучение; начальная школа; профессиональное развитие учителей; качество преподавания; формирующее оценивание; интеграция ИКТ.

Annotation. The paper examines the implementation of evidence-based teaching in primary education. Building on a synthesis of Russian and international studies, it argues for systematic reliance on empirically validated instructional methods and on professional development (PD) models aligned with proven effectiveness. The methodology combines a narrative literature review, content analysis of school practices, and illustrative case evidence. The study identifies core obstacles and enabling factors. It proposes a step-by-step framework for implementing evidence-based practices in primary classrooms, including the selection of high-effect methods (explicit instruction, formative assessment and feedback, structured cooperative

learning, social-emotional learning programs), the design of practice-intensive PD modules, and an outcomes-oriented evaluation system. The article contributes conceptually by refining the evidence-based teaching construct for primary education and offers practical guidance through an implementation algorithm and monitoring criteria for school leaders and teachers.
Key words: evidence-based teaching; primary education; teacher professional development; instructional quality; formative assessment; ICT integration.

Введение. Анализ современных российских научных источников, посвящённых проблеме доказательного подхода в педагогике, показывает возрастающую актуальность и необходимость научного обоснования методов и технологий обучения в начальной школе.

Основные научные подходы при этом сводятся к разработке методологических основ доказательной образовательной политики, акцентируя внимание на необходимости применения строго научного анализа для оценки успешности педагогических инициатив и проектов. При этом доказательная политика позволяет объективно оценить, будет ли педагогическая практика, успешная в одних условиях, эффективна в других. В контексте развития доказательных навыков непосредственно у учащихся важно обратить внимание на формирование у школьников способностей к доказательству, подчеркивая значимость логического мышления как ключевой образовательной компетенции.

Важно также формирование исследовательских компетенций как ключевого фактора повышения мотивации к учебной деятельности. Исследовательская деятельность учащихся под руководством педагога позволяет им осваивать навыки самостоятельного выбора и применения методов познания, что напрямую соответствует целям доказательного обучения.

Таким образом, внедрение доказательного обучения в педагогическую практику начальной школы России представляет собой комплексный процесс, основанный на систематическом применении научно подтверждённых методов обучения, формировании критического мышления, коммуникативных и исследовательских компетенций у учащихся. Успешность данного подхода зависит от профессиональной подготовки педагогов, обеспечения методической и ресурсной базы, а также активного использования инновационных и интерактивных технологий. Реализация доказательного подхода становится важным шагом на пути повышения качества образования, что соответствует современным образовательным стандартам и запросам общества.

Изложение основного материала статьи. Доказательное обучение представляет собой методологию, ориентированную на использование научных доказательств и эмпирических данных для оптимизации педагогических практик. Этот подход ставит своей целью минимизировать субъективные аспекты в образовательном процессе, чтобы гарантировать более предсказуемые и положительные результаты для учеников. Он основывается на строгих научных методах, в том числе на систематической оценке педагогических практик и их влияния на результаты учеников. В отличие от традиционных методов преподавания, когда часто полагались на интуитивные представления педагогов, доказательное обучение делает акцент на фактические данные и научные исследования, что позволяет разработать более эффективные и адаптированные к потребностям каждого ученика образовательные технологии.

На фоне активного внедрения доказательных подходов важно учитывать вызовы, с которыми сталкиваются российские школы в процессе применения инновационных методов. Одним из ключевых факторов успеха внедрения доказательного обучения является подготовка педагогов, их способность к саморазвитию и готовность применять научно обоснованные методы. Это требует не только изменений в образовательной системе, но и существенного обновления подходов к обучению учителей, их повышению квалификации и интеграции современных образовательных технологий в их повседневную практику.

Таким образом, доказательное обучение становится важным инструментом в развитии образовательных систем, в том числе и в России, где, несмотря на существующие проблемы и вызовы, уже предпринимаются шаги для создания более эффективной и научно обоснованной системы преподавания.

В России, как и в других странах, внедрение доказательных методов в практику встречает определенные трудности. Одной из главных проблем является несовершенство системы профессионального развития учителей. Несмотря на то, что в последние десятилетия были предприняты значительные усилия по улучшению подготовки педагогов, исследования показывают, что в российской образовательной системе сохраняется значительный разрыв в доступности современных образовательных программ для учителей, а также в их способности применять инновационные методы. Это связано с ограниченным доступом и недостаточной интеграцией цифровых технологий и инновационных педагогических методов в учебный процесс, а также с преобладанием традиционных подходов в обучении. Как отмечают Попова и др., «в условиях нестабильности образовательной политики и изменяющихся стандартов, учителям трудно адаптироваться к новым требованиям и осваивать современные педагогические практики» [8].

Кроме того, существует определенная кадровая проблема: значительное количество учителей, особенно в сельской местности, не обладают достаточными знаниями в области цифровых технологий и педагогических инноваций, что ограничивает внедрение доказательных методов в их практике. С. Блёмек и другие исследователи подчеркивают, что «отсутствие обучающих программ, ориентированных на использование современных педагогических инструментов, ограничивает возможности учителей и приводит к недостаточной реализации инноваций в образовательной практике» [6].

Проблема заключается не только в подготовке кадров, но и в создании условий для их постоянного профессионального роста. Ведь внедрение доказательных методов требует от педагогов не только знания теории, но и способности адаптировать научно обоснованные подходы к конкретному классу и образовательной ситуации.

Важным аспектом является то, что педагогическая практика часто ориентирована на традиционные методы преподавания, которые не всегда способны адекватно реагировать на меняющиеся запросы и вызовы современности. «Система образования должна быть ориентирована не только на усвоение информации, но и на развитие у студентов навыков, необходимых для самостоятельного критического анализа и принятия решений в условиях неопределенности» [6]. Это утверждение является важным с точки зрения современного понимания цели образовательного процесса. Системы образования, ориентированные на «передачу знаний», не могут полноценно развивать у учеников необходимые навыки, такие как критическое мышление и способность к самостоятельному анализу.

Для успешного внедрения доказательных методов необходимо устранить определенные структурные барьеры, которые препятствуют интеграции новых методов преподавания в традиционную систему. Кроме того, необходимо более активно использовать современные образовательные технологии и мультимедийные ресурсы, которые могут значительно повысить вовлеченность учеников и помочь учителям предоставлять персонализированные и адаптивные учебные материалы. Важно, чтобы эти технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса, а не просто добавочными ресурсами. Современные исследования показывают, что интеграция технологий в обучение способствует лучшему усвоению материала, более высокой мотивации учащихся и их вовлеченности в процесс обучения. Однако для эффективного использования этих технологий необходимо проведение систематических тренингов и курсов повышения квалификации для педагогов, что является важным аспектом решения проблемы.

В ходе сравнительного анализа эффективных образовательных систем мира, можно выявить общие тенденции, связанные с успешной интеграцией доказательных методов. Так, в Великобритании и США активно используются механизмы регулярной оценки педагогических стратегий: школы проводят внутренние мониторинги, собирают обратную связь от учеников и родителей, а затем с опорой на исследовательские данные корректируют программы обучения. Например, проект Education Endowment Foundation (EEF, Великобритания) публикует практические руководства для учителей, основанные на результатах мета-анализов и рандомизированных контролируемых исследований, что существенно облегчает выбор эффективных образовательных стратегий.

В российских школах постепенное внедрение подобных практик также набирает обороты. Все больше образовательных организаций используют цифровые платформы для отслеживания индивидуального прогресса учащихся и анализа педагогических воздействий. Показательно, что современные школы, участвующие в федеральных и региональных инициативах по внедрению доказательных методик, отмечают рост мотивации и учебной самостоятельности у детей, повышение академических успехов и более тесное сотрудничество между педагогами.

Помимо исследований, особое внимание уделяется развитию профессионального сообщества учителей как источника распространения инновационного опыта. Формы горизонтального обмена позволяют педагогам быстро получать обратную связь, обмениваться успешными кейсами, совместно создавать и апробировать новые методы. Это усиливает эффект доказательного подхода, превращая его в повседневную педагогическую практику.

Среди примеров эффективных программ стоит выделить проекты «Школа наставничества» и межрегиональные образовательные лаборатории, где учителя регулярно проводят совместные анализы уроков, изучают современные исследования, апробируют новые формы

контроля и поддержки учеников. Подобные инициативы способствуют профессиональному росту, поддержке молодых учителей и формированию культуры постоянного совершенствования.

В ведущих научных публикациях по педагогике часто подчеркивается роль формирующего оценивания, как ключевого механизма обеспечения обратной связи и развития у учеников метапредметных навыков. Разнообразие инструментов формирующего оценивания (от диагностических работ до рефлексивных дневников) позволяет не только отслеживать динамику освоения материала, но и стимулировать аналитическое и креативное мышление у младших школьников.

Как показано в работе Д. Лемова [3], создание "позитивной педагогической среды", где учитель активно поддерживает учеников и стимулирует их к самостоятельному мышлению, «способствует значительному улучшению учебных результатов». Лемов также подчеркивает, что «учитель, как основное средство мотивации учеников, может повлиять на то, как учащиеся воспринимают учебный процесс: через эмпатию, вовлеченность и поддержку» [3].

Большое значение имеет вопрос инклюзивности и индивидуализации образования – современные российские исследования подчёркивают высокую результативность интеграции межпредметных проектов, квест-уроков, исследовательских заданий для повышения академических и коммуникативных достижений всех учеников, независимо от стартовых возможностей и уровня мотивации. Эффективная организация групповой деятельности, построенной на принципах структурированного сотрудничества, позволяет каждой группе учащихся сформировать собственную траекторию развития, а учителям – отслеживать индивидуальные образовательные запросы и корректировать стратегию работы.

В последние десятилетия российские и зарубежные исследования показывают, что интеграция различных учебных дисциплин не только улучшает знания учащихся, но и способствует развитию их творческих и аналитических способностей, особенно в системе инклюзивного образования «качество преподавания является значительным условием, влияющим на инклюзивное образование» [2].

В современных доказательных исследованиях акцентируется необходимость интеграции научных подходов с системными изменениями на уровне управления и разработки образовательной политики. Ведущие эксперты отмечают, что долгосрочный успех достигается лишь при создании условий для непрерывного профессионального развития, оснащения школ актуальными цифровыми и методическими ресурсами, и активного вовлечения всего педагогического коллектива в процессы коллективного анализа результатов и самообучения.

Современные исследования в области педагогики утверждают, что использование методов *проектного обучения* способствует значительному улучшению академических результатов. Научные исследования некоторых ученых [5, 4] доказывают, что проектная деятельность в школе не только способствует тому, чтобы ученики применяли свои знания, что смогло бы повысить их стремлению к критическому мышлению, но и формирует аналитическое восприятие информации.

В то время как традиционная педагогика фокусировалась на знаниях и навыках в узком смысле, современные теории подчеркивают важность более широкого подхода, включающего не только академическое развитие, но и личностное и социальное. Работы таких ученых, как Л.С. Выготский [1], показывают, что зона ближайшего развития каждого ученика тесно связана с тем, насколько эффективно учитель может использовать социально-эмоциональную поддержку в процессе обучения.

Подчеркивая актуальность темы, стоит отметить, что последние десятилетия характеризуются быстрыми темпами изменений в требованиях к качеству образования: от традиционной передачи знаний к формированию у учеников способности критики, аргументации, самоанализа, готовности к решению сложных и нестандартных задач. Доказательные методы, как показывает опыт передовых образовательных систем, позволяют перейти от произвольной или случайной организации учебного процесса к системному развитию когнитивных и социо-эмоциональных компетенций каждого ученика.

Внедрение доказательных методов обучения в российские школы сталкивается с рядом специфических проблем, которые затрудняют их эффективное применение. Основной проблемой является недостаточная подготовленность педагогов к использованию научно обоснованных методов преподавания. Проблемы профессиональной подготовки учителей являются одними из наиболее острых в российском образовательном процессе.

В контексте внедрения доказательного обучения в начальной школе международные сопоставления фиксируют устойчивый разрыв между тем, что доказательно работает в профессиональном развитии учителей, и тем, как фактически устроены программы повышения квалификации, что косвенно указывает на сохраняющиеся дефициты подготовки и поддерживает вывод о разрыве «доказательства – практика». Хотя этот показатель рассчитан для основной школы, он отражает системные характеристики профессионального развития, релевантные и начальному звену [7].

Кроме того, существует проблема несоответствия образовательных стандартов и реальных потребностей учителей и учеников. Некоторые кадровая проблема, Отсутствие достаточных ресурсов, как материальных, так и профессиональных, что также ограничивает внедрение доказательных методов. В ряде российских школ наблюдается дефицит технических средств и доступа к цифровым ресурсам, которые необходимы для реализации инновационных образовательных технологий.

Кроме того, важной проблемой внедрения доказательных методов является культура образовательной среды. В России традиционно существовала педагогическая культура, ориентированная на лекционный метод обучения, когда учитель был основным источником знаний, а ученики воспринимали информацию преимущественно пассивно. Этот подход сдерживает развитие более активных форм обучения, таких как проектное обучение, работа в группах, использование исследовательских методов.

Особое внимание стоит уделить сопротивлению со стороны образовательных учреждений и педагогического сообщества в целом. Сопротивление инновациям часто обусловлено как инертностью образовательной системы, так и боязнью перемен. Как утверждают специалисты в области образовательных реформ, такие изменения требуют не только изменения мышления педагогов, но и создания условий для постепенного перехода на новые методы.

Проблема также заключается в отсутствии эффективных инструментов для оценки воздействия доказательных методов на образовательные результаты. Без достаточной методологии для мониторинга эффективности новых методов, учителя не могут объективно оценить, насколько изменения в их практике влияют на успехи учеников.

В перспективе развитие доказательных методов в российской образовательной системе связано с необходимостью изменений на уровне образовательной политики и институтов. Одним из направлений является создание эффективных образовательных платформ, которые позволят учителям легко внедрять доказательные методы в свою работу. Важно создать не только новые программы повышения квалификации, но и поддерживающую образовательную инфраструктуру, которая будет активно содействовать педагогам в адаптации и применении научно обоснованных методик.

Кроме того, для успешной реализации доказательных методов требуется пересмотр традиционной системы оценивания. Вместо того чтобы ориентироваться исключительно на итоговые тесты и экзамены, образовательные системы должны внедрять формирующее оценивание, которое позволяет оценивать развитие навыков и компетенций учащихся в процессе обучения, что будет способствовать улучшению результатов и углубленному освоению материала.

Выводы. Таким образом, доказательные методы обучения представляют собой важный шаг в развитии педагогической практики и в повышении качества образования. Внедрение этих методов позволяет не только улучшить академические результаты, но и развить у учеников критическое мышление и социально-эмоциональные навыки. Проблемы, с которыми сталкиваются российские школы при внедрении доказательных методов, требуют комплексного подхода и системных изменений на уровне образовательной политики и педагогической практики.

Внедрение доказательных методов в российские школы сталкивается с рядом проблем, связанных с недостаточной подготовленностью педагогов, дефицитом профессиональных и материальных ресурсов, а также сопротивлением со стороны педагогической культуры. Однако эти вызовы также открывают новые возможности для развития образовательной системы в России. Преодоление данных проблем возможно только через системные изменения, включая улучшение подготовки учителей, расширение доступа к образовательным ресурсам и создание условий для внедрения инновационных методов преподавания.

Для дальнейшего развития доказательного подхода в российской начальной школе важно учитывать не только организационные и кадровые пропорции, но и создавать институциональные платформы, поддерживающие учителей: онлайн-курсы, сообщества практиков, цифровые банки исследований и кейсов. Только в этих условиях возможно устойчивое повышение качества образования на всей территории страны – и устранение разрыва между теорией и практикой.

Литература:
1. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Изд-во Смысл: Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Грунт, Е.В. Инклюзивное образование в современной российской школе: региональный аспект / Е.В. Грунт // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2019. – Т. 12. – № 1. – С. 67-81
3. Лемов, Д. Мастерство учителя: проверенные методики (техники) выдающихся преподавателей / Д. Лемов; пер. с англ. О. Медведь. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 416 с.
4. Орел, Е.А. Новая теоретическая модель для оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе / Е.А. Орел, А.А. Куликова // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13. – № 69. – URL: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/359313578.pdf (дата обращения: 25.10.2025)
5. Платонова, Я.С. Оценка эффективности программы социально-эмоционального и просоциального обучения детей начальной школы / Я.С. Платонова, И.А. Савенкова // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – Т. 6. – № 3. – С. 26-40
6. Blömeke, S. Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress / S. Blömeke, A. Jentsch, N. Ross, [at all] // Learning and Instruction. – 2022. – Vol. 79.
7. OECD. Russian Federation – Country Note: TALIS 2018 Results. Volume I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. – Paris: OECD, 2019. – 6 p. – URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2018participantnotes/TALIS2018_CN_RUS.pdf (дата обращения: 25.10.2025)
8. Popova, A. Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice / A. Popova, D.K. Evans, M.E. Breeding, V. Arancibia // The World Bank Research Observer. – 2022. – Vol. 37. – № 1. – P. 107-136

УДК 378.147

доктор педагогических наук, профессор Института детства Романов Владимир Алексеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого» (г. Тула);
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)

МЕНТОРСТВО КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье охарактеризованы особенности работы ментора-преподавателя и его влияние на развитие студентов и образовательной среды в условиях цифрового обучения. Главными методами исследования является ретроспективный анализ содержания понятия «менторство», обобщение, систематизация теоретических аспектов особенностей менторской роли преподавателя в условиях высшей школы и цифрового обучения, моделирования личностных качеств ментора-преподавателя. Установлено, что менторство – это уникальный процесс поддержки, обучения и развития, осуществляемый через индивидуальное взаимодействие между ментором-преподавателем и обучающимися. Ментор является не только наставником, но и источником вдохновения, который помогает раскрыть потенциал, сформировать профессиональные навыки и построить успешную карьеру. Менторство рассматривается как инструмент для передачи опыта, знаний и жизненных ценностей, что способствует гармоничному личностному и профессиональному развитию будущих специалистов. Цифровое обучение изменило роль ментора-преподавателя, требуя от него новых подходов к преподаванию и развитию специфических компетенций. Сделан вывод о том, что в современных реалиях цифровое обучение имеет как перспективы, так и трудности, однако именно менторы-преподаватели способны сделать этот формат максимально эффективным и результативным.

Ключевые слова: менторство, историческое развитие менторства как научной категории, цифровое обучение, профессионально важные качества преподавателя, положительные (отрицательные) стороны цифрового образования.

Annotation. This article describes the characteristics of a mentor-teacher's work and its impact on student development and the educational environment in a digital learning environment. The primary research methods include a retrospective analysis of the concept of «mentoring», a generalization and systematization of theoretical aspects of the mentoring role of teachers in higher education and digital learning, and the modeling of the mentor-teacher's personal qualities. It has been established that mentoring is a unique process of support, training, and development, realized through individual interaction between the mentor-teacher and students. A mentor is not only a guide but also a source of inspiration, helping students unlock their potential, develop professional skills, and build a successful career. Mentoring is viewed as a tool for sharing experience, knowledge, and values, which contributes to the harmonious personal and professional development of future specialists. Digital learning has changed the role of the mentor-teacher, requiring new approaches to teaching and the development of specific competencies. It is concluded that in today's reality, digital learning offers both promise and challenges, but mentor-teachers are the ones who can make this format as effective and efficient as possible.

Key words: mentoring, historical development of mentoring as a scientific category, digital learning, professionally important qualities of a teacher, positive (negative) aspects of digital education.

Введение. Менторство и преподавание являются важными компонентами образовательного процесса, но в условиях тотальной цифровизации современного мира эти виды деятельности сталкиваются с рядом проблем и вызовов, требующих комплексного анализа и последующего их преодоления.

Менторство рассматривают как мощный инструмент профессионального и личностного развития будущих специалистов, но отсутствие единой концептуальной модели менторства (неразработанность общепринятых стандартов, регулирующих процесс наставничества, усложняет его внедрение в высших учебных заведениях); дефицит профессиональных менторов (многие преподаватели не обладают необходимыми компетенциями для эффективного менторства, в частности в условиях цифрового образования) и слабая мотивация преподавателей (менторство часто воспринимается профессорско-преподавательским составом вуза как дополнительная нагрузка, которая не всегда учитывается при оценке работы педагогов).

Анализ последних исследований и публикаций. Тема менторства, особенно в условиях цифрового обучения, охватывает широкий спектр исследований. Ее изучением занимались многочисленные ведущие ученые и практики в области педагогики, психологии, менеджмента и информационных технологий Т.А. Бороненко, В.С. Федотова [1], М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.А. Чекалина, А.В. Лебеденко [2], Н.А. Глузман [4, 5], В.А. Романов [9], P. Yi [12].

Исследования Н.А. Глузман, В.А. Романова, Н.Н. Колосовой [3] направлены на особенности обучения, анализ восприятия мозгом информации и формирование умений адаптировать сложные концепции к уровню понимания, а также влияние ментора-преподавателя на этот процесс. J. Lave [11] – один из ведущих ученых, который видел в обучении социально обусловленный процесс, интегрирующийся в повседневную жизнь через участие в совместных практиках. Ученый исследовал пути доступа к знаниям, влияние социальных структур и изменяющиеся практики, предлагая целостное видение обучения вне формальных образовательных границ. Разработана концепция «сообществ практики», которая является основой для многих моделей цифрового менторства; его исследования направлены на объединение людей в сообщества для обмена знаниями и опытом даже в виртуальных условиях. Автор концепции педагогического мастерства И.А. Зязюн, созданной на основе концепции педагогической системы Н.В. Кузьминой, рассматривает менторство как ключевой компонент профессиональной техники педагога [8].

Таким образом, формулируем вывод, что постановка проблемы менторства и преподавания в высшей школе базируется на вызовах, связанных с ролью преподавателя как наставника, интеграцией инноваций в образовательный процесс и созданием благоприятной психо-эмоциональной среды для развития обучающихся. Решение этих проблем будет способствовать улучшению качества образования и гармоническому росту всех субъектов образовательной системы.

Изложение основного материала статьи. Понятие «ментор» имеет древние корни и богатую историю, раскрывающую его сущность как наставника, советчика и проводника. Рассмотрим более подробно этимологию и происхождение этого слова. Слово «ментор» происходит из древнегреческой мифологии. Анализируя мифологические корни, отмечаем, что Ментор был другом и доверенным лицом Одиссея (из «Одиссеи» Гомера). Перед отправлением на Троянскую войну Одиссей поручил воспитание своего сына Телемаха именно Ментору. В некоторых версиях богиня Афина принимала вид Ментора, чтобы поддерживать и учить Телемаха [7]. Впоследствии ментором стали обозначать опытного наставника, который помогает другим людям в развитии. В древнегреческой культуре роль наставников была базовой. Например, Сократ выступал ментором для Платона, а Платон – для Аристотеля. Эта идея стала основой образовательной модели античного мира, где передача знаний и ценностей была личной и непосредственной от наставника к подопечному [6].

В Средневековье менторство воплощалось через мастеров и подмастерьев в ремесленных гильдиях. Подмастерья получали не только профессиональные знания, но и усваивали нравственные принципы и социальные навыки от своих наставников [6].

В Новое время (XVII-XVIII вв.) концепция менторства приобретает популярность в образовательных и научных кругах. Сам термин «ментор» закрепился благодаря роману Франсуа Фенелона «Приключения Телемаха» (1699 г.), где образ Ментора символизирует идеального наставника [10].

В настоящее время менторство как особый вид профессиональной деятельности становится популярным во многих областях: образовании, бизнесе, карьерном развитии. Оно означает не только передачу знаний, но и поддержку, мотивацию и развитие личного потенциала. Университеты, корпорации и общественные организации активно используют менторские программы [10].

Современная сущность менторства – это взаимоотношения, в которых опытный человек (ментор) дает советы, делится знаниями и опытом; способствует личностному и профессиональному развитию своего подопечного («менте»); помогает увидеть новые возможности и раскрыть потенциал [5; 10].

Менторство базируется на доверии, взаимоуважении и долгосрочной связи. В отличие от формального преподавания, ментор выступает в большей степени как вдохновитель, а не только как учитель.

Преподаватель-ментор в высшей школе – это авторитет, которого студенты не только слушают, но и подражают. Поэтому важно:

– соблюдать этичность, что означает честность и прозрачность в работе, особенно в оценке обучающихся; демонстрация уважения к мнению каждого, даже если оно не совпадает с собственным, соблюдение норм академической честности (бескомпромиссной нетерпимости к плагиату);

– иметь высокий профессионализм. Преподаватель должен быть отлично подготовлен к занятиям, постоянно обновлять свои знания и использовать современные источники информации, быть организованным и четким в изложении материала;

– находиться в постоянном развитии, участвовать в конференциях, семинарах, тренингах для повышения квалификации, прорабатывать новейшую литературу и интегрировать передовые методики в учебный процесс; привлекать студентов к собственным исследованиям, публикациям или проектам. Следует акцентировать внимание на том, что преподаватель, занимающийся наукой или общественными проектами, демонстрирует студентам, что обучение и саморазвитие продолжаются всю жизнь [9].

Рассмотрим более подробно образ преподавателя в современной высшей школе. В настоящее время роль преподавателя вуза выходит за рамки традиционной «передачи знаний». Он становится ментором, то есть человеком, который:

1. Мотивирует, то есть помогает студентам понять, почему их обучение важно, и как образованность может изменить их жизнь; использует вдохновляющие примеры успешных выпускников или историй из реальной жизни; обеспечивает персонализированный подход, обращая внимание на сильные стороны каждого.

2. Поддерживает, побуждает студентов преодолевать трудности, будь то академические или личные; проявляет терпение и понимание, поскольку у студентов разный уровень подготовки; является «системой поддержки», на которую можно положиться во время неудач.

3. Развивает критическое мышление, поощряет к дискуссиям и анализу получаемой информацию, особенно цифровой; создает ситуации, где обучающийся должен самостоятельно принимать решения через дискуссии, кейс-методы; помогает находить баланс между творчеством и рациональным подходом к решению нестандартных задач и проблем.

Исследователи этой проблемы считают, что для реализации выявленных аспектов у преподавателя-ментора должен быть развит эмоциональный интеллект. Заметим, что эмоциональный интеллект – одна из ключевых компетенций для эффективного преподавания в современном мире. Преподаватель должен уметь распознавать усталость, демотивированность или перегруженность обучающихся. Сочувствие и эмпатия помогают ему устанавливать доверие и уважение. Ментор строит открытую атмосферу, где студенты не боятся выражать свои мысли. В то же время, преподавателю необходимо уметь регулировать свои эмоции, осуществлять самоконтроль в стрессовых ситуациях (неожиданные вопросы, сложные академические группы), сохранять спокойствие и профессионализм в любых условиях [3].

Современные вызовы преподавательской деятельности в высшей школе многогранны (тотальная цифровизация образовательной системы), поэтому разрешение связанных с ними проблем требует новых инновационных подходов.

Прежде всего, обратим внимание на особенности цифровых технологий, которые в современных реалиях стали одной из ведущих форм получения образования.

К несомненным преимуществам цифрового обучения относятся:

– доступность широкой аудитории, возможность учиться с любой точки мира, при наличии интернета; снижение расходов на транспорт и проживание; доступ к программам и курсам ведущих университетов без необходимости переезда;

– гибкость графика. Обучаясь дистанционно, студенты могут организовывать свое время, совмещая обучение с работой или другими обязанностями, а видеозаписи и другой цифровой контент позволяют им просматривать материал в удобное время;

– влияние на развитие цифровых навыков студентов путем использования современных онлайн-платформ (Zoom, Moodle и др.), работы с актуальными виртуальными образовательными ресурсами;

– индивидуальный темп обучения, что позволяет студентам усваивать материал в собственном темпе, возвращаясь в случае необходимости к сложным темам, или наоборот – обходить уже хорошо известный учебный материал;

– персонализированный подход, позволяющий учитывать индивидуальные запросы в отборе контента и индивидуальные учебные достижения студентов в определении сложности учебных задач;

– экономическая эффективность, что для университетов означает уменьшение расходов на содержание аудиторий, техническую инфраструктуру и другие ресурсы.

Между тем целесообразно иметь в виду и негативные стороны цифрового обучения, а именно:

– отсутствие личного контакта, порождающего ощущение изолированности и социальной отчужденности среди обучающихся, значительно уменьшает возможности для формирования связей и общения в реальной жизни;

– снижение мотивации и дисциплины, поскольку не все студенты способны организовать свое время эффективно, что приводит к отставанию в обучении. При этом отсутствие непосредственного взаимодействия с преподавателем может снижать уровень контроля и внимания студентов;

– ограниченный доступ к технологиям. Конечно, не все обучающиеся имеют необходимую технику или стабильный доступ в Интернет. С другой стороны, студенты или преподаватели, не обладающие на необходимом уровне ИТ-навыками, испытывают сложность в овладении навыками использования цифровых инструментов;

– сложности в организации практических занятий, особенно для дисциплин, формирующих профессиональные компетенции. Как известно, некоторые специальности нуждаются в занятиях лабораторного, клинического или инженерного направления, которые трудно реализовать онлайн. Это может снизить качество подготовки будущих специалистов инженерно-технических, медицинских и творческих специальностей;

– психологические и физические проблемы, обусловленные длительным пребыванием перед экраном монитора, вызывающими усталость глаз, снижение физической активности и стресс. Кроме того, отсутствие четких границ между учебой и личной жизнью может привести к эмоциональному выгоранию;

– сложность контроля знаний. Преподавателям трудно обеспечить объективность оценивания из-за вероятности списывания студентами, а отсутствие личного общения между преподавателем и студентом затрудняет понимание реального уровня знаний обучающихся.

При цифровом обучении менторы-преподаватели должны иметь особые черты характера, обеспечивающие эффективное

взаимодействие со студентами и сохранение надлежащего уровня заинтересованности. Исследователи этой проблемы [3] отмечают такие важные черты и качества:

1. Чувствительность к потребностям студентов и способность создавать атмосферу доверия, учитывать особенности их работы, индивидуальные проблемы или культурные различия, умение обеспечивать безопасное пространство для общения, где студенты не боятся задавать вопросы или признавать ошибки.

2. Харизматичность, охватывающая умение привлечь внимание, а также яркий стиль преподавания, что делает лекции интересными даже в цифровом (дистанционном) формате. Преподаватель, с увлечением объясняющий материал, способен «увлечь» студентов своей жаждой знаний. Также важны актерские способности, проявляющие себя в выразительности речи, изменении интонаций, использовании пауз и жестов, что компенсирует нехватку физического присутствия.

3. Коммуникативность, то есть доступность в общении и выражение мнений, простая и понятная формулировка сложных понятий. Такие качества ментора-преподавателя вдохновляют студентов на более глубокое самостоятельное изучение темы.

4. Гибкость и адаптивность. Учитывая особенности цифрового обучения, ментор-преподаватель должен уметь изменять подходы и адаптировать методы обучения под специфику цифрового формата. Также уметь корректировать план занятия в случае технических затруднений.

5. Техническая грамотность, умение работать с новыми платформами и инструментами, обновлять обучающий контент. Это касается использования современных платформ (Zoom, Moodle и т.п.) для создания интерактивного образовательного процесса, таких как качественные презентации, видеоматериалы, интерактивное тестирование.

6. Терпение и толерантность к ошибкам как важная черта каждого ментора-преподавателя. Он должен умеренно объяснять материал даже если студентам сложно его понять. Важно не терять эмоциональное равновесие из-за технических сбоев или низкой активности обучающихся. Отсутствие технической связи или низкое качество не должно влиять на отношение к студентам, проявление уважения преподавателя к их индивидуальным особенностям.

7. Организованность, проявляющаяся в четком плане работы, пунктуальности, доступности образовательного контента в определенное время [1; 2].

У цифрового обучения много преимуществ, что в то же время требует адаптации как со стороны преподавателей, так и студентов. Главная задача – найти баланс между технологическими возможностями и человеческим фактором, чтобы сделать процесс обучения эффективным и комфортным. Менторы и преподаватели в условиях цифрового обучения должны быть не только профессионалами в своей области, но и вдохновителями, коммуникаторами и техническими экспертами. Их способность сочетать человечность с профессионализмом является ключевой для успеха онлайн-образования.

Выводы. Менторство и цифровое обучение являются главными элементами современного образования, трансформирующими взаимодействие между преподавателями и обучающимися. Успех этих процессов в значительной степени зависит от личностных качеств и профессионального мастерства менторов-преподавателей. Современные педагоги вузов должны обладать эмпатией, эмоциональным интеллектом, гибкостью и высоким уровнем технической грамотности, чтобы создавать благоприятные условия для обучения и поддерживать студентов в сложных обстоятельствах.

Менторство обеспечивает гармоничное развитие личности будущих специалистов и их профессиональных компетенций, выступая эффективным инструментом передачи знаний, опыта и жизненных ценностей. Харизма и умение мотивировать студентов усиливают этот процесс, способствуя раскрытию потенциала каждого участника цифрового взаимодействия.

Цифровое обучение, со своими преимуществами и вызовами, требует от ментора-преподавателя адаптивности, организованности и инновационного подхода. Его роль как наставника становится критически важной, ведь он поддерживает мотивацию студентов, обеспечивают справедливую оценку и помогает обучающимся преодолевать чувство изоляции в процессе онлайн-обучения.

В современных условиях менторы-преподаватели являются не только носителями знаний, но и агентами изменений, формирующих компетентных, уверенных и профессионально подготовленных специалистов, готовых к вызовам будущего.

Литература:

1. Бороненко, Т.А. Цифровое наставничество: готовы ли учителя участвовать в формировании цифровой грамотности школьников? / Т.А. Бороненко, В.С. Федотова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 4(115). – С. 33-44

2. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Система дистанционного наставничества как средство профессионального развития педагогов / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.А. Чекалина, А.В. Лебеденко // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 4(40). – С. 115-120

3. Глузман, Н.А. Стратегия развития эмоционального интеллекта будущего педагога: ориентация на результативность и профессиональное мастерство / Н.А. Глузман, В.А. Романов, Н.Н. Колосова // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – № 8-9. – С. 114-138

4. Глузман, Н.А. Тьюторство как педагогическая технология студентоцентрированного обучения в вузе / Н.А. Глузман, А.А. Супрун // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2023. – Т. 19. – № 1(31). – С. 41-48

5. Глузман, Н.А. Эдвайзинг как современная технология академического наставничества в образовательной деятельности высшей школы / Н.А. Глузман, А.А. Супрун // В сборнике: Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования. сборник научных статей. – Брянск, 2023. – С. 29-35

6. Маравина, С.В. Историко-теоретический анализ системы наставничества в античном мире / С.В. Маравина // Нижегородское образование. – 2021. – № 2. – С. 102-107

7. Мифы народов мира / под ред. С.А. Токарева. – М.: Советская энциклопедия, 1992. – Т. 2. – 720 с.

8. Остапенко, А.А. Педагогическая система Н.В. Кузьминой и педагогическое мастерство И.А. Зязюна: соотношение понятий и структур / А.А. Остапенко // Историко-педагогический журнал. – 2012. – №4. – С. 147-152

9. Романов, В.А. Наставничество в школе: проблемы и задачи / В.А. Романов // Проблемы научной мысли. – 2024. – Т. 1. – № 4. – С. 61-68

10. Соколова, Е.И. Анализ терминологического ряда «Коуч», «Ментор», «Тьютор», «Фасилитатор», «Эдвайзер» в контексте непрерывного образования / Е.И. Соколова // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 4. – С. 1-11

11. Lave, J. Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice / J. Lave. – Cambridge: Cambridge University Press, 2019. – 187 p.

12. Yi, P. Teachers' communities of practice in response to the COVID-19 pandemic: Will innovation in teaching practices persist and prosper? / P. Yi // Journal of Curriculum and Teaching, 2022. – № 11(5). – P. 241-251

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Романова Галина Александровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПРОВОКАТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА – НОУ-ХАУ ИЛИ РЕТРОИННОВАЦИЯ?

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена поиском новых, нестандартных методов и технологий реализации развивающе-воспитательной функции школы, а также противоречивыми взглядами на сущность провокативной педагогики. Предпринята попытка объяснения: что же такое провокативная педагогика – действительно нечто новое или все-таки ретроинновация. Проводится параллель между проблемно-поисковыми методами и методами провокативной педагогики. Подчеркивается необходимость модернизации педагогических подходов и реализации инновационных методов, в том числе методов провокативной педагогики. Рассматривается ресурс провокативной педагогики в решении образовательных задач: создание конфликтов, разрушение стереотипов, формирование активного сознания, поддержка независимого мнения. Названы эффекты реализации инструментов провокативной педагогики развитие критического

мышления, стимулирование творческой активности, повышение мотивации к освоению учебного материала, формирование активной жизненной позиции. Отмечены возможные трудности и риски применения ресурса провокативной педагогики в образовательном процессе. Предложены способы нивелирования возникающих у обучающихся осложнений в работе с провокацией в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями.

Ключевые слова: провокативная педагогика, образовательный процесс, критическое мышление обучающихся, творческие способности, метод проблематизации, задача-вызов, готовность педагогов, интерактивные методы.

Annotation. The relevance of the study is due to the search for new, non-standard methods and technologies for implementing the educational function of the school, as well as the contradictory views on the essence of provocative pedagogy. An attempt is made to explain what provocative pedagogy is: is it really something new, or is it a retro-innovation? A parallel is drawn between problem-solving methods and methods of provocative pedagogy. The article emphasizes the need to modernize pedagogical approaches and implement innovative methods, including those of provocative pedagogy. The article discusses the resource of provocative pedagogy in solving educational tasks: creating conflicts, breaking down stereotypes, forming an active consciousness, and supporting independent opinions. The article also highlights the effects of implementing provocative pedagogy tools, such as developing critical thinking, stimulating creative activity, increasing motivation to learn, and fostering an active lifestyle. Possible difficulties and risks of using the resource of provocative pedagogy in the educational process are noted. provocative pedagogy; educational process; critical thinking of students; creative abilities; method of problematization; challenge task; readiness of teachers; interactive methods. The article proposes ways to mitigate the difficulties that students may experience when working with provocation, taking into account their individual psychological characteristics.

Key words: provocative pedagogy, educational process, critical thinking of students, creative abilities, method of problematization, challenge task, readiness of teachers, interactive methods.

Введение. Стремительно развивающийся мир социальных отношений требует от человека быстрых способов реагирования, способности устанавливать эффективные коммуникации, уметь работать в команде и мыслить критически, быть креативным. Педагоги располагают большим арсеналом методов и технологий, направленных на решение указанных задач, применяя, в том числе, различные инновационные технологии. Мы представляем вниманию читателя педагогический арсенал провокативной педагогики, ставя одной из своих задач размышление над тем, что же это – ноу-хау или все-таки ретроинновация?

Изложение основного материала статьи. Провокативную педагогику называют и методом, и методикой, и направлением педагогики [2; 3; 5]. Безусловно, авторы едины в одном – это прикладной инструмент, который использует педагог, бросая вызов ученику. Задача-вызов как провокация, направленная на ответную реакцию, приводящая обучающихся нередко в замешательство, вызывающая недоумение, возможно, протест. На это и расчет: мобилизация ресурсов ученика, высвобождение внутренней энергии сопротивления [5], раскрытие его творческого потенциала, активизация мыследеятельности, побуждение к поиску собственного решения, независимого, основанного на критическом мышлении.

Метод провокации создает поле необычных, нестандартных, порой конфликтных ситуаций, этим он напоминает кейс-стади как метод решения ситуационных задач и выработку альтернативных вариантов решения. Провокация создает интригу, вызывает интерес; преодолевая инертность, ломает стереотипы, ведь подсмотреть ответ нельзя – такого еще нет, и каждый может быть первым, кто его предложит.

Отсюда и цель данного инструмента – побуждение. Побуждение как к самостоятельному действию, необходимому в данной ситуации, так и к поиску сверстников (или взрослых) как к команде, которая может прийти на помощь, что, несомненно, потребует развития способности к эффективной коммуникации, способности «заразить» в хорошем смысле интересом к поставленной педагогом проблеме и принять участие в коллективном поиске решений. Отметим, что в провокативных задачах ожидаемое и действительное зачастую не совпадают, не соответствуют друг другу, нарушают логику… Этот прием выводит обучающегося на новый уровень мыслительных операций, приводит к формированию новых компетенций…

Педагог предлагает ситуации, требующие от обучающегося анализа и оценки поступающей информации, способности подвергать ее сомнению, спорить с очевидным, обнаруживать скрытые мотивы и иные «подводные камни», отстаивая собственное мнение. Таким образом, одним из эффектов провокативной педагогики будет развитие критического мышления обучающихся.

Оригинальность, нетрадиционность задач или способов их предъявления создают условия для раскрытия и развития творческого потенциала обучающихся: оригинальные задания требуют и оригинальных способов решения.

Возрастает и социальная активность обучающихся: педагог создает ситуации, когда ученик имеет возможность не только сообщать о своей позиции, но и отстаивать ее, учится быть ответственным за ее реализацию, за принятое решение. Развивается самостоятельность и ответственность.

Вполне очевидно, что, создавая интригу, кидая провокацию-вызов во время учебного занятия, педагог весьма эмоционально влияет на обучающихся, и это, в свою очередь, развивает интерес к предмету, повышает мотивацию к освоению учебного материала.

Педагог может специально создавать ситуации конфликта ценностей, взглядов, разрушает привычные алгоритмы мышления, давая возможность ребятам задумываться и отыскивать новые идеи, проявляя свою индивидуальность.

Таким образом, ресурсы провокативной педагогики направлены на развитие самостоятельности, самостоятельности мышления и деятельности, способности мыслить критически, проявлять креативные способности в решении нестандартных задач; способности увлечь своими идеями сверстников, обладая умением выстраивать эффективные коммуникации и убеждать сверстников, отстаивая свое мнение, защищая свою позицию.

Однако следует признать, что данные задачи весьма успешно решаются и при использовании различных методов проблематизации, интерактивных техник, методов и технологий.

Например, общеизвестные методы проблемного обучения, когда информация не дается в готовом виде, а добывается в процессе анализа информации, фактического или теоретического материала. Например, на уроках химии нередко очевидное и невероятное зачастую находятся рядом: идет работа с индикаторами и обучающиеся не верят своим глазам, когда растворы меняют свою окраску при простом переливании в «пустые» сосуды (на самом деле, конечно не пустые, а с каплей индикатора, которую не видно, с каплей щелочи или кислоты); когда соли – именно соли, а не кислоты и основания – почему-то меняют окраску индикатора, чего вроде и быть-то не должно, и это заставляет удивиться, задуматься…

Педагог бросает вызов – «культура – это зло». И приглашает ребят на дебаты. Необычно, удивительно. Доказывать очевидное. И очевидное опровергать? Сталкиваются позиции, ломаются стереотипы. Педагог должен держать ситуацию под контролем.

Дебаты, суд, диспут, кейс-метод целенаправлены на развитие способности анализировать ситуацию, мыслить критически, отбирая информацию для аргументирования своего мнения, способности выступать кратко и ясно, быть убедительным, достойно спорить с оппонентом, признавая его право на собственное мнение, как и право на ошибку.

И весь этот педагогический инструментарий применяется провокативной педагогикой. Так что же такое – провокативная педагогика? Самостоятельный раздел? Отрасль? Ноу-хау или ретроинновация? А, может быть, направление педагогики, изучающей методы решения задач, связанные с использованием педагогической провокации [2; 3]?

А вот еще одна из задач, она подсмотрена у А. Беляева в его «Изобретениях профессора Вагнера». Помните, как профессор изготовил снадобье, и деревенский парень стал способным обходиться без сна? Как он был недоволен результатами опыта профессора. А вот если сейчас изобретут лекарство, чтобы человек мог безболезненно не спать всю ночь, что бы он стал делать? А что бы ты стал делать?

Позволим себе выделить в логике технологии развития критического мышления [4] этапы реализации ресурса провокативной педагогики:

Вызов (хук, крючок, силлогизм, интрига: провокация). То, что удивит, поразит, вызовет недоумение-сопротивление. Создается фон эмоционального напряжения, несогласия с увиденным, всплеск любопытства, что побуждает к активности, желанию разобраться, разобраться самостоятельно, самому.

Осмысление. В это время искусственно создается противоречие между знаниями и тем, что ты видишь и не можешь объяснить (как в случае с индикаторами: дети знают из своего опыта, что малиновый раствор – это «марганцовка», но учитель переливает малиновый раствор в пустой стакан, и цвет исчезает? Почему?). Идет активное переосмысление, ломка стереотипов, заставляя искать контраргументы.

Рефлексия. Ошибки осмысливаются и осознаются как приобретаемый опыт. Здесь рождается новое знание и желание узнавать новое.

Развивая творческие способности и умение мыслить критически, активность и ответственность за выработанные решения, методы провокативной педагогики действительно становятся ресурсом эффективного решения социально-образовательных задач в руках опытного педагога и требуют тщательной подготовки, основанной на комплексном анализе готовности класса, каждого ученика к решению подобного рода задач. Учитель должен быть сам хорошо подготовлен к разным вариантам развития ситуации, умело контролируя ее и «не выпуская из рук», быть гибким и находчивым.

Каковы же риски, трудности, с которыми сталкивается педагог, избирая в качестве педагогического инструментария решения образовательных задач ресурсы провокативной педагогики?

Обучающиеся могут испытывать неуверенность в своих силах, подобного рода задачи могут вызвать у них даже тревогу (как никак ломка стереотипов!); могут испугаться из-за того, что будут выглядеть глупо, вызовут насмешки одноклассников; того, что их решение будет неправильным и приведет к снижению отметок. Мудрый педагог создает ситуации успеха в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся, формирует благоприятную среду доверия и поддержки.

Рассмотрим особенности применения провокативного метода на занятии с учетом психологических особенностей обучающихся, остановимся на двух категориях – холериков и меланхоликов.

Холерики – взрывные, энергичные, доминантные, возбуждение преобладает над торможением. Провокация у холериков моментально включает реакцию несогласия, сопротивления, борьбы. Они, не раздумывая, нападают, спорят, доказывают, зачастую весьма агрессивно. Однако их нервная система как быстро возбуждается, так и быстро остывает. Провокация для них – топливо для действия, подпитка, способ выплеснуть энергию и утвердиться в своей позиции. Педагог учитывает эти особенности, умело направляя активность холериков в позитивное русло.

Меланхолики – чувствительные, глубокие, склонные не столько к рефлексии, сколько к самокопанию; они застревают на негативных эмоциях, ригидны. Меланхолики воспринимают провокацию как угрозу, выходят из зоны комфорта, начинают сомневаться, переживать. Они уходят от конфликта, замыкаются в себе, возникает подавленное состояние, длительные размышления. Их нервная система слаба, истощается от резкого давления, и вместо мобилизации будет уход в себя, потеря мотивации.

Что же делать педагогу? Важно сублимировать энергию холериков, направить ее в продуктивное русло. Меланхоликов важно не испугать, надо осторожно вывести из зоны комфорта, создавая благоприятную для работы, безопасную для них среду. Следует дозированно вводить новые стимулы, как прививку, небольшими, но эффективными дозами. Важно выработать «своеобразный иммунитет» к неизвестному, необычному, возможно, пугающему, обучая их справляться с новыми вызовами и неизвестными ситуациями. Каждый шаг за рамки привычного – это как введение ослабленного вируса, который тренирует защитные механизмы психики, делая меланхолика более устойчивым к неизвестному, к переменам.

Трудности могут возникать и с самим подбором провокационных вопросов, которые должны соответствовать возрасту обучающихся, уровню предметных знаний или уровню общей осведомленности, интересам и потребностям обучающихся, их готовности к подобным методам, целеориентированных на решение конкретных образовательных задач.

Низкая мотивация обучающихся к предмету также может стать камнем преткновения в использовании ресурсов провокативной педагогики: задачи должны быть яркие, интересные, удивляющие и интригующие, чтобы никто не мог остаться равнодушным.

Своими задачами-провокациями педагог может вывести ребят из зоны комфорта, и это может вызвать у них сопротивление. Важно создавать для обучающихся ситуацию успеха и формировать убеждение в том, что сомневаться – не значит ошибаться, ведь сомнение в истинности чего-либо приводит к поиску дополнительной информации и дополнительного размышления.

Нередко педагоги во время использования арсенала методов провокативной педагогики испытывают временной дефицит, сложно предугадать, «как наше слово отзовется», и соблюсти временные рамки занятия.

Подведем некоторые итоги. Роль провокативной педагогики направлена на создание ситуаций, активизирующих познавательную деятельность обучающихся, на развитие социально и личностно значимых компетенций. значимых компетенций.

Креативность позволяет оценивать ситуацию с разных сторон, принимать нестандартные решения и чувствовать себя уверенно в меняющихся обстоятельствах. Человек с развитой креативностью становится творцом. Он может генерировать идеи и развивать начинания других людей. Преодоление трудностей превращается для него в увлекательную головоломку. Креативность проявляется в изобретательности, способности к созданию собственного продукта, обладающего субъективной или объективной новизной и оригинальностью, умении найти нестандартное решение в случае возникновения непредвиденных ситуаций [1].

Коммуникация имеет отношение к умению договариваться и налаживать контакты; слушать собеседника и доносить свою точку зрения стало жизненно важным навыком.

Умение работать в команде – это умение определить общую цель и способы ее достижения, распределять роли и оценивать результат, способность к сотрудничеству, совместной работе, в том числе в роли лидера и в роли участника команды.

Критическое мышление проявляется в способности ориентироваться в потоках информации, видеть причинно-следственные связи, отсеивать ненужное и делать выводы. Чтобы находить решения даже в случае провала, надо понимать причины своих успехов и неудач.

Выводы. Провокативная педагогика, как направление педагогики, вбирающее в себя комплекс инструментов проблематизации (различные виды дискуссии, кейс-стади, хук, проблемно-поисковые методы и т.д.) обладает весьма широким арсеналом путей и средств достижения образовательных результатов: создает условия для формирования творческих, активных, инициативных, способных иметь свое мнение и уметь достойно отстаивать его личностей, которые не боятся нового и неизвестного, готовы ломать стереотипы и противостоять вызовам и рискам современного мира. Однако применение провокативных методов требует от педагогов высокого уровня готовности.

Литература:

1. Арно, А.О. Проектирование образовательного пространства на основе подхода развития навыков «4К» / А.О. Арно. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-obrazovatelnogo-prostranstva-na-osnove-podhoda-razvitiya-navykov-4k?ysclid=ma75hn1ke9853529127 (дата обращения: 23.10.2025)

2. Енин, А.В. «Вредные игры»: плюс и минус. «Провокативная педагогика»: основы теории и практики / А.В. Енин // Вестник практической психологии образования. – 2011. – Т. 8. – № 2. – С. 118-127

3. Енин, А.В. «Провокативная педагогика» как прививка от нравственной патологии / А.В. Енин // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-9. – С. 1919-1923. – URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33482 (дата обращения: 24.10.2025)

4. Куманяев, Д.Ф. Развитие критического мышления старших школьников во внеурочной деятельности / Д.Ф. Куманяев. – Тольятти, 2022. – 84 с.

5. Шарко, М.И. Провокативные приемы в обучении студентов и условия их применения / М.И. Шарко // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева. – 2020. – № 2(52). – С. 85-95

Педагогика

УДК 378.02

кандидат педагогических наук, доцент Романова Мария Никифоровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРАТОРА ПО УПРАВЛЕНИЮ АДАПТАЦИОННЫМ ПЕРИОДОМ НА ПЕРВОМ КУРСЕ

Аннотация. В статье представлен анализ проведенной работы по изучению вопросов воспитательной деятельности куратора на первом курсе. В основе деятельности куратора лежат информативные, организационные, коммуникативные, контролирующие и творческие функции. Основная цель исследования состояла в выявлении сферы деятельности куратора в процессе воспитательной работы со студентами первого курса. В статье определены основные направления воспитательной работы куратора, способствующие выявлению и коррекции исходных негативных тенденций, возникших в адаптационный период у студентов-первокурсников. Выявлены причины, негативно влияющие на активизацию учебной деятельности. Намечены пути повышения практических навыков самостоятельной работы,

укрепления интереса к учебной деятельности. Выявлены основные вопросы, по которым необходима организация психологической помощи, поддержки и сопровождения межличностных взаимоотношений в системах «студент-студент» и «студент-преподаватель». Сформулированы основные задачи и цели исследования. В исследовании привлечены студенты, обучающиеся по педагогическому направлению. По итогам эксперимента выделены основные направления воспитательной деятельности куратора по управлению адаптационным периодом на первом курсе.
Ключевые слова: адаптациооный период, первокурсник, высшее учебное заведение.
Annotation. This article presents an analysis of the conducted research into the educational activities of a curator in the first year of study. The curator's work is based on informational, organizational, communicative, supervisory, and creative functions. The primary objective of the study was to identify the scope of the curator's activity in the educational work with first-year students. The article defines the main areas of the curator's educational work, contributing to the identification and correction of initial negative tendencies that arise during the adaptation period of first-year students. The factors negatively affecting the activation of educational activity are identified. Ways to improve practical skills of independent work and strengthen interest in educational activities are outlined. The main issues requiring the organization of psychological assistance, support, and support for interpersonal relationships in the "student-student" and "student-teacher" systems are identified. The main objectives and goals of the study are formulated. The study involved students studying in the pedagogical program. Based on the results of the experiment, the main areas of educational activities of the curator for managing the adaptation period in the first year were identified.
Key words: adaptation period, first-year student, higher education institution.

Введение. Эффективность процесса адаптации и создание благоприятного адаптационного периода является первостепенной задачей всего образовательного процесса вуза и всего педагогического состава, вовлеченного в работу с первокурсниками [1].

Изучение процесса адаптации и управление им в вузе выявляет уровень психологической готовности молодых людей, включающихся в учебный процесс, и позволяет прогнозировать дальнейшее развитие личности.

Изложение основного материала статьи. Мы провели исследование по выявлению особенностей адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе. Выборка представлена студентами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование».

В ходе проводимого психолого-педагогического исследования нами были выявлены качественные различия в прохождении студентами-первокурсниками адаптационного периода. Приведем их детальное описание.

Первоначально нами диагностировались мотивационные составляющие выбора учебного заведения и выбора профессии студентами-первокурсниками.

а) чтобы приобрести знания – 10%;
б) чтобы иметь специальность – 65%;
в) хочу учиться – 5%;
г) заставляют родителя – 10%.
д) Ваш вариант – 15% (повышаю квалификацию, продлить свои студенческие дни и получить специальность).

По результатам ответов на данный вопрос не выявлено студентов, поступивших неосознанно. Это положительный факт в плане прогноза личностного и профессионального развития студентов.

Следующий вопрос выявлял факторы выбора специальности «Кто оказал решающее влияние на продолжение образования?»:

а) родители – 40%;
б) учителя – 10%;
в) знакомые, друзья – 20%;
г) средства массовой информации – 5%;
д) книги – 0%;
е) сам(а) решил(а) – 40%.

Как следует из полученных данных, большинство студентов сделали осознанный выбор будущей специальности. В то же время такой же количество ответов указывают на влияние родителей. Считаем, что родители посоветовали, учитывая возможности и склонности своих детей к профессии учителя, свой жизненный опыт. Также надо учесть факт о том, что студенты согласились с мнением родителей.

Далее мы выявили информацию об изменении образа жизни с началом учебы в вузе.

Большинство студентов (76,19%, 62,5%) обеих групп отметили, что образ их жизни изменился. Необходимо отметить, что в группах учатся не только выпускники общеобразовательных школ, но и СПО. Небольшой процент (28,81 %, 16,37 %) ответили отрицательно, это относится к студентам, поступивших на базе СПО. Им легче адаптироваться так, как организация процесса обучения в средних профессиональных учебных заведениях примерно как в вузе. Таким образом, куратору необходимо провести работу по предупреждению дезадаптации студентов.

Следующий вопрос выявил уровень удовлетворенности студенческой жизнью.

На удовлетворенность студенческой жизнью отметили большинство студентов (85,71%, 66,7%) обеих групп. По данному направлению куратору необходимо уделить внимание той малой части студентов, которые испытали некоторые трудности.

Одной из причин трудностей первокурсников может быть отсутствие чувства комфортности. Опрос показал, что результаты по вопросу об удовлетворенности студенческой жизнью почти совпадают с результатами о наличии чувства комфортности. Большинство студентов чувствуют себя комфортно (85,71%, 75%). По данному направлению куратору необходимо выявить причины трудностей, которые мешают чувствовать себя комфортно.

Одной из причин дезадаптации может быть неправильное представление о будущей профессии. Опрос об осведомленности о специальности у студентов контрольной и экспериментальной групп показал, что большинство студентов имеют представление о будущей профессии. Только единицы (9,5 %, 8,3 %) не осведомлены о специальности. Таким образом, у студентов, мотивированных интересом к профессии, наличием способностей, склонностей к ней процесс адаптации к студенческой жизни проходит легче. Куратору нужно работать со студентами, которые руководствуются внешними мотивами.

Таблица 1

Результаты опроса о настрое у студентов контрольной и экспериментальной групп

№	Настрой	Контрольная группа	Экспериментальная группа
1	Хочется остаться дома	37,5	0
2	Бывает по-разному	62,5	90,5
3	Иду с радостью	16,7	9,5

Результаты о настрое у студентов контрольной и экспериментальной групп показали, что большинство студентов испытывают смешанные чувства – приподнятое и пессимистическое. Учеба в вузе, конечно, имеет свои особенности. В большей части это связано с личностью преподавателей, их требованиями. Здесь куратору надо направить работу по развитию коммуникативных качеств, в особенности, по развитию речи. Также необходимо ознакомить студентов со сложившимися требованиями.

Таблица 2

Результаты опроса о сложностях у студентов контрольной и экспериментальной групп

№	Настрой	Контрольная группа	Экспериментальная группа
1	Условия	27,3	0
2	Вхождение в коллектив	40,9	38,1
3	Обучение	63,6	66,6

В таблице 2 представлены результаты ответов на вопрос «Что Вам показалось наиболее сложным в течение этого периода?». Как видно, наибольшие затруднения студенты испытали в процессе обучения.

Следующий вопрос «Почему это оказалось для Вас трудным?» определил причины возникших трудностей. Относительно учебы студенты выделили» «другой уровень информации, более сложная информация», «учились по другой системе оценивания», «лень».

По данному направлению основные трудности связаны со следующими причинами:

– с взаимодействием с преподавателями;
– перегруженность СРС;
– недостаток свободного времени;
– недостаточный уровень довузовской подготовки;
– неумение организовать себя.

Почти половина опрошенных студентов не понимает, как правильно обратиться за помощью к преподавателю. При опросе студенты отметили: «Не понимаю, как обращаться за помощью к преподавателям» (43,8%) – это наиболее распространенная трудность. Это может быть связано с отсутствием четких инструкций, недостаточной информацией о доступных каналах коммуникации, а также с опасениями студентов показаться некомпетентными или назойливыми. Данный результат указывает на необходимость разработки четких алгоритмов обращения за помощью, включающих информацию о времени консультаций, способах связи и тематике, по которой можно обратиться за помощью.

«Боюсь задавать вопросы преподавателям» (25%) – четверть опрошенных студентов испытывает страх перед задаванием вопросов преподавателям. Это может быть связано с боязнью негативной оценки, страхом публичных выступлений, неуверенностью в своих знаниях. Данный результат подчеркивает важность создания доверительной атмосферы на занятиях, поощрения студенческой инициативы и формирования культуры открытого диалога.

«Не получаю обратную связь от преподавателей по своей работе» (12,5%) – некоторые студенты отмечают отсутствие обратной связи от преподавателей. Отсутствие регулярной и конструктивной обратной связи может приводить к демотивации студентов, непониманию критериев оценки и затруднениям в коррекции своих ошибок. Данный результат указывает на необходимость внедрения системы регулярной обратной связи между преподавателями и студентами.

Мы провели опрос студентов с целью выявления их отношения к учебной деятельности.

Как, по Вашему мнению, вы учились в школе?
а) в полную меру сил, добиваясь хороших результатов – 30%;
б) в полную меру сил, но результаты были посредственные – 25%;
в) вполсилы, но результаты были хорошие – 40%;
г) усилий не прилагал(а) – 5%.

Как Вы относитесь к учебе сейчас?
а) серьезно, в полную меру сил стараюсь заниматься – 55%;
б) занимаюсь вполсилы – 45%;
в) усилий не прилагаю – 0%.

Как, по Вашему мнению, Вы сдадите экзамены?
а) отлично – 35%;
б) хорошо и отлично – 50%;
в) хорошо и удовлетворительно –10%;
г) удовлетворительно – 10%;
д) не уверен(а), что сдам – 5%.

Как вы готовились к сдаче экзаменов?
а) в полную меру сил – 50%;
б) вполсилы – 45%;
в) усилий не прилагал(а) – 5%.

Как, на ваш взгляд, вы подготовились к сдаче экзаменов?
а) отлично – 35%;
б) хорошо – 45%;
в) удовлетворительно – 20%;
г) не готов(а) – 0%.

Какие трудности испытали при подготовке к экзаменам?
а) недостаточное литературное обеспечение – 10%;
б) недостаточность времени – 45%;
в) неустроенность быта – 15%;
г) личная неорганизованность – 25%;
д) сложное содержание учебного материала – 15%;
е) ваши варианты – 5% (физическое состояние – болела).

Какие трудности испытали при сдаче экзамена?
а) недостаточное время для подготовки к ответу – 20%
б) неумение излагать мысли устно или письменно – 55%;
в) негативное отношение преподавателя – 10%.
г) ваши варианты – 10%; (неполный ответ).

Какие выводы сделали для себя после первой сессии?
а) о значимости самостоятельных занятий во время семестра – 65%;
б) о способах подготовки к экзаменам – 10%;
в) о сдаче экзамена – 25%; (не сильно волноваться; говорить, что считаешь нужным; все хорошо).

Таблица 3

Результаты первой сессии в экспериментальной группе

№	Дисциплина	Отлично	Хорошо	Удовл	Неудовл	Абс усп	Кач-во
1	Русский язык и культура речи (зачет с оценкой)	40,9	50	4,55	4,55	95,45	90,91
2	Материаловедение и новые материалы (экзамен)	63,64	36,36			100	100

Номенклатура первой сессии включала 11 зачетов, 1 зачет с оценкой, 1 экзамен. Хотя зачеты никак не отображаются на показателях общей успеваемости, но также являются серьезным испытанием для первокурсников. В общем, результаты сессии показали, что студенты хорошо были подготовлены, не испытали особых трудностей. Большинство сделали для себя определенные выводы о значимости самостоятельных занятий во время семестра, о серьезном отношении к учебе.

Также мы задали вопрос о будущей сессии: «Как Вы планируете сдать экзамены на второй сессии?»:
а) отлично – 45%;
б) хорошо и отлично – 30%;
в) хорошо и удовлетворительно – 10%;

г) удовлетворительно – 10%;
д) не планировал(а) – 5%.

По сравнению с подобным вопросом о первой сессии, в ответах увеличилось количество варианта «удовлетворительно» (с 0% до 10%). Здесь надо обратить внимание на этих студентов. Выяснить, по каким экзаменационным дисциплинам испытывают трудности и помочь им подготовиться к экзаменам. Тем более, что на второй сессии они сдают уже 13 зачетов, из них 3 с оценкой и 2 экзамена (иностранный язык, компьютерная графика).

Трудности по вхождению в коллектив возникли из-за отсутствия социализации, из-за особенностей характера: «я интроверт», «мне свойственно долго привыкать к новому окружению», «меня не воспринимают». К трудностям из-за условий большинство студентов отметили материальные сложности.

На основе следующего вопроса «Какая помощь и с чьей стороны Вам нужна, чтобы справиться с трудностями?» определили спектр мнения студентов. Материальные трудности – необходима материальная помощь, поддержка родных. Куратор может провести беседу о ведении бюджета, направить работу по получению повышенной стипендии по разным направлениям внеучебной деятельности. Трудности с вхождением в коллектив – поддержка одногруппников. По данному направлению куратор должен провести работу по организации группы как сплоченного коллектива.

Постоянное наблюдение и опросы студентов показали, морально-психологический климат в учебной группе благоприятный. В группе обычно бодрое и жизнерадостное настроение. Высокие активность и работоспособность группы способствуют эффективной учебной деятельности студентов, что дает хорошие результаты и успехи в их учебе.

Положительное влияние на состояние группы оказывает родительская группа. Проведено два родительских собрания в формате онлайн так, как многие родители проживают в улусах по вопросам успеваемости студентов, их участия во внеурочной деятельности. Связь с родителями поддерживается постоянно, они в курсе, что происходит в студенческой жизни их детей.

Следующие два вопроса позволили выявить уровень отношений в группе. Большинство студентов 95,8%, 100% контрольной и экспериментальной групп имеют друзей в группе и у них установились дружеские отношения в группе.

Конфликты со старшекурсниками также могут стать причиной дезадаптации первокурсников. Опрос показал, что такого рода конфликтов не возникало. Наоборот, старшекурсники проводят различные мероприятия для первокурсников с целью знакомства их друг с другом, сплочения коллектива.

Ответы студентов на вопрос «Чувствуете ли Вы давление со стороны кого-либо, находясь в Вузе?» выявили проблемы в контрольной группе. В экспериментальной группе таких проблем не выявлено.

Выводы. Таким образом, на основе опроса мы выявили основные трудности, испытываемые студентами в период адаптации и основные направления воспитательной работы куратора. Первокурсники особенно нуждаются в поддержке куратора, как наставника, способного помочь адаптироваться к вузовским требованиям, оказать психологическую помощь в трудный момент.

Литература:

1. Шайденко, Н.А. Воспитание студенческой молодежи в педагогическом вузе / Н.А. Шайденко, З.Н. Калинина // Педагогика. – 2010. – № 6. – С. 44-50

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Романова Мария Никифоровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
магистрант Садовников Константин Николаевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ФАКУЛЬТАТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ДЕРЕВООБРАБОТКЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматривается потенциал факультативных занятий по деревообработке в развитии технического творчества и творческих способностей у студентов педагогических направлений подготовки «Технология». Автором сделан анализ существующей теоретической литературы по теме исследования. Сегодня формирование технических творческих способностей не потеряло своей актуальности, т.к. она составляет основу процесса факультативных занятий. Основной целью данного исследования стало выявление роли факультативных занятий по деревообработке в формировании технических творческих способностей будущих учителей технологии**.** В процессе исследования были использованы различные методы: анализ и обобщение, наблюдение, методы обработки данных. В статье дается краткий анализ проведенных факультативных занятий по деревообработке. Где особое внимание уделяется к процессу организации факультативного занятия. Приводятся результаты исследовательской работы. Проведенное исследование показало, факультативное занятие развивает техническое творчество студентов. Доказана эффективность практико-ориентированного подхода, основанного на выполнении творческих проектов, для формирования конструкторских компетенций, технического мышления и изобретательских качеств у будущих учителей. Полученные результаты имеют практическое значение и могут быть использованы при формировании творческих способностей будущих учителей технологии.

Ключевые слова: техническое творчество, деревообработка, факультативные занятия, творческие способности, конструкторская деятельность.

Annotation. This article examines the potential of optional woodworking classes in developing technical creativity and creative abilities in students majoring in Technology. The author analyzed existing theoretical literature on the topic. Today, developing technical creativity remains relevant, as it forms the foundation of the optional class process. The primary goal of this study was to identify the role of optional woodworking classes in developing the technical creativity of future technology teachers. Various methods were used during the study, including analysis and synthesis, observation, and data processing. This article provides a brief analysis of existing optional woodworking classes, focusing on the organization of the optional class. The results of the research are presented. The study demonstrated that the optional class develops students' technical creativity. The effectiveness of a practice-oriented approach based on creative projects in developing design competencies, technical thinking, and inventive qualities in future teachers has been demonstrated. The obtained results have practical significance and can be used in developing the creative abilities of future technology teachers.

Key words: technical creativity, woodworking, extracurricular activities, creative abilities, design activities.

Введение. Современные вызовы в сфере образования актуализируют необходимость подготовки педагогов, способных не только транслировать знания, но и развивать в учащихся творческое, проектное и техническое мышление. Для будущих учителей предметной области «Технология» – это особенно значимо, так как их профессиональная деятельность напрямую связана с формированием у школьников практических умений, изобретательности и способности к созидательной деятельности.

В этом контексте техническое творчество выступает не просто как вид досуговой активности, а как мощный педагогический инструмент, направленный на всестороннее развитие личности. Как отмечали выдающиеся педагоги А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и другие, творческая деятельность, особенно в технической сфере, является эффективной основой для активного развития способностей. Однако, как показывает анализ состояния проблемы, в теории и практике образования сохраняется дефицит современных учебно-методических комплексов и подготовленных специалистов для системного формирования технического изобретательства.

Творчество в широком смысле понимается как деятельность, порождающая нечто качественно новое, оригинальное. В психолого-педагогическом аспекте творчество рассматривается как готовность личности к самопознанию и саморазвитию, нестандартному подходу к решению различных вопросов [2, С. 79].

Техническое творчество, являясь специфическим видом данной деятельности, фокусируется на решении утилитарных задач общества,

связанных с производством материальных благ, и представляет собой единство умственного и физического труда.

Авторы П. Н. Андрианов и В. Д. Путилин считают, что техническая творческая деятельность имеет огромное значение в личном и общественном плане, создавая новые возможности для развития [1, С. 287].

Результатом технического творчества может стать не только сам объект, но и процесс, способствующий усовершенствованию и решению различных технических задач [3, С. 285].

Центральным моментом технического творчества является нахождение основной идеи технического решения, которая требует последующего обоснования, расчетов и экспериментальной проверки. Этот процесс включает ряд этапов:

– анализ проблемы;
– выдвижение гипотезы;
– логическую разработку идеи;
– воплощение идеи в чертеже или модели;
– материальное воплощение.

Исторически техническое творчество в России переживало периоды подъема и спада. Пик его массовости пришелся на 20-70-е годы XX века, когда создавались станции юных техников, конструкторские бюро и научные общества учащихся. В настоящее время наблюдается возрождение интереса к техническому творчеству, что обусловлено запросами общества на инновационно мыслящих специалистов.

Внеучебная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса в вузе, создающей комфортную среду для формирования проектных компетенций и раскрытия способностей, не всегда проявляющихся в рамках обязательных дисциплин.

Изложение основного материала статьи. Факультатив, в отличие от кружка, имеет строго образовательную направленность, проводится по утвержденным программам и планам, что придает ему системность и целенаправленность.

Положительные функции факультативных занятий включают:

Предметно-повышающую: углубление знаний и подготовка к олимпиадам.

Мотивирующую: формирование устойчивой познавательной мотивации.

Общеобразовательную: развитие познавательных и социальных компетенций.

Профориентационную: предоставление возможностей для «профессиональных проб».

Таким образом, факультатив по деревообработке представляет собой идеальную платформу для совмещения глубокого освоения ремесла с развитием творческих и технических способностей будущих педагогов.

Программа факультатива «Столярное дело» была разработана для студентов направления 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Технология») в соответствии с Положением об освоении факультативных дисциплин СВФУ.

Цель программы: расширить знания учащихся о традиционных художественных промыслах, обучить практическим навыкам работы с древесиной и развить умение создавать собственные творческие композиции.

Задачи программы:

Знакомство с народными промыслами и мастерами.

Формирование умений и навыков по обработке древесины.

Развитие творческих способностей через практические занятия.

Освоение технологии изготовления безопасных и функциональных изделий (в частности, детского конструктора).

Программа рассчитана на 2 семестра (72 часа), сочетает лекционные (36 часов) и практические (36 часов) занятия. Содержательными модулями программы стали:

– вводное занятие и техника безопасности;
– разновидности древесных материалов;
– инструменты, приспособления и станки;
– разработка творческого проекта и составление плана работы;
– изготовление и сборка деталей из древесины, а также художественная обработка;
– составление паспорта изделия;
– защита творческого проекта с подведением итогов за курс обучения.

Продуктом программы стал творческий проект по изготовлению детского деревянного конструктора (стол и стул), который интегрировал в себе все изученные темы: от разработки чертежей и подбора материалов до сложных видов соединений (шип-паз и т.д.) и финишной отделки.

Для оценки эффективности программы был проведен педагогический эксперимент на базе кафедры цифрового технологического образования Педагогического института СВФУ. В эксперименте участвовали две группы: экспериментальная (ЭГ, группа Т-24) и контрольная (КГ, группа ИВТ-24).

На констатирующем этапе с помощью теста технического мышления Беннета был выявлен исходный уровень общетехнических способностей. Результаты показали, что средний уровень в обеих группах был примерно одинаковым (средняя арифметическая в ЭГ – 3,6, в КГ – 3,2), значимых различий не наблюдалось.

На формирующем этапе студенты экспериментальной группы прошли полный курс факультатива, в то время как контрольная группа обучалась по стандартной программе без дополнительных занятий. Методика проведения занятий в ЭГ была построена на принципах проблемного обучения и проектной деятельности. Занятие по ключевой теме «Изготовление детского конструктора из древесины» включало:

Организационный момент и инструктаж по технике безопасности.

Теоретическую часть (изучение требований к детским игрушкам, основ конструирования).

Практическую часть (составление последовательности проектирования, разметка, обработка, сборка, отделка).

Заключительную часть (анализ результатов, разбор ошибок, оценка качества).

Для оценки практических работ были разработаны критерии:

– Разработка эскиза.
– Соответствие заданным характеристикам.
– Количество и уместность дополнительных деталей.
– Соблюдение временного регламента.
– Соблюдение техники безопасности.
– Оригинальность работы.

На контрольном этапе было проведено повторное тестирование по тесту Беннета и оценка итоговых творческих проектов (изготовление конструктора).

Результаты контрольного этапа показали значительную положительную динамику в экспериментальной группе.

Результаты теста Беннета:

В экспериментальной группе средний арифметический балл вырос с 3,6 до 4,6, что соответствует высокому уровню. У трех студентов был выявлен «очень высокий» уровень, у двух – «высокий».

В контрольной группе средний балл практически не изменился (с 3,2 до 3,6), оставаясь на уровне «средний». Четыре студента показали «средний» уровень, один – «высокий».

Данные свидетельствуют, что занятия на факультативе, насыщенные задачами на конструирование и решение технических проблем, существенно стимулировали развитие технического мышления.

Результаты оценки творческих проектов:

На начальном этапе при выполнении пробного задания (изготовление декоративной подставки) в ЭГ не было ни одной оценки «отлично», преобладала оценка «хорошо». Наибольшие трудности студенты испытывали в аккуратности исполнения и оригинальности замысла.

На заключительном этапе при изготовлении детского конструктора результаты кардинально улучшились:

80% студентов ЭГ получили оценку «отлично».

20% получили оценку «хорошо».

Оценок «удовлетворительно» не было.

Студенты продемонстрировали уверенное владение инструментами, умение читать и создавать чертежи, применять различные виды соединений и методы отделки. Работы отличались аккуратностью, продуманностью конструкции и творческим подходом к дизайну.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

Теоретически обосновано, что факультативные занятия по деревообработке, выстроенные на принципах проектной деятельности и технического творчества, являются эффективной формой развития не только практических умений, но и комплекса творческих способностей будущих учителей технологии: технического мышления, изобретательности, конструкторских навыков и пространственного воображения.

Разработанная и апробированная программа факультатива доказала свою эффективность. Ее структура и содержание, сочетающие теоретическую подготовку с выполнением сложного творческого проекта (детский конструктор), позволяют системно формировать необходимые компетенции.

Результаты педагогического эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу. Статистически значимое повышение уровня технического мышления (по тесту Беннета) и качественный рост выполнения итоговых творческих проектов в экспериментальной группе по сравнению с контрольной доказывают, что процесс развития технического творчества у будущих учителей труда в процессе обучения изготовлению изделий из дерева на факультативных занятиях является эффективным.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанная программа и методические материалы могут быть успешно адаптированы и внедрены в практику работы других педагогических вузов для подготовки высококвалифицированных учителей технологии, способных воспитывать новое поколение технически грамотных и творчески мыслящих граждан.

Выводы. Таким образом, факультатив по деревообработке выступает не как второстепенная дисциплина, а как мощный ресурс личностного и профессионального становления будущего педагога, формируя в нем качества, необходимые для успешной реализации в условиях современной образовательной парадигмы.

Литература:

1. Андрианов, П.Н. Техническое творчество учащихся / П.Н. Андрианов, В.Д Путилин. – М.: Просвещение, 2000. – 287 с.

2. Степанова, О.И. Творчество как основа самовыражения личности / О.И. Степанова, Н.Н. Путинцева; редкол. В.И. Кожанов // Образовательная среда сегодня: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 дек. 2023 г.). – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2023. – С. 77-79

3. Тагаева, М.Д. Эффективность предлагаемой модели в системе обучения техническому творчеству в условиях дополнительного образования / М.Д. Тагаева // Вестник Таджикского национального университета. – 2022. – № 1-2(220-221). – С. 285-290

Педагогика

УДК 378

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)

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА ИССЛЕДОВАНИЯ САМООБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу компетентностной парадигмы как методологической основы исследования самообучения студентов. Рассматриваются теоретические подходы к формированию ключевых компетенций, обеспечивающих способность к самостоятельной учебной деятельности, саморегуляции и рефлексии. Обоснована роль компетентностного подхода в развитии инициативности, критического мышления и профессиональной автономии обучающихся. Проведен обзор отечественных исследований, подтверждающих эффективность компетентностной парадигмы для системного анализа процессов самообучения. Выявлены ключевые механизмы формирования самостоятельности и интеграции знаний, умений и личностных качеств в образовательной практике.

Ключевые слова: компетентностная парадигма, самообучение, ключевые компетенции, самостоятельная учебная деятельность, профессиональная автономия.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the competence paradigm as a methodological basis for the study of students' self-learning. Theoretical approaches to the formation of key competencies that ensure the ability for independent learning, self-regulation and reflection are considered. The role of the competence approach in the development of initiative, critical thinking and professional autonomy of students is substantiated. A review of domestic studies confirming the effectiveness of the competence paradigm for the system analysis of self-learning processes has been conducted. The key mechanisms of formation of independence and integration of knowledge, skills and personal qualities in educational practice are revealed.

Key words: competence paradigm, self-learning, key competencies, independent learning, professional autonomy.

Введение. В современных условиях развития образования наблюдается тенденция к повышению требований к самостоятельности и активности обучающихся, что связано с необходимостью формирования у студентов способности к непрерывному освоению новых знаний и умений. Актуальность исследования компетентностной парадигмы как методологической основы анализа самообучения определяется потребностью в разработке образовательных стратегий, способствующих развитию у студентов ключевых компетенций, обеспечивающих профессиональную и личностную успешность. Самообучение рассматривается как важный компонент образовательного процесса, направленный на формирование самостоятельности, инициативности и способности к саморегуляции, что делает его особенно значимым в условиях современных требований к качеству подготовки специалистов.

Степень научной разработанности проблемы характеризуется наличием значительного количества отечественных исследований, посвященных компетентностному подходу и его применению в образовательной практике. В работах Хуторского А.В. выделяются методологические аспекты формирования ключевых компетенций и их роль в организации самостоятельной учебной деятельности студентов, что позволяет рассматривать компетентностную парадигму как эффективный инструмент анализа процессов самообучения. Зимняя И.А. подчеркивает значимость ключевых компетенций для формирования способности к самостоятельной учебной и профессиональной деятельности, что отражает современный подход к оценке образовательных результатов.

Одновременно, исследования Мильберта Г.Е., Азизовой Н.Р. и соавторов указывают на практическую ценность компетентностного подхода, проявляющуюся в развитии навыков саморегуляции, планирования и оценки собственной учебной деятельности, что подтверждает необходимость системного изучения процессов самообучения. Несмотря на высокий уровень научной проработки компетентностной парадигмы, вопросы методологического обеспечения исследований самообучения остаются актуальными, что связано с динамичностью образовательных процессов и индивидуальными особенностями обучающихся. В связи с этим актуальность темы обусловлена потребностью в комплексном осмыслении возможностей компетентностного подхода для анализа и совершенствования самостоятельной учебной деятельности в современном образовательном пространстве.

Изложение основного материала статьи. Компетентностная парадигма в современном образовании рассматривается как ключевой инструмент формирования целостного профессионального и личностного развития обучающихся. По мнению Хуторского А.В., компетентностный подход позволяет не только оценивать знаниевый потенциал студента, но и выявлять его способность к самостоятельной организации учебной деятельности, что делает его особенно актуальным для анализа самообучения [5, С. 23]. Такой подход подчеркивает значимость интеграции знаний, умений и личностных качеств в единую систему, способную обеспечить успешную профессиональную деятельность в различных сферах.

В работах Зимней И.А. отмечается, что ключевые компетентности формируют основу для результативного образовательного процесса, в котором акцент делается не только на усвоение информации, но и на развитие критического мышления, способности к анализу и самостоятельному принятию решений [2, С. 15]. Эти положения позволяют рассматривать компетентностную парадигму как

методологическую основу исследования самообучения, поскольку именно умение самостоятельно планировать и регулировать процесс познания является важнейшей компетенцией современного обучающегося. В связи с этим можно утверждать, что компетентностный подход обеспечивает не только образовательную, но и развивающую функцию, стимулируя формирование у студентов инициативности, ответственности и саморегуляции.

Мильберт Г.Е. в своих исследованиях подчеркивает, что организация самостоятельной работы студентов через компетентностный подход способствует более глубокому усвоению материала и развитию навыков самообучения [3, С. 48]. Практическая реализация компетентностной модели предусматривает создание условий, при которых студент становится активным субъектом образовательного процесса, формируя собственные стратегии обучения и оценку результатов своей деятельности. Следовательно, компетентностная парадигма не ограничивается формальным контролем знаний, но выступает основой для развития способности к самообразованию и постоянному профессиональному росту.

По словам Азизовой Н.Р. и соавторов, формирование профессиональной компетентности требует системного подхода, включающего как овладение теоретическими знаниями, так и развитие практических навыков и личностных качеств, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность [1, С. 79]. В этом контексте компетентностная парадигма позволяет рассматривать обучение как комплексный процесс, направленный на интеграцию различных аспектов развития студента. Такой взгляд помогает создать условия для формирования у обучающихся способности к саморегуляции и самостоятельному приобретению новых знаний, что является центральным элементом самообучения.

Развитие человека в современном образовательном пространстве, как отмечают редакторы сборника под ред. Нагорновой А.Ю., требует адаптации образовательных стратегий к индивидуальным особенностям обучающихся и современным требованиям профессиональной среды [4, С. 112]. В связи с этим компетентностная парадигма становится эффективным инструментом анализа и организации самообучения, поскольку позволяет учитывать разнообразие образовательных потребностей и стратегий студентов. Учитывая многоаспектность компетенций, формируемых в образовательном процессе, можно выделить их связь с ключевыми навыками самообучения: целеполаганием, планированием учебной деятельности, оценкой собственных достижений и корректировкой стратегии обучения.

Хуторской А.В. в своих работах также отмечает, что компетенции нельзя рассматривать исключительно как отдельные знания или умения; они представляют собой интегрированное качество личности, включающее мотивационные, когнитивные и операциональные компоненты [6, С. 55]. Такая интеграция позволяет рассматривать компетентностный подход как методологическую основу, обеспечивающую системный анализ процессов самообучения. В этом контексте можно утверждать, что исследование самообучения с позиции компетентностной парадигмы позволяет не только описывать существующие образовательные практики, но и разрабатывать рекомендации по их совершенствованию, направленные на повышение самостоятельности и эффективности обучения.

Яковлева И.В. указывает, что философско-методологический анализ компетентностной и знаниевой моделей образования демонстрирует преимущество первой в формировании у обучающихся способности к самостоятельному мышлению и рефлексии [7, С. 18]. Это подтверждает возможность применения компетентностного подхода для изучения самообучения, поскольку именно самостоятельная рефлексия и оценка собственной учебной деятельности являются ключевыми показателями сформированности компетенций. В результате становится очевидным, что компетентностная парадигма не только структурирует образовательный процесс, но и создает условия для устойчивого развития навыков самообучения, что является одной из актуальных задач современной педагогики.

Систематизация современных исследований позволяет выделить несколько ключевых аспектов, характеризующих компетентностную парадигму как методологическую основу анализа самообучения. Во-первых, она обеспечивает целостное видение образовательного процесса, интегрируя знания, умения и личностные качества в единую систему. Во-вторых, компетентностная парадигма делает обучающегося активным субъектом образовательной деятельности, способным к самостоятельному планированию и оценке собственного прогресса. В-третьих, применение компетентностного подхода позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов, создавая условия для развития саморегуляции и инициативности.

Таким образом, компетентностная парадигма формирует не только теоретическую, но и практическую основу для исследования самообучения, позволяя выявлять механизмы формирования самостоятельности, оценивать эффективность учебной деятельности и разрабатывать стратегии повышения уровня профессиональной и личностной подготовки обучающихся. Ее применение обеспечивает системное понимание процессов самообучения и открывает возможности для дальнейшего совершенствования образовательных практик в современном высшем образовании.

Самообучение как педагогическое явление рассматривается современными исследователями как процесс активного и целенаправленного освоения знаний и умений обучающимся без постоянного внешнего контроля со стороны преподавателя. По мнению Мильберта Г.Е., самостоятельная работа студентов является не просто вспомогательной формой образовательного процесса, а важным инструментом развития учебной компетентности и профессиональной саморегуляции [3, С. 50]. Это подчеркивает необходимость формирования у студентов способности планировать собственное обучение, определять цели и выбирать методы достижения знаний. Следовательно, самообучение следует рассматривать не как пассивное усвоение информации, а как сложный комплекс когнитивных, мотивационных и организационных действий.

Азизова Н.Р. и соавторы отмечают, что развитие навыков самостоятельной учебной деятельности требует системного подхода, включающего как овладение базовыми теоретическими знаниями, так и практическими умениями, способствующими формированию стратегий самообучения [1, С. 85]. Важным аспектом является то, что самообучение предполагает активное включение обучающегося в процесс рефлексии: анализ собственной деятельности, выявление пробелов в знаниях и корректировка подходов к изучению материала. Таким образом, обучение становится личностно ориентированным и целенаправленно развивает компетентностные качества студента, включая способность к самостоятельной адаптации к новым образовательным и профессиональным задачам.

По словам Хуторского А.В., самообучение тесно связано с развитием ключевых компетенций, таких как критическое мышление, способность к планированию и оценке собственной учебной деятельности [5, С. 36]. Он подчеркивает, что именно через самостоятельное освоение знаний формируется умение интегрировать различные виды деятельности и применять их в реальных профессиональных и жизненных ситуациях. Это позволяет рассматривать самообучение как основу формирования зрелой компетентности, где знания и умения обретают практическую значимость, а студент становится ответственным за свой образовательный процесс.

Развитие человека в современном образовательном пространстве требует учета индивидуальных особенностей студентов и создания условий, способствующих самостоятельной учебной активности. В работах сборника под ред. Нагорновой А.Ю. подчеркивается, что эффективность самообучения напрямую зависит от мотивации и способности обучающегося к саморегуляции [4, С. 120]. Следовательно, образовательные программы должны включать механизмы поддержки инициативы студентов, предоставляя им свободу выбора учебных задач, источников информации и методов освоения материала. В этом контексте самообучение становится не только средством овладения знаниями, но и важным фактором формирования личностной зрелости и профессиональной автономии.

Зимняя И.А. отмечает, что ключевые компетенции студентов проявляются именно в ситуациях самостоятельного обучения, когда требуется принятие решений, оценка собственной деятельности и корректировка стратегии усвоения материала [2, С. 22]. Это свидетельствует о том, что самообучение выступает эффективным инструментом интеграции знаний, умений и личностных качеств, обеспечивая формирование комплексных образовательных результатов. На основании этого можно сделать вывод, что развитие навыков самостоятельного обучения необходимо рассматривать как приоритетное направление педагогической деятельности, способствующее повышению качества образования и подготовке специалистов, способных к постоянному профессиональному росту.

Яковлева И.В. в своих исследованиях подчеркивает, что философско-методологический анализ самообучения выявляет его сущностные характеристики: целенаправленность, активность, саморегуляцию и способность к рефлексии [7, С. 20]. Эти признаки позволяют рассматривать самообучение как самостоятельный образовательный феномен, тесно связанный с компетентностной парадигмой. Следовательно, изучение процессов самообучения должно включать оценку сформированности у обучающихся ключевых компетенций, таких как способность к анализу информации, критическому мышлению, самостоятельному принятию решений и оценке собственных достижений.

Анализ современных исследований позволяет выделить несколько существенных закономерностей. Во-первых, эффективность самообучения во многом определяется уровнем сформированности ключевых компетенций, включая организационные и рефлексивные навыки. Во-вторых, самостоятельная учебная деятельность формирует у студентов умение управлять собственным образовательным

процессом, развивая мотивацию и инициативу. В-третьих, успешное самообучение связано с активным применением различных образовательных ресурсов, что способствует формированию гибкости мышления и способности к адаптации в меняющихся условиях профессиональной деятельности.

Таким образом, самообучение рассматривается как центральный компонент образовательного процесса, обеспечивающий развитие самостоятельности, ответственности и профессиональной компетентности обучающихся. Оно позволяет формировать у студентов способность к интеграции знаний и умений, креативному решению задач и постоянному совершенствованию своей деятельности. Современные исследования подтверждают, что внедрение методов и стратегий, направленных на развитие навыков самообучения, способствует не только повышению качества образовательного процесса, но и формированию устойчивых личностных и профессиональных компетенций, которые являются основой успешной социализации и профессионального роста в современных условиях.

Компетентностная парадигма является не только теоретическим основанием, но и методологической базой для исследования процессов самообучения. По словам Хуторского А.В., применение компетентностного подхода позволяет рассматривать обучающегося как активного субъекта образовательной деятельности, способного к самостоятельному планированию, организации и оценке своей учебной работы [5, С. 42]. Это подчеркивает, что компетентностная парадигма формирует целостное представление о человеке как о носителе знаний, умений и личностных качеств, объединенных в систему, позволяющую эффективно осваивать образовательный материал. Следовательно, использование данного подхода в исследовании самообучения дает возможность выявлять не только когнитивные, но и метапредметные аспекты формирования самостоятельности.

В работах Зимней И.А. отмечается, что компетентностная парадигма ориентирована на формирование у обучающихся способности к самостоятельному решению учебных и профессиональных задач, что напрямую связано с развитием навыков самообучения [2, С. 28]. Подобная ориентация позволяет не просто фиксировать знания студента, но и оценивать его способность к интеграции знаний, анализу информации, принятию решений и корректировке собственной деятельности. Это указывает на методологическую ценность компетентностного подхода для исследования процессов самообучения, так как он дает возможность системно анализировать не только результаты, но и механизмы формирования самостоятельности.

Азизова Н.Р. и соавторы подчеркивают, что исследование самообучения с позиции компетентностной парадигмы включает выявление и оценку ключевых компетенций, таких как способность к планированию учебной деятельности, рефлексия, критическое мышление и организация собственной учебной работы [1, С. 92]. При этом формирование этих компетенций предполагает активное включение студентов в процесс самостоятельного освоения знаний, что обеспечивает развитие личностной зрелости и профессиональной автономии. На основании этого можно сделать вывод, что компетентностная парадигма выступает одновременно и инструментом анализа, и механизмом организации самообучения.

Мильберт Г.Е. отмечает, что интеграция компетентностного подхода в образовательный процесс способствует повышению эффективности самообучения, поскольку студент получает возможность самостоятельно выбирать методы освоения материала, оценивать результаты и корректировать стратегию обучения [3, С. 53]. Это указывает на важность методологической базы, которая позволяет системно изучать не только процессы усвоения знаний, но и формирование личностных и профессиональных компетенций. Таким образом, компетентностная парадигма обеспечивает целостный подход к исследованию самообучения, позволяя учитывать как когнитивные, так и мотивационные и организационные компоненты учебной деятельности.

Развитие человека в современных условиях предполагает постоянное обновление знаний и умений, что требует от обучающегося способности к самостоятельной образовательной активности. В сборнике под ред. Нагорновой А.Ю. подчеркивается, что компетентностная парадигма позволяет выявлять уровень сформированности у студентов ключевых навыков самообучения, включая целеполагание, планирование, рефлексию и оценку достигнутых результатов [4, С. 130]. Это подтверждает, что исследование самообучения с опорой на компетентностный подход обеспечивает системное понимание процессов образовательной самостоятельности и их влияние на профессиональное становление личности.

Яковлева И.В. в своих исследованиях отмечает, что компетентностная и знаниевая модели образования отличаются по своей методологической направленности: компетентностная парадигма позволяет анализировать формирование способности к самостоятельной учебной деятельности, тогда как знаниевая модель фокусируется на накоплении информации [7, С. 21]. Следовательно, компетентностный подход является более продуктивным инструментом для изучения самообучения, поскольку он интегрирует как содержание образования, так и процесс его освоения, включая рефлексию и оценку собственной деятельности.

Анализ современных исследований позволяет выделить несколько ключевых особенностей компетентностной парадигмы как методологической базы исследования самообучения. Во-первых, она обеспечивает системный подход к изучению образовательного процесса, учитывая когнитивные, метапредметные и личностные компоненты деятельности обучающегося. Во-вторых, компетентностная парадигма рассматривает студента как активного субъекта, что позволяет выявлять механизмы саморегуляции, планирования и оценки собственной учебной работы. В-третьих, применение данного подхода создает возможности для анализа взаимодействия знаний, умений и личностных качеств, что является ключевым при исследовании эффективности самообучения.

Таким образом, компетентностная парадигма выступает не только теоретическим ориентиром, но и практическим инструментом анализа и организации самообучения. Она позволяет выявлять уровни сформированности ключевых компетенций, оценивать способность студентов к самостоятельной учебной деятельности и прогнозировать эффективность образовательных стратегий. Применение компетентностного подхода обеспечивает целостное понимание процессов самообучения, раскрывая как механизмы формирования самостоятельности, так и способы интеграции знаний и умений в практическую деятельность, что делает его ценным инструментом современной педагогической науки.

Выводы. В результате проведенного теоретического анализа можно утверждать, что компетентностная парадигма является эффективной методологической основой исследования самообучения, обеспечивая целостное рассмотрение образовательного процесса, где знания, умения и личностные качества формируют единую систему. Формирование ключевых компетенций у обучающихся напрямую связано с развитием способности к самостоятельному планированию, организации и оценке собственной учебной деятельности, что подтверждает необходимость интеграции компетентностного подхода в исследование самообучения. При этом освоение знаний в рамках компетентностной парадигмы носит активный, целенаправленный и рефлексивный характер, что способствует развитию критического мышления, инициативности и профессиональной автономии студентов.

Анализ отечественных исследований показывает, что компетентностная парадигма позволяет оценивать не только результативность освоения материала, но и механизмы формирования самостоятельности, включая способность к саморегуляции и корректировке стратегии обучения. Использование данной парадигмы в исследовании самообучения обеспечивает системный подход, позволяя учитывать когнитивные, мотивационные и организационные аспекты учебной деятельности, а также интеграцию теоретических знаний и практических навыков. Компетентностный подход открывает возможности для анализа индивидуальных образовательных траекторий студентов, выявления их сильных и слабых сторон и разработки эффективных педагогических стратегий, способствующих развитию самостоятельности и профессиональной зрелости.

Таким образом, компетентностная парадигма выступает как методологическая база, которая позволяет выявлять ключевые показатели сформированности навыков самообучения, прогнозировать эффективность образовательных практик и создавать условия для постоянного профессионального и личностного роста обучающихся. Формирование у студентов способности к самостоятельному обучению рассматривается как приоритетная цель современного образования, поскольку оно обеспечивает интеграцию знаний и умений в практическую деятельность, развивает навыки критического мышления, рефлексии и саморегуляции, а также способствует успешной социализации и профессиональной адаптации в условиях современного образовательного пространства.

Литература:

1. Азизова, Н.Р. Формирование профессиональной компетентности педагога. Поликультурная и информационная компетентность / Н.Р. Азизова. – Москва: Юрайт, 2018. – 162 с. – ISBN 978-5-534-06234-2

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

3. Мильберт, Г.Е. Компетентностный подход при организации самостоятельной работы студентов педагогического университета в процессе изучения иностранного языка (на примере индивидуального чтения) / Г.Е. Мильберт // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – № 6. – С. 45-52

4. Развитие человека в современном мире / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 339 с.
5. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении / А.В. Хуторской. – Москва: Эйдос; Институт образования человека, 2013. – 73 с. – ISBN 978-5-904329-43-3
6. Хуторской, А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / А.В. Хуторской. – Москва: ИНЭК, 2007. – 327 с.
7. Яковлева, И.В. Компетентностная и знаниевая модели образования: философско-методологический анализ / И.В. Яковлева // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 3. – С. 12-22

УДК 378.2
аспирант Руденко Алина Васильевна
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск)

ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ЭТАПЫ ВНЕДРЕНИЯ ИДЕИ «ПРОЛЕТАРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА» В СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ В 1920-1930 ГГ.

Аннотация. В статье анализируется процесс развития высшего инженерного образования в России, в 1920-1930-е гг. Целью исследования является выявление историко-теоретических предпосылок и этапов внедрения идеи «пролетарского специалиста» в систему высшего технического образования России в 1920-1930 гг. Развитие инженерного образования в указанный период было напрямую связано с ключевыми задачами советского государства: восстановлением народного хозяйства после Гражданской войны и проведением форсированной индустриализации. Этот период характеризуется радикальной ломкой дореволюционной системы и поиском новых форм подготовки инженерных кадров, которые отвечали бы идеологическим и экономическим вызовам времени. Целью советской образовательной политики данного периода являлось формирование нового класса советской интеллигенции из рабочих и крестьян для замены дореволюционных специалистов. Механизмы реализации данной политики являлись: положительная дискриминация при приёме в вузы в пользу рабочих и крестьян; создание новых образовательных каналов: школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), рабфаки, подготовка специалистов без сдачи экзаменов и сертификатов; специальные программы подготовки и трудоустройства рабочих и крестьян в сферу высшего образования. В целом, в СССР к началу Великой Отечественной войны функционировала государственная система профессионально-технического образования. Массовая неграмотность молодого поколения в 20-30-е годы XX в. потребовала создания школ фабрично-заводского ученичества, призванных готовить квалифицированных рабочих. Главная цель оказалась достигнута: за короткий временной промежуток были подготовлены сотни тысяч инженеров. Эти специалисты обеспечили кадровую базу для масштабной индустриализации страны. Параллельно сформировалась массовая система технического образования, относившаяся к крупнейшим мировым образовательным структурам подобного профиля. В то же время наблюдались и отрицательные последствия: смещение в пользу практики; низкое качество подготовки; отставание в фундаментальных науках. Критика отрицательных последствий стала поводом к следующей реформе в конце 1930-х гг.
Ключевые слова: идея «пролетарского специалиста», история высшего технического образования, предпосылки и этапы, система высшего образования России, 1920-1930 гг., Пролетстуд, рабочий класс, рабфак, рабочее образование, «Великий перелом», Шахтинский процесс, советская интеллигенция, инженеры.
Annotation. The article analyzes the process of development of higher engineering education in Russia in the 1920s and 1930s. The purpose of the study is to identify the historical and theoretical prerequisites and stages of the introduction of the idea of the "proletarian specialist" into the system of higher technical education in Russia in the 1920s and 1930s. The development of engineering education during this period was directly related to the key tasks of the Soviet state: the restoration of the national economy after the Civil War and accelerated industrialization. This period was characterized by a radical breakdown of the pre-revolutionary system and the search for new forms of engineering training that would meet the ideological and economic challenges of the time. The aim of the Soviet educational policy of this period was to form a new class of Soviet intellectuals from workers and peasants to replace the pre-revolutionary specialists. The mechanisms for implementing this policy were: positive discrimination in university admissions in favor of workers and peasants; the creation of new educational channels: factories, factory schools, work schools, training specialists without exams and certificates; special training and employment programs for workers and peasants in higher education. In general, by the beginning of the Great Patriotic War, the USSR had a functioning state system of vocational education. The massive illiteracy of the younger generation in the 20-30s of the twentieth century required the creation of factory apprenticeship schools designed to train skilled workers. The main goal was achieved: hundreds of thousands of engineers were trained in a short period of time. These specialists provided the personnel base for the large-scale industrialization of the country. At the same time, a massive system of technical education was formed, which was one of the world's largest educational structures of this profile. At the same time, there were also negative consequences: a shift in favor of practice; poor quality of training; lagging behind in basic sciences. Criticism of the negative consequences became the reason for the next reform in the late 1930s.
Key words: the idea of the "proletarian specialist", the history of higher technical education, prerequisites and stages, the Russian higher education system, 1920-1930, the Proletariat, the working class, the labor faculty, workers' education, the "Great Turning point", the Shakhty process, the Soviet intelligentsia, engineers.

Введение. В двадцатые годы прошлого столетия демократизация образовательной сферы и формирование советской интеллигенции становятся приоритетными направлениями государственной политики. Создание современного индустриального производства выступало центральной задачей молодой республики. Промышленное развитие требовало не только материально-технической базы, но и подготовленных специалистов различной квалификации – от рабочих до инженеров.

Становление инженерного образования в межвоенный период оказалось неразрывно связано с восстановлением хозяйства после Гражданской войны и последующей ускоренной индустриализацией. Данный этап отмечен кардинальной трансформацией дореволюционных образовательных структур и выработкой принципиально новых подходов к подготовке технических специалистов, соответствующих идеологическим установкам и экономическим потребностям эпохи.

Целью исследования является выявление историко-теоретических предпосылок и этапов внедрения идеи «пролетарского специалиста» в систему высшего технического образования России в 1920-1930 гг.

Проблематика исследования рассмотрена в трудах Н.Н. Билим, которая, в частности, отмечает, что в период, который мы анализируем, техническим учебным заведениям пришлось столкнуться с рядом серьёзных трудностей. Школы ФЗУ готовили специалистов, квалификация которых не отвечала производственным запросам. Кроме того, программы обучения оказывались чрезмерно продолжительными [2].

Исследовательница А. С. Строгалова, изучая работу Пролетстуда, отмечает явный дефицит научных публикаций по этой проблематике. Специализированные монографии, посвящённые организации, отсутствуют [17]. Наибольший интерес к деятельности Пролетстуда проявляли советские учёные 1960–1980-х годов, однако их работы фокусировались главным образом на партийном управлении студенческим движением [9; 16]. После распада СССР история организации затрагивалась в нескольких диссертациях, но лишь как элемент общей советизации вузов или при исследовании региональных особенностей функционирования Пролетстуда [1; 7].

Деятельность в сфере базовых направлений советской государственной политики в 1920-1930-е гг. по вопросам формирования инженерно-технической интеллигенции в высшей технической школе также анализирует М.Н. Гусарова [6].

Изложение основного материала статьи. Целью советской образовательной политики данного периода являлось формирование нового класса советской интеллигенции, который состоял преимущественно из крестьян и рабочих. Данная мера требовалась для того, чтобы восполнить отсутствие требуемых специалистов. Реализация политики осуществлялась через комплекс специальных мероприятий. Представители рабочего класса и крестьянства получали преимущество при поступлении в высшие учебные заведения. Одновременно создавались альтернативные образовательные структуры: фабрично-заводские училища, рабочие факультеты, программы подготовки специалистов, функционировавшие без традиционных вступительных испытаний и дипломных требований. Помимо этого, разрабатывались целевые программы профессиональной подготовки, обеспечивавшие дальнейшее поступление рабочих и выходцев из

сельской местности в систему высшего образования [18].

На фоне реализации общего вектора данной политики, кадровое строительство опиралось преимущественно на молодежь, обладавшую наибольшей активностью и мобильностью. Ленин рассматривал студенчество в качестве составной части интеллигенции [10, С. 343]. Именно молодое поколение проявляет повышенную восприимчивость к общественным трансформациям и нередко выступает их катализатором.

Пролетарское студенчество, численность которого оставалась весьма ограниченной, представляло основную опору власти в университетах. Пролетаризация студенческой среды стала приоритетной задачей в реформировании образовательной системы. Луначарский характеризовал студентов пролетарского происхождения как «носителей обновления, способствующих утверждению позиций рабочего класса в академической среде» [12, С. 209]. Данная характеристика относилась к выпускникам рабочих факультетов, учрежденных в 1919 году. Однако профсоюзные структуры вузов и профдвижение в целом, охватившее широкие массы, играли не менее значимую роль в преобразованиях.

Низкий образовательный уровень новых студентов, прибывших из производственной и аграрной сферы, обусловил пересмотр педагогических подходов уже в начале двадцатых годов. Традиционная система контроля знаний была признана устаревшей, что привело к упразднению экзаменов и зачетов.

С конца 1924 года в практику была внедрена лабораторно-бригадная система контроля успеваемости. Профессура отнеслась к нововведению с заметным консерватизмом. Механизм предполагал объединение обучающихся в бригады для самостоятельного освоения материала с последующей коллективной, а не индивидуальной отчётностью перед преподавателем. Фактически подобная организация работы приводила к снижению реального уровня знаний значительной части студентов. В рассматриваемый период особое значение приобрела задача интеграции учебной деятельности высших учебных заведений с производственной сферой, что позволяло молодёжи сохранять связь с промышленными предприятиями [4, л. 201].

На этом фоне разворачивается массовое движение Пролетстуд, тесно связанное с деятельностью профессиональных союзов, которые рассматривались как «школа коммунизма» [11, С. 203]. Им отводились функции воспитания, перевоспитания граждан и пропагандистская работа. Через рабочие факультеты и профсоюзные структуры государство решало принципиальную задачу трансформации социального состава студенчества и укрепления партийных рядов. В августе 1923 года под эгидой ВЦСПС была учреждена организация «Пролетстуд» с Центральным Бюро. Её функция заключалась в координации деятельности профессиональных секций студенчества пролетарского происхождения в масштабах страны. К апрелю 1925 года организация располагала свыше 60 региональными отделениями, объединяя 150 000 студентов [3, С. 2, 34].

С момента своего создания Пролетстуд энергично участвовал в преобразовании высшего образования. Организация активно содействовала формированию новой генерации специалистов, которых И. И. Ходоровский характеризовал как «красных специалистов из красного студенчества для красного государства» [5, л. 33]. Апрельская Всесоюзная конференция пролетарского студенчества 1925 г. обозначила ключевой этап в развитии Пролетстуда. Конференция закрепила за организацией статус классовой студенческой структуры, призванной консолидировать советское студенчество посредством профсоюзного движения.

До 1925 года профессиональная подготовка молодёжи регулировалась многочисленными ведомственными нормативами. Положение о школах для рабочих подростков было закреплено постановлением Совета Народных Комиссаров РСФСР в 1925 году. Основная задача документа заключалась в создании системы подготовки квалифицированных кадров. Речь шла о формировании механизма, способного обеспечить промышленность специалистами высокого уровня «…для поднятия промышленности на высшую ступень» [15, С. 192]. Ожидаемые результаты учебного процесса получили в документе чёткое определение: «…а. практические навыки в данной производительной деятельности; б. специальные и общеобразовательные знания; а также в. общественно-политические знания и навыки, необходимые для сознательного участия квалифицированного рабочего в социалистическом строительстве страны» [15, С. 194]. Школа осуществляла подготовку кадров различной квалификации, учитывая запросы конкретных промышленных производств. Экономический рост, строительство фабрик и усовершенствование технологических процессов изменили состав трудовых ресурсов страны. Возникла необходимость реформирования профессионально-технического обучения.

16 апреля 1927 года XIII Всероссийский съезд Советов утвердил постановление «Об общем положении народного просвещения в РСФСР». Профессиональной подготовке посвящался отдельный раздел, определявший приоритеты её модернизации. Обучение специалистов рассматривалось в контексте индустриального развития, приобретая статус, сопоставимый с начальным образованием.

Съезд подчеркнул актуальность совершенствования технического образования средней и высшей ступени. Признавалось несоответствие вузовских программ современным требованиям. Расширение приёма выходцев из рабочих и крестьян определялось приоритетной задачей, причём рабфаки становились ключевым инструментом её решения, поскольку недостаточная общеобразовательная подготовка препятствовала поступлению в университеты [15, С. 198]. Социальная политика в сфере высшего образования превратилась в стратегическое направление государственной деятельности.

Таким образом, наблюдался существенный прогресс в повышении образовательного уровня молодого поколения. Доля учащихся фабрично-заводских училищ, не окончивших первую ступень начальной школы (рассчитанной на детей 8-12 лет), снизилась с подавляющего большинства в 1922 году до 16,3% к 1925/26 учебному году [13, С. 153].

Индустриализация потребовала пересмотра принципов подготовки кадров для промышленности. Народный комиссариат просвещения РСФСР в марте 1927 года восстановил курсово-тематическую систему обучения. Были определены три ключевых направления: первичная профподготовка (6-12 месяцев), переподготовка работающих специалистов (1-2 года) и формирование мастеров производства.

Параллельно реформировались программы и методики в профессионально-технических учебных заведениях. Обновленные курсы фабрик-заводских училищ ориентировались на актуальные запросы производства. Тем не менее, система испытывала серьезные трудности. Исследовательница Н.Н. Билим указывала: промышленность требовала специалистов быстрее, чем ФЗУ способны их выпускать. На предприятиях проходили обсуждения, в печати поднимались вопросы о способности училищ обеспечить экономику достаточным числом квалифицированных работников.

Инициатива по поддержке развития данных учреждений была взята комсомолом. Центральный комитет ВЛКСМ представил Политбюро ЦК ВКП(б) доклад, в котором общекультурное воспитание учащихся характеризовалось как основа формирования квалифицированного специалиста.

Принятый в 1930 году документ «О системе рабочего образования» закрепил потребность в масштабном внедрении образовательных форм для трудящихся, востребованных при строительстве социализма. Прежняя организационная модель перестала отвечать новым требованиям. Возникла двухступенчатая структура: начальный уровень включал школы и курсы, готовившие выпускников к поступлению на рабфаки, в техникумы и вузы. Следующий уровень объединял организации, осуществлявшие профессиональную подготовку и переподготовку рабочих – ФЗУ, техникумы, институты, курсы и профильные кружки [14].

Постановление Совнаркома СССР от 16 мая 1931 года «Об основных положениях по организации единой системы рабочего образования» юридически оформило новую систему профессионально-технического образования. Социалистическая индустриализация, как отмечалось, нуждалась в производственном и общественном оснащении рабочего класса. Действовавшая кадровая подготовка не обеспечивала необходимой результативности, обнаруживая серьёзные изъяны. Выходом представлялась очередная масштабная реформа, объединяющая различные типы обучения промышленных работников в единый механизм [15, С. 281].

С середины 1930-х годов система подготовки квалифицированных кадров претерпела существенную трансформацию. Начался переход к узкопрофильной специализации с акцентом на практические навыки. Обучение рабочим специальностям осуществлялось непосредственно на производственных площадках, что приводило к ослаблению взаимосвязи между общеобразовательной и специальной подготовкой. Подобные преобразования определялись необходимостью оперативного формирования кадрового резерва для промышленных предприятий в условиях осложнения международной обстановки.

Между тем производство нуждалось не только в рабочих, но и в специалистах среднего и высшего звена – техниках, инженерах, конструкторах.

Решение Совнаркома РСФСР 1918 года установило принципы всеобщей доступности высшего образования на безвозмездной основе. Новая власть на первых этапах опиралась преимущественно на компетенции профессионалов дореволюционной формации. XII съезд РКП(б) в апреле 1923 года зафиксировал в резолюции «О промышленности» недостаточные темпы притока инженерно-технических кадров на производство. Съездом признавалась необходимость формирования привлекательных условий труда, предполагающих как моральное,

так и материальное стимулирование специалистов [8, С. 703] – речь шла о квалифицированных работниках царского времени. Однако значительная часть данной профессиональной группы проявляла сдержанность в отношении сотрудничества с советскими органами. Одновременно обозначалась иная проблема: многие специалисты старой формации испытывали трудности при освоении современного оборудования и передовых технологических процессов. Молодое поколение демонстрировало большую готовность к работе в изменившихся условиях.

С началом индустриализации и принятием Первого Пятилетнего Плана в 1928 году политика в сфере высшего образования и работы со старыми кадрами претерпела существенную радикализацию. «Великий перелом» ознаменовал наступление социализма не только в производственной сфере, но и в культурно-идеологической области. Партия поставила задачу преобразовать структуру общества и сформировать новую «советскую интеллигенцию», которая должна была вытеснить прежнюю.

Отправной точкой для политики позитивной дискриминации стал Шахтинский процесс. В марте 1928 года власти заявили об обнаружении крупного экономического заговора на донбасских шахтах. Инженеров и других специалистов угольной промышленности обвинили в систематическом срыве производства по заданию бывших владельцев предприятий и иностранных агентов. Процесс был публичным и способствовал формированию атмосферы тотальной «классовой бдительности», усиливая недоверие к старым специалистам.

В речи «Новая обстановка – новые задачи хозяйственного строительства» 1931 года Сталин обосновал курс на создание «новой интеллигенции» – выходцев из рабочих и крестьян, которые займут позиции в инженерном корпусе и других областях умственного труда.

Ключевым социальным механизмом её формирования стало продвижение рабочих на руководящие позиции посредством получения образования. С развёртыванием индустриализации образовательная политика приобрела прагматическую направленность, политика затрагивала социальный состав обучающихся, практическую ориентацию образовательного процесса на производственные нужды, повышение результативности подготовки специалистов. В целях оптимизации кадрового набора инициировалась программа «тысячников».

Пленум ЦК партии в июле 1928 года постановил провести целевую мобилизацию тысячи членов партии для обучения в высших технических учебных заведениях начиная с сентября того же года. Приоритет отдавался не молодым людям, а зрелым представителям рабочего класса из партийной среды, чей возраст не превышал 35 лет и которые располагали минимум пятилетним стажем руководящей деятельности в партийных органах, советских структурах, профсоюзном движении или на производстве.

Выводы. К 1932 году в СССР начала формироваться техническая элита из специалистов и инженеров, рекрутировавшихся преимущественно из рабочей среды. Партийная принадлежность и получение высшего образования превратились в основные механизмы вертикальной мобильности. Политика преференций в образовательной сфере существенно упростила для выходцев из пролетариата доступ к элитным позициям.

Восходящая мобильность рабочих могла реализоваться и без прямого государственного вмешательства – как органичное следствие промышленной экспансии. Однако образовательная стратегия советского государства прочно связала режим с беспрецедентными перспективами, открывшимися перед молодежью из рабочих и крестьянских семей. Новая интеллигенция высоко оценивала предоставленные ей образовательные и профессиональные возможности, что создавало предпосылки для ее безусловной политической лояльности.

Итогами советской образовательной политики данного периода явились:

– появление советской технической и управленческой элиты, основанной на представителях рабочего класса и крестьянства;

– укрепление советской власти посредством интеграции новых специалистов в государственные институты;

– установление тесной взаимосвязи между образованием и политическим влиянием.

Этот этап продемонстрировал попытку радикального изменения социальной структуры советского общества через интенсивную интеграцию рабочего класса и крестьянства в высшие образовательные учреждения и государственную элиту.

Таким образом, анализ исторических и теоретических оснований интеграции концепции «пролетарского специалиста» в систему высшего технического образования России 1920-х – 1930-х годов позволяет выявить несколько ключевых аспектов. Процесс внедрения данной идеологической конструкции характеризовался поэтапностью и определённой логикой развития. Трансформация образовательной парадигмы отражала более широкие социально-политические изменения эпохи:

– развитие инженерного образования в 1920-1930-е годы было напрямую связано с ключевыми задачами советского государства: восстановлением народного хозяйства после Гражданской войны и проведением форсированной индустриализации. Этот период характеризуется радикальной ломкой дореволюционной системы и поиском новых форм подготовки инженерных кадров, которые отвечали бы идеологическим и экономическим вызовам времени;

– в СССР 1920-30-х годов инженерное образование подверглось радикальной и всесторонней трансформации, обусловленной задачами форсированной индустриализации. Дореволюционная академическая модель была замещена практико-ориентированным подходом, нацеленным на ускоренную подготовку специалистов для возводимых промышленных объектов, энергетических комплексов и транспортной инфраструктуры;

– ключевыми характеристиками данного процесса стали сокращение сроков обучения и усиление прикладной направленности, что Государственный ученый совет предписывал реализовывать неукоснительно. Организационная структура подготовки утратила прежнюю определенность: курсовая система фактически сменилась предметной. Государственный аппарат, сосредоточенный на политических задачах, вероятно, лишь к концу 1920-х годов начал формировать стратегическое понимание проблем количественного и качественного обеспечения страны инженерными кадрами;

– в стране периода НЭПа ощущалась острая нехватка квалифицированных кадров среднего и высшего звена. Слабая общеобразовательная подготовка рабочих требовала не сокращения, а увеличения продолжительности обучения. Техническая грамотность подменяла собой полноценную техническую культуру. Формирующаяся инженерно-техническая интеллигенция рассматривала ускоренное хозяйственное развитие как единственно возможный путь социалистического строительства в условиях капиталистического окружения. Такое восприятие определялось технократическими установками сознания, ослаблением критического отношения к действительности и принудительно насаждаемым идеологическим конформизмом. Однако наряду с особенностями, неизбежно снижавшими интеллектуальный уровень специалистов, им были присущи энергичность, целеустремленность и искренность намерений. Их деятельность основывалась на убежденности в том, что она служит интересам государства.

В предвоенные годы в Советском Союзе сформировалась государственная система профессионально-технического обучения. Открытие школ фабрично-заводского ученичества позволило готовить квалифицированных рабочих в условиях широко распространённой неграмотности среди молодёжи.

Итоги и последствия реформы высшего технического образования можно рассматривать как в положительном, так и в отрицательном аспектах:

1) положительные:

– была решена главная задача – в сжатые сроки подготовлены сотни тысяч инженеров, которые смогли обеспечить кадрами масштабную индустриализацию СССР;

– была создана массовая система технического образования, одна из крупнейших в мире;

2) отрицательные:

– смещение в пользу практики;

– низкое качество подготовки;

– отставание в фундаментальных науках.

Важно отметить, что критика отрицательных последствий стала поводом к следующей реформе в конце 1930-х гг. В итоге, к концу 1930-х годов курс обучения был скорректирован: в учебные планы были возвращены высшая математика, теоретическая механика, сопротивление материалов и другие фундаментальные дисциплины.

Литература:

1. Андреев, Д.А. «Красное студенчество» в начале 1920-х гг. Дисс. … к.и.н. / Д.А. Андреев. – СПб., 2007. – 187 с.

2. Билим, Н.Н. Подготовка рабочих и инженерно-технических кадров в 1920-1930-е годы как элемент советской молодежной политики / Н.Н. Билим // Проблемы науки. – 2014. – №1 (19). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-rabochih-i-inzhenerno-tehnicheskih-kadrov-v-1920-1930-e-gody-kak-element-sovetskoy-molodezhnoy-politiki (дата обращения: 02.10.2025)

3. Государственный архив РФ. Ф. 5574. Оп. 3. Д. 7. 101 л.

4. Государственный архив РФ. Ф. 5574. Оп. 3. Д. 3. 222 л.
5. Государственный архив РФ. Ф. 5574. Оп. 3. Д. 3. 222 л.
6. Гусарова, М.Н. Подготовка инженерных кадров в советской высшей технической школе в 1920-1930-е гг. / М.Н. Гусарова // Известия АлтГУ. – 2011. – №4-2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-inzhenernyh-kadrov-v-sovetskoy-vysshey-tehnicheskoy-shkole-v-1920-1930-e-gg (дата обращения: 12.10.2025)
7. Коваленко, М.В. Развитие высшего образования на Дону в 1920-1930-е гг. Дисс. … к.и.н. / М.В. Коваленко. – Ростов-на-Дону, 2009. – 189 с.
8. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. В 2 частях. – М., 1953. – Ч. II. – С. 703.
9. Кузьмина, А.Л. Партийное руководство идейно-политическим воспитанием студенчества в период создания фундамента социализма в СССР 1926-1932 гг. (На материалах РСФСР). Дисс. … к.и.н. / А.Л. Кузьмина. – М., 1975. – 203 с.
10. Ленин, В.И. Задачи революционной молодежи / В.И. Ленин // Полное собрание сочинений. – Т. 7. – С. 341-356
11. Ленин, В.И. О профессиональных союзах, о текущем моменте и об ошибках т. Троцкого / В.И. Ленин // Полное собрание сочинений. – Т. 42. – С. 202-226
12. Луначарский, А.В. О воспитании и образовании / А.В. Луначарский. – М., 1976. – 640 с.
13. Оссовский, Е.Г. Развитие и упрочение системы школ ФЗУ в 1923-1933 гг. / Е.Г. Оссовский // Трудовое обучение и воспитание. Ученые записки. – Т. 299. – Л., 1967. – С. 153.
14. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР. – М., 1981. – С. 182-259
15. Профтехобразование России. Итоги XX века и прогнозы. В 2-х томах. Т. 2. Системный сборник нормативных документов (1888-1992). – М., 1992. – С. 192-223
16. Селеверстова, Н.Я. Партийное руководство студенческими профсоюзными организациями (1921-1934 гг.). Автореф. дис. … к.и.н. / Н.Я. Селеверстова. – Л., 1984. – 213 с.
17. Строгалова, А.С. Становление и начальный этап деятельности Пролетстуда (1923-1925) / А.С. Строгалова // Исторический журнал: научные исследования. – 2017. – №5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-nachalnyy-etap-deyatelnosti-proletstuda-1923-1925 (дата обращения: 02.10.2025)
18. Шпаковская, Л.Л. Советская образовательная политика: социальная инженерия и классовая борьба / Л.Л. Шпаковская // Журнал исследований социальной политики. – 2009. – № 1. – С. 39-64

Педагогика

УДК 378.14

доктор педагогических наук, доцент Самойленко Наталия Борисовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПОЛИТОЛОГОВ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ГЛОБАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛОКАЛЬНЫЕ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования искусственного интеллекта в процессе иноязычной подготовки студентов-политологов в цифровом образовательном пространстве на базе Севастопольского государственного университета (СевГУ). Автор анализирует результаты проведенного исследования по организации обучения иностранному языку студентов-политологов в СевГУ. На основе полученных данных представлена позиция обучающихся СевГУ к изучению иностранных языков (ИЯ) с использованием искусственного интеллекта в процессе иноязычной подготовки. Проведено изучение инструментов искусственного интеллекта с целью эффективного обучения ИЯ в вузе. Обобщены и представлены результаты опроса студентов, проведенного на базе Севастопольского государственного университета. В заключении автор подчеркивает перспективы использования ИИ при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: искусственный интеллект; инструменты искусственного интеллекта; иноязычная подготовка; студент-политолог; цифровое образовательное пространство.

Annotation. The article considers the use of Artificial Intelligence in foreign language training of political science students within the digital educational environment at Sevastopol State University (SevSU). The author analyzes the results on study of foreign language teaching at SevSU and presents SevSU students' attitudes towards learning foreign languages (FL) using Artificial Intelligence in the foreign language training process. AI tools for effective language learning at universities were studied. The results of a survey conducted at Sevastopol State University are summarized and presented. In conclusion, the author outlines the perspectives for using AI in foreign language learning.

Key words: artificial intelligence; AI tools; foreign language training; political science student; digital educational environment.

Введение. В современном мире становится актуальной подготовка квалифицированных специалистов, которые не только владеют своей профессией, но и обладают иноязычной коммуникативной компетенцией, позволяющей эффективно осуществлять межкультурную профессиональную коммуникацию на иностранном языке [2; 8].

Принятие новых редакций Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) в 2018-2020 годах, разработка профессиональных стандартов для преподавателей вузов, публикация обновленной версии Общей европейской системы оценки языков (CEFR) в 2018 году, а также реализация государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» подчеркивают необходимость значительной перестройки всех компонентов образовательной парадигмы [13].

Эти изменения обусловлены не только обязательным внедрением цифровых технологий и открытых образовательных ресурсов в дистанционном, смешанном и удаленном обучении, но и необходимостью развивать и формировать, помимо иноязычной коммуникативной компетенции, такие навыки, как креативность, критическое мышление, умение работать в команде, готовность к сотрудничеству и непрерывное обучение, известные как гибкие навыки XXI века.

В настоящее время развитие нейросетей и искусственного интеллекта (ИИ) во многих сферах, включая образование, оказывает значительное влияние на подготовку специалистов в области высшего языкового образования [6].

Увеличиваются возможности применения ИИ в процессе иноязычной подготовки студентов в вузах: генерация учебных планов, презентаций, изображений, текстов, вопросов, интеллект-карт и других учебных материалов. В связи с этим перед преподавателями встает вопрос о том, как обучить студентов использовать инструменты ИИ для развития их профессиональных навыков и умений.

В современном мире программа подготовки студентов XXI века должна отражать способность решать сложные проблемы с использованием обучения, основанного на исследованиях, а также развивать критическое мышление и аналитические навыки. Она должна способствовать творчеству и инновациям, а также поддерживать междисциплинарное обучение.

Цифровая грамотность позволяет обучающимся стать активными, информированными и ответственными участниками цифрового общества, обладающими навыками, необходимыми для достижения успеха в академической, профессиональной и личной жизни [9].

Изложение основного материала статьи. Одной из основных задач подготовки магистров по направлению 41.03.04 «Политология», профиль «Публичная политика», является развитие профессионально ориентированной иноязычной компетенции, что невозможно без овладения навыками использования цифровых технологий и инструментов ИИ.

Согласно результатам исследования, проведенного по анализу программ подготовки специалистов в области языкового образования за период с 2000 по 2024 годы, выделяются следующие типы программ: персонализированная и адаптивная учебная программа; учебная программа по цифровым технологиям; интегрированная учебная программа, способствующая междисциплинарному обучению; компетентностно-ориентированная учебная программа акцентирует внимание на овладении конкретными навыками и знаниями; мультикультурная и глобальная учебная программа способствует развитию глобальной компетентности обучаемых; традиционная учебная программа сосредоточена на предметном обучении; социальная учебная программа делает акцент на развитие навыков межличностного общения, эмпатии и культурного взаимопонимания.

В программах подготовки студентов XXI века, использующих искусственный интеллект, подчеркивается важность синергии между цифровыми учебными программами и ИИ. Искусственный интеллект открывает как новые возможности, так и вызовы; для максимального использования преимуществ ИИ для различных обучающихся акцентируется внимание на необходимости этичной и инклюзивной интеграции технологий. ИИ способен улучшить образование, делая его более инклюзивным и адаптированным к уникальным стилям и темпам обучения каждого студента.

В настоящее время выделяются три основных направления применения ИИ в языковом обучении: взаимодействие пользователя с ИИ в письменной и устной форме; контроль и оценка, основанные на автоматической проверке письменной и устной речи; разработка интеллектуальных систем обучения (ИСО) [7]. Согласно критерию решения дидактических задач выделяются три группы технических решений: изучение (овладение) иностранным языком, организация учебного процесса и управление учебным процессом.

В зарубежных исследованиях изучено влияние использования платформ искусственного интеллекта при обучении английскому языку студентов в языковых вузах, а также проанализировано, какие платформы ИИ наиболее популярны среди студентов гуманитарных направлений подготовки [14].

При изучении английского языка как иностранного (EFL)студенты используют приложения для перевода на основе искусственного интеллекта. Студенты отмечают, что приложения помогают им понимать культурные нюансы языка и сложные предложения, а также осваивать новую лексику. Однако выявлено, что чрезмерное использование систем перевода на основе ИИ может ухудшить развитие индивидуальных навыков письма у студентов, но улучшить грамматику и словарный запас. Инструменты ИИ повышают иноязычную компетентность, экономят время и увеличивают эффективность. Тем не менее, чрезмерное использование может препятствовать развитию критического мышления и более глубокому обучению. Пользователи также выражают опасения, что чрезмерное использование ИИ для понимания и расширения словарного запаса может негативно сказаться на их естественных языковых навыках.

Существует множество приложений для перевода, которые студенты, изучающие английский язык как иностранный язык (EFL), могут использовать в обучении ИЯ для эффективного улучшения своих языковых навыков. Например, Google Translate и ChatGPT популярны среди студентов EFL и используются в обучении, как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе.

Цель освоения дисциплины «Основы перевода в профессиональной деятельности» – сформировать у студентов основы практического перевода и реферирования и подготовить их к работе с газетно-журнальными текстами, общественно-политической литературой, критикой и другими материалами СМИ. Задачи курса: ознакомить студентов со спецификой перевода общественно-политических текстов; выработать сознательный подход к использованию методов и приемов перевода в зависимости от жанрово-стилистического своеобразия текста [10].

В учебном процессе используются активные интерактивные формы проведения занятий: разработка и представление мультимедийных презентаций, выступлений, сообщений; проведение дискуссий; работа в малых группах; ролевые игры; письменные формы работы (перевод текстовых фрагментов, составление переводческого комментария) [3; 4].

Среди инструментов искусственного интеллекта, используемых для изучения иностранных языков, исследователи выделяют сервисы распознавания и анализа текста, такие как голосовые помощники, чат-боты, онлайн-переводчики, а также инструменты для проверки орфографии, пунктуации, грамматики и стилистики текста [1].

Искусственный интеллект значительно упростил доступ к инструментам в процессе преподавания иностранных языков, что способствовало улучшению не только профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов, но и развитию методической и цифровой компетенций будущих преподавателей иностранных языков. Корпусные технологии ИИ могут создать лингводидактические условия для формирования у обучающихся лексико-грамматических навыков. Также авторы рассматривают применение образовательной онлайн-платформы Edvibe.com в обучении иноязычной научной речи студентов неязыковых вузов. Описаны возможности онлайн-платформы Edvibe.com и разработанные задания, размещенные на ней [5].

В настоящее время существует несколько достаточно эффективных онлайн-ресурсов для редактирования текстов на иностранном языке, использующих технологии ИИ. Одним из таких ресурсов является Grammarly, исправляющий более 150 типов ошибок. Очень популярным среди студентов является инструмнт QuillBot's AI. QuillBot's AI – инструмент перефразирования на базе искусственного интеллекта, помогающий студентам редактировать и изменять тональность своего текста для улучшения ясности и понимания.

На занятиях по дисциплине с помощью интернета студенты находят экстралингвистическую и лингвистическую информацию, пользуются словарями, проводят предпереводческий анализ, выполняют переводы с последующим их анализом и обсуждением.

Студентам предлагаются различные упражнения по переводу с английского языка на русский. Выполненные самостоятельно переводы рекомендуется приносить на занятия в распечатанном виде в нескольких экземплярах, чтобы при обсуждении ошибок у преподавателя и каждого учащегося перед глазами были все варианты сразу. Такая форма работы облегчает сравнение разных вариантов перевода и определение наиболее адекватного из них.

При освоении курса используются проверочные самостоятельной задания: работа с интернет-изданиями; выбор англоязычных интернет-изданий; анализ заголовков из одного издания (тип информации в заголовках, стилистические средства и приёмы, виды перевода) [11; 12].

Представлены технологии ИИ, которые могут быть задействованы в процессе иноязычной подготовки студентов-политологов в вузе, и примеры заданий для студентов (задания имеют приблизительный характер, содержание может варьироваться для разных направлений, а также на практике они должны формулироваться на иностранном языке).

В процессе изучения английского языка. студенты используют различные источники и ресурсы для обогащения своего академического словарного запаса. Для анализа слов и выражений, часто встречающихся в академическом контексте, студенты используют такие ресурсы, как: A University Grammar of English by Randolph Quirk, Sidney; Academic Vocabulary in Use by Michael McCarthy; Cambridge Dictionary; Longman Dictionary of Contemporary English (Longman); Macmillan Collocations Dictionary (Macmillan); Merriam Webster.

Таким образом, с помощью данных ресурсов можно: выявлять значения лексических единиц из контекста; определять их логические связи, выраженные определенными связками; анализировать использование академической и научной лексики и словосочетаний в рамках научного дискурса; применять изученный материал для описания собственных научных исследований.

В качестве одного из итоговых представлений своих материалов по курсу при освоении темы «Государственное устройство Великобритании, России, США, студенты представили свои работы, выполненные по заданиям на развитие различных языковых навыков, направленных на языковую практику в ситуациях общения, приближенных к реальным.

При использовании ИИ студенты отметили, что их вопросы для проведения интервью со знаменитыми политиками и вопросы ИИ были схожи, потому что сфера внешней политики одна и вопросы касаются общих проблем и вызовов. Еще одним фактором стало то, что был правильно задан промпт, где точно написана тема и формат вопросов; запрос был отправлен в проверенный ИИ. Вопросы нейросети более конкретны и ориентированы на политические действия и стратегии. Вопросы студента направлены не только на политическую деятельность, но и на личную позицию и философию политика. Вопросы нейросети более прагматичны и нацелены на получение конкретной информации о деятельности органа управления.

Выводы. Таким образом, современные приложения искусственного интеллекта используются для удовлетворения различных потребностей – от личного до профессионального и академического использования.

В целом следует отметить, что описываемые Интернет-ресурсы и инструменты ИИ в Севастопольском государственном университете используются в традиционном и смешанном обучении как студентов неязыкового вуза, так и гуманитарного направления подготовки на различных этапах профессиональной подготовки. Результаты исследования могут быть применены при обучении иностранному языку для профессиональных целей студентов различных направлений подготовки.

Литература:

1. Баринов, А.М. Влияние искусственного интеллекта на использование и изучение английского языка / А.М. Баринов, А.В. Романов // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. – 2024. – № 6(29). – URL: https://scipress.ru/fam/articles/vliyanie-iskusstvennogo-intellekta-na-ispolzovanie-i-izuchenie-anglijskogo-yazyka.html (дата обращения: 14.10.2025)

2. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – Департамент по языковой политике, Страсбург, 2001. – Москва: МГЛУ, 2003. – 256 с.

3. Петрова, М.Г. Роль и место медиатекста в обучении межкультурному профессиональному общению студентов-политологов /

М.Г. Петрова, К.А. Гусейнов // KANT. – 2023. – № 2(47). – С. 370-376
4. Пыхтеева, Е.В. Метод case-study в профессиональной подготовке политологов / Е.В. Пыхтеева // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 2(137). – С. 91-98
5. Самойленко, Н.Б. Применение онлайн-платформы edvibe.com в процессе обучения иноязычной научной речи студентов неязыкового вуза / Н.Б. Самойленко, Л.Д. Зыбина // Модернизация современного образования и совершенствование педагогической деятельности: материалы международной научно-практической конференции. – Москва: ООО «Социально-культурная инициатива», 2024. – С. 3-7
6. Самойленко, Н.Б. Интеграция искусственного интеллекта в программы подготовки магистров в вузе: вызовы и возможности / Н.Б. Самойленко // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. – 2025. – № 18-1. – С. 75-81
7. Сысоев, П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 6-16
8. Титова, С.В. Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам / С.В. Титова // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2023. – № 4. – С. 85-102
9. Титова, С.В. Цифровая методика обучения иностранным языкам: учебник для вузов / С.В. Титова. – Москва: Юрайт, 2025. – 248 с.
10. ФГОС высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 41.03.04 Политология (приказ № 814 от 23 августа 2017 г.). – URL: https://cdnimg.rg.ru/pril/145/22/06/48189.pdf (дата обращения: 11.10.2025)
11. Шпаковская, И.Н. Смешанное обучение как средство оптимизации процесса обучения иностранному языку студентов-политологов / И.Н. Шпаковская; редкол. О.А. Воробьева (гл. ред.), [и др.]. // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы IX Международной научно-практической конференции, Минск, 27-28 октября 2022 года. – Минск: Белорусский государственный университет, 2022. – С. 144-147
12. Шмараева, А.А. Использование педагогической технологии ментальных карт в условиях онлайн-обучения иностранному языку студентов-политологов / А.А. Шмараева // Актуальные вопросы цифровизации лингвистического образования в вузе: материалы I Международной научно-практической конференции, Москва, 07-08 июня 2021 года. – МГУ имени М.В. Ломоносова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью изд. «Наука», 2022. – Т. 1. – С. 106-110
13. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. – Council of Europe, February, 2018. – URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (дата обращения: 08.11.2025)
14. Hardaker, G. Artificial intelligence for personalized learning: a systematic literature review / G. Hardaker, L.E. Glenn // International Journal of Information and Learning Technology. – 2025. – Vol. 42. – № 1. – P. 1-14. – URL: https://www.emerald.com/ ijilt/article-abstract/42/1/1/1241122/Artificial-intelligence-for-personalized-learning?redirectedFrom=fulltext (дата обращения: 09.09.2025)

Педагогика

УДК 37.011.31:78

соискатель кафедры музыкальной педагогики и исполнительства Селимов Эдем Ридванович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
заслуженный деятель искусств РК, профессор Веселова Елена Леонидовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ

Аннотация. Описываются особенности компетенций, включающей комплексы функций, направленных на выполнение многоаспектных проблем, связанных с преподаванием музыкального искусства в общеобразовательной организации. Представлен опыт разработки и обоснования компетенций, которые в совокупности представляют полифункциональную компетентность учителя музыки.

*Ключевые слова***:** компетенция, компетентность, полифункциональная компетентность, учитель музыки, системный подход.

Annotation. The system of key, professional and special competencies of a music teacher is considered. The features of each competence are described, including complexes of functions aimed at performing multi-aspect problems associated with teaching musical art in a general education organization. The experience of developing and substantiating competencies, which together represent the multifunctional competence of a music teacher, is presented.

Key words: competence, competency, multifunctional competence, music teacher, systemic approach.

Введение. Профессионализм учителя музыки обусловлен его владением основами музыкально-исполнительского искусства и психолого-педагогическими знаниями, умениями, способами действий, направленных на освоение школьниками произведений национальной и региональной музыки, фольклора, традиций, в целом, развитие ценностей музыкальной культуры. Как справедливо отмечали выдающиеся деятели отечественного музыкально-педагогического образования (Э.Б. Абдуллин, Б.Г. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, В.А. Сухомлинский, Б.М. Теплов, В.Н. Шацкая), учитель музыки – это личность, которая совмещает в одном лице музыканта-исполнителя, исследователя-искусствоведа, педагога-организатора и воспитателя, пропагандиста-просветителя.

Профессиональная направленность учителя музыки включает создание духовно-нравственного пространства обучающихся средствами музыкального искусства, образовательных условий для освоения ими содержания музыкальных произведений, реализация которых включает развитие интеллектуально-эмоциональной сферы детей. Главной миссией учителя музыки – создание на уроках и внеучебной деятельности атмосферы личностно-ориентированного восприятия, переживания и воспроизведения музыкального материала, являющегося важным элементом мировоззрения личности.

Изложение основного материала статьи. Сущность музыкально-педагогической деятельности во многом обусловлена тем, что в ее фундаменте заложены две составляющие: музыкальное искусство и педагогическое творчество. Поскольку эти две сферы имеют некоторые общие основания (развитие вербально-чувственной стороны познания окружающей действительности, влияние на ее эмоционально-осознанное переживание, формирование личностно-ориентированного освоение продуктов жизнедеятельности и т.д.), музыкально-педагогическая деятельность включает ряд системных структурных функций, которые достаточно подробно описаны в научных трудах отечественных ученых и практиков. Так, ряде докторских и кандидатских диссертаций, посвященных различным аспектам подготовки и функционирования учителей музыки общеобразовательных организаций, рассматриваются несколько направлений работы будущего учителя музыки: музыкально-педагогическое и музыкально-исполнительское (Л.Г. Арчажникова) [1], художественно-эстетическое (Л.А. Рапацкая) [9], категориально-понятийное (И.Н. Немыкина) [7], интеллектуально-исполнительское (А.В. Глузман) [3], музыкально-теоретическое, музыкально-исполнительское и музыкально-педагогическое направления работы данного специалиста (Н. П. Шишлянникова) [10], воспитательная (Е.А. Бодина) [2] и просветительская (М.А. Джамадханова) [4] функции в деятельности педагога-музыканта.

В каждом из перечисленных направлений можно выделить, рассмотреть и описать несколько функций, включающих их необходимое и достаточное количество, которое будет отражать полифункциональную деятельность учителя музыки. Эти функции, прежде всего, вытекают из сущности и направленности музыкального искусства, педагогики и психологии музыкально-педагогического образования.

Именно эти функции позволяют системно реализовать программу, методику и технологию подготовки будущего учителя музыки и определить путь его самосовершенствования.

В отечественной педагогике и методике музыкального воспитания выделены некоторые важные функции, присущие деятельности учителя музыки. Так, ученые и практики считают, что для специалиста музыкально-педагогической сферы присущи не только общепедагогические и специальные (профильные), но и коммуникативно-цифровые (О.А. Сизова), искусствоведческие (культурологические) (А.Г. Щелокова) и аудиовизуальные (С.В. Казакова) функции.

На основе системного подхода с учетом результатов контент-анализа научно-методической литературы и многолетнего опыта подготовки специалистов в сфере музыкальной педагогики были обоснованы и выделены взаимосвязанные функции, направленные на формирование системы компетенций, которые в своей совокупности представляют компетентность учителя музыки.

Так, первая группа *организационно-процессуальных* функций включает следующие:

– *прогностическую,* направленную на осмысление существующего уровня готовности студентов к освоению программы подготовки на основе их мотивов, интересов, потребностей, возможности в обучении и будущей практической деятельности;

– *организационно-проектную,* позволяющую смоделировать последовательность и содержание этапов функционирования учителя музыки во время педагогической работы на протяжении всей жизнедеятельности;

– *контрольно-оценочную,* включающую определение уровней качественного соответствия результатов деятельности учителя музыки на уроках и во внеучебной работы с учетом коррекции трудностей, встречающихся в производственной деятельности.

Вторая группа *познавательно-содержательных* функций состоит из следующих функций:

– *образовательно-технологическую,* направленную на освоение учителем музыки системы частных, межпредметных и интегративных знаний, умений и способов действий, инструментальных средств, методов, педагогических и цифровых технологий преподавания музыкального искусства;

– *воспитательную,* включающую овладение учителем музыки диагностиками и методиками развития духовно-нравственных ценностей и ориентаций в соответствии с значимо-позитивными элементами профессиональной субкультуры;

– *художественно-эстетическую,* определяющую необходимость владения учителем музыки методами и методиками восприятия музыкального материала, его переработки и использования в теоретико-исполнительской деятельности, направленной на формирование музыкальной культуры и вкуса;

– *социально-валеологическую,* предполагающую овладение учителями музыки навыками влияния на создание и развитие детской и юношеской субкультуры в соответствии с культурно-социальными условиями;

– *коммуникативно-просветительскую,* включающую распространение музыкально-эстетической информации среди слушателей и исполнителей произведений музыкального искусства в различных форматах восприятия.

Говоря о компетенциях учителя музыки, необходимо обозначить сущность компетенций и системной компетентности специалиста данного профиля. Выше перечисленные функции деятельности учителя музыки, как правило, определяют его ключевые компетенции. Согласимся с И.А. Зимней, выделившая интеллектуально-познавательные, деятельностные и информационные компетенции, включающие образовательные функции, позволяющие человеку самосовершенствоваться на протяжении всей жизнедеятельности [6].

Детально анализируя такой подход и принимая его за основу нами были выделены три самостоятельные и вместе с тем взаимодействующие группы компетенций (ключевые, профессиональные и специальные), которые должны быть сформированы и реализованы учителем музыки, как в период адаптации в начальный период работы, так и в процессе многолетней деятельности. В ходе обучения в вузе, а также в ходе непрерывного самосовершенствования все сформированные компетенции в своей совокупности определяют эффективность музыкально-педагогической деятельности.

Так, к первой группе *ключевых* компетенций относится метапредметное содержание музыкально-педагогического образования и состоит из следующих:

– *ценностно-смысловой,* включающей направленность личности (мотивационно-эмоциональный компонент) и профессиональную пригодность (цели, мотивы, интересы, потребности);

– *общекультурной,* проявившейся во взаимодействия с субъектами художественно-эстетического образовательного процесса на основе осознания полифункциональных средств слушания и исполнения музыкальных произведений;

– *организационно-управленческой,* интегрирующей знания и умения ежедневно формулировать цели, задачи, планировать и организовать учебно-педагогическую работу, определять средства и приемы контролировать, коррегировать, оценивать результаты деятельности, проектировать дальнейшие шаги по пути к профессиональному самосовершенствованию;

– *информационно-проектной*, связанной с умением находить, анализировать, сохранять, обрабатывать и транслировать музыкально-культурологическую информацию на основе цифровых технологий, соответствующих требованиям коммуникативно-информационных отношений;

– *деятельностно-творческой,* включающей разнообразные варианты восприятия, переработки и исполнения музыкального материала отечественных и зарубежных композиторов;

– *коммуникативной*, направленной на взаимодействие с музыкальными произведениями композиторов разных национальностей и вероисповеданий в рамках поликультурного пространства;

– *научно-опытной,* включающей владение навыками, связанными с решением инновационных музыкально-педагогических задач, определяющих направленность к интеллектуальному и исполнительскому самосовершенствованию;

– *социально-трудовой,* позволяющей учителям музыки расширять рамки музыкально-творческого пространства совместно с обучающимися различного возраста и поколений.

Вторая группа *профессиональных* компетенций включает в качестве образовательных результатов общепедагогической профессиональной деятельности учителя музыки следующие компетенции:

– *специально-познавательную,* включающую осведомленность и владение педагогом исторической и современной научно-теоретической информацией, позволяющей развивать интеллектуально-эмоциональную сферу деятельности;

– м*етодическую,* позволяющую формировать личностно-ориентированную педагогическую концепцию, направленную на построение собственного передового опыта в музыкально-педагогической сфере;

– *психолого-педагогическую,* включающую определение основных положений профессиональной направленности самопознания, саморазвития и самоутверждения;

– *социально-ориентированную,* включающую осознание педагогом способов профессионального самосовершенствования на основе самопознания, направленных на повышение уровня эффективности собственного труда.

Третья группа *специальных* компетенций связана с изучением учебных курсов и организацией индивидуальных занятий по циклу исполнительских и музыкально-теоретических дисциплин и включает следующие компетенции:

– *исполнительскую,* включающую опыт первоначального восприятия, переработки и воспроизведения музыкальных произведений отечественных и зарубежных композиторов;

– *теоретико-искусствоведческую,* направленную на освоение научно-методической информации в области теории и истории музыки, гармонии и музыкальных форм;

– *дирижерско-хоровую и вокальную*, позволяющую учителю музыки осуществлять эффективную работу с детским хором, ансамблем, оркестром;

– *просветительскую,* определяющую возможность учителя осуществлять воспитательный процесс в образовательных и общественных организациях, результатом которого является формирование музыкальной культуры обучающихся, развитие духовно-нравственных и художественно-эстетических способностей и качеств.

Выводы. *Сущность* полифункциональной профессиональной компетентности учителя музыки определяется иерархичностью и многоуровневостью системной музыкально-педагогической деятельности, разнообразием его направлений: теоретико-искусствоведческой, вокально-дирижерской, исполнительской, воспитательной, просветительской.

К основным *функциям*, выполняемым учителем музыки, относятся: прогностическая, организационно-проектная, контрольно-оценочная, образовательно-технологическая, воспитательная, художественно-эстетическая, социально-валеологическая и коммуникативно-просветительская функции.

В *структуру* полифункциональной компетентности учителя музыки входят три группы компетенций: 1) *ключевых* (ценностно-смысловая, общекультурная (культурологическая), организационно-управленческая, информационно-проектная, деятельностно-творческая, коммуникативная, научно-опытная, социально-трудовая; 2) *профессиональных* (специально-познавательная, методическая, психолого-педагогическая, социально-ориентированная; 3) *специальных* (музыкально-исполнительская, музыкально-теоретическо-искусствоведческая, дирижерско-хоровая и вокальная, методическая, просветительская) компетенции.

Литература:

1. Арчажникова, Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л.Г. Арчажникова. – Москва, 1986. – 442 с.

2. Бодина, Е.А. Воспитательная функция музыки: эволюция и современные тенденции реализации: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Бодина. – Москва, 1992. – 32 с.

3. Глузман, А.В. Формирование системы обобщенных приемов учебной работы: на материале музыкальной подготовки учителей начальных классов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / А.В. Глузман. – Москва, 1987. – 236 с.

4. Джамалханова, М.А. Формирование готовности учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук / М.А. Джамалханова. – Грозный, 2025. – 25 с.

5. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 211 с.

6. Зимняя, И.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач / И.А. Зимняя, В.А. Малахова, Т.С. Путиловская, Л.А. Хараева // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – Москва, 1980. – 159 с.

7. Немыкина, И.Н. Содержание и функции обобщенных понятий в профессиональной подготовке учителя музыки: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.Н. Немыкина. – Москва, 1997. – 325 с.

8. Печерская, А.Б. Полифункциональная подготовка будущих учителей музыки: на материале работы в концертмейстерском классе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / А.Б. Печерская. – Москва, 2009. – 167 с.

9. Рапацкая, Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л.А. Рапацкая. – Москва, 1991. – 37 с.

10. Шишлянникова, Н.П. Формирование мировосприятия у младших школьников на интегрированных занятиях искусством: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.П. Шишлянникова. – Москва, 2005. – 38 с.

Педагогика

УДК 376.3

магистрант Семенычева Ксения Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Сураева Елена Владимировна
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)

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. Речь – важнейшее средство коммуникации и развития личности ребенка. У дошкольников с тяжелыми нарушениями речи возникают трудности в формировании речевых и психологических основ, что негативно влияет на их социальное и когнитивное развитие. Изучение психологической базы речи у этой категории детей актуально для разработки эффективных методов речевого развития. Анализ исследований показывает сложности в её формировании и содержании, несмотря на большое количество работ по теме. В статье представлено эмпирическое исследование по разработке и апробации программы формирования психологической базы речи. Описан комплексно-дифференцированный подход, принципы, структура и этапы реализации программы. Результаты подтверждают её эффективность в улучшении речевых и психологических характеристик детей. Полученные данные имеют важное значение для практики логопедии и педагогики. Разработанная программа может быть использована в дошкольных образовательных учреждениях. Ее внедрение способствует более эффективному развитию речи и психологических основ у детей с тяжелыми нарушениями.

Ключевые слова: психологическая база речи, дети с тяжелыми нарушениями речи, высшие психические функции, нейропсихологические технологии, психологические основы речи, когнитивные дисфункции.

Annotation. Speech is the most important means of communication and personal development in children. Preschool children with severe speech impairments experience significant difficulties in forming both speech and psychological foundations, which negatively affects their social and cognitive development. Studying the psychological basis of speech in this group of children is relevant for developing effective methods of speech development. Analysis of research shows challenges in its formation and content, despite numerous studies on the topic. The article presents an empirical study on the development and testing of a program for forming the psychological basis of speech in preschool children with severe impairments. It describes a comprehensive-differentiated approach, principles, structure, implementation stages, and the results of the program's effectiveness. The data obtained confirm the high efficiency of this approach in improving children's speech and psychological characteristics, which is important for speech therapy and pedagogical practice.

Key words: psychological basis of speech, children with severe speech disorders, higher mental functions, neuropsychological technologies, psychological foundations of speech, and cognitive dysfunctions.

Введение. Развитие речи представляет собой сложнейший системный процесс, базирующийся на сформированности целого комплекса неречевых психологических предпосылок. Психологическая база речи является совокупностью психических процессов и функций, обеспечивающих полноценное становление и функционирование речевой деятельности [1; 2; 5].

Понимание психологической базы речи позволяет более эффективно развивать, а также корректировать речевые функции. Для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) это направление приобретает особое значение. Дошкольники с ТНР представляют собой сложную и неоднородную группу, с различными нарушениями в работе высших психических функций. У них наблюдаются различные степени и формы дефицита в основных компонентах психологической базы речи, таких как восприятие, понимание, произвольное управление речевыми актами, а также связанные с этим когнитивные и эмоциональные аспекты. Эта неоднородность обусловлена тем, что у каждого ребенка могут проявляться разные причины и особенности нарушений, что требует индивидуального подхода к диагностике и коррекционной работе. В связи с этим, важно учитывать особенности каждого ребенка, чтобы разрабатывать наиболее эффективные методы поддержки и развития его речевых и психологических навыков [3; 4; 7].

Вопрос психологической базы речи недостаточно полно разработан в практике дошкольной логопедии. Большой процент детей, выпускников логопедических групп, специализированных детских садов и логопедических центров, приходят в школу с недоразвитием психологической базы речи. Данных факт подтверждается наличием трудностей своевременной дифференциальной диагностики и неохваченностью существенной части детей системной, целенаправленной дошкольной логопедической подготовкой [9; 10; 12].

Перед учителями-логопедами стоит важная задача – осуществлять дифференцированное обучение детей с ТНР. Внедрение нейропсихологических технологий в логопедическую практику значительно дополняет традиционные методы работы и способствует более эффективному преодолению указанных недостатков. Актуальность исследования вопросов, связанных с коррекционно-логопедической работой с дошкольниками, имеющими такие нарушения, очевидна. Важным аспектом здесь является разработка специализированных

программ для проведения коррекционных занятий в условиях дошкольных образовательных учреждений. Это позволит повысить качество коррекционного процесса и обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку [4; 6; 8].

Изложение основного материала статьи. Экспериментальное исследование проводилось на базе: МАДОУ Детский сад № 45 «Анкудиновский парк», МАДОУ Детский сад №390 «Золотой ключик», МАДОУ Детский сад «Мечта» г. Бор, МБДОУ «Колосок» с. Уютное, Крым.

В состав исследуемой группы вошла группа детей в составе 60 человек 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи. Методологической основой экспериментального исследования явились исследования Ж.М. Глозман, А.Ю. Потаниной, А.Е. Соболевой [3; 4]. Проведенный эксперимент позволил выделить комплекс несформированных психических процессов, лежащих в основе речевого дефекта и выделить ключевые особенности, на основе которых были сформированы три группы детей с наиболее выраженными отклонениями:

1. Недостаточность энергетического обеспечения: быстрая утомляемость, вялость, колебания внимания и работоспособности даже в игровой деятельности, повышенная эмоциональная лабильность или инертность, монотонность интонации, нарушения темпа, тембра, ритма речи, тремор мышц, гипотонус или гипертонус мышц, гипометрия движений, нарушение координации и ритма движений.
2. Дефицитарность операционального звена: трудности точного ощущения и воспроизведения артикуляционных поз, неточность мелкой моторики, недостаточность фонематического восприятия, трудности ориентировки в схеме собственного тела, в пространстве, конструирования, понимания пространственных предлогов и логико-грамматических конструкций, низкий объем слухоречевой памяти.
3. Несформированность регуляторных функций: трудности выполнения серийных движений руками, недостаточность произвольного внимания, перестановки в слоговой структуре слова, слабый контроль за артикуляцией, грамматикой, смыслом высказывания, некритичность к своим ошибкам, трудности регуляции речи и движений, импульсивность, замедленность, инертность, трудности программирования высказывания.

Для каждой группы детей был определен индивидуально-дифференцированный маршрут сопровождения. Теоретической основой программы коррекции выступили концептуальные основы логопедической работы по формированию речи у детей с общим недоразвитием речи, опирающиеся на труды Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития, а также на исследования закономерностей развития детской речи (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и др.); деятельностный подход к формированию речи, рассматривающий речь как вид деятельности, имеющий свою структуру и закономерности формирования (А.А. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин); нейропсихологические исследования речевых процессов, выявляющие мозговые механизмы, лежащие в основе формирования и функционирования речи (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Ж.М. Глозман).

Так как речевая функция требует интеграции всех уровней психических функций: эмоционального, когнитивного, регуляторного, в программе коррекции реализован комплексный подход. Такой подход подразумевает сочетание и взаимодействие телесно-ориентированных, двигательных и когнитивных методов, направленных на развитие слабого звена при опоре на сильные звенья. А также предполагает междисциплинарное взаимодействие специалистов различного профиля: учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре.

Сохраняя принцип комплексности воздействия, основной вектор коррекции был направлен на наиболее дефицитарный блок, иначе:

- ресурсы ребенка (энергетические, когнитивные, эмоциональные) будут перегружены;
- эффективность коррекции снизится из-за недостаточной адресности;
- может возникнуть негативная реакция на занятия (отказ, тревожность).

Для каждой группы детей были разработаны комплексы упражнений. Также разработаны структура логопедического занятия, рекомендации специалистам и структуры нейротонизирующего, нейросенсорного, нейрорегуляторного блоков для включения в структуру занятий для каждого специалиста. Кроме того, по каждой группе детей разработаны памятки-рекомендации родителям [11].

Остановимся подробнее на каждом комплексе.

Комплекс упражнений для группы детей с выраженными нарушениями функций энергетического блока мозга. Энергетический блок включает в себя следующие структуры: мозолистое тело, средний мозг, ретикулярная формация, медиобазальные отделы лобных и височных долей, мозжечок, таламус. Данный блок является фундаментом для всех высших психических функций. Его дисфункция снижает эффективность обучения и когнитивной деятельности. Развитие психологической базы речи у детей этой категории осуществляется по следующим направлениям: дыхательные упражнения, упражнения на напряжение и расслабление, упражнения на развитие чувства ритма, упражнения на развитие координации движений, упражнения на развитие психоэмоциональной сферы и снятие психоэмоционального напряжения, упражнения и игры на развитие функций 2 и 3 блока мозга.

Комплекс упражнений для группы детей с выраженными нарушениями функций блока приема, переработки и хранения информации. Второй блок мозга – блок приема, переработки и хранения информации, включает задние отделы коры: затылочные, височные, теменные доли. Его основная функция – анализ и синтез сенсорных сигналов, что критически важно для формирования психологической базы речи.

Основными задачами коррекционной деятельности с этой группой детей является развитие соматогностических, пространственно-временных представлений и кинестетических процессов. Работа здесь ведется над выстраиваем горизонтальных связей в коре головного мозга. Внутриполушарные связи коры представляют собой взаимодействия между разными областями одного полушария мозга, которые обеспечивают комплексную обработку информации.

Развитие соматогностических представлений и кинестетических функций обеспечивают объединение сенсорных и двигательных данных, что играет ключевую роль в развитии взаимодействий внутри одного полушария. Этот процесс связан с активацией и согласованной работой теменных, височных и лобных областей коры. Для улучшения интеграции активно применяются межмодальные упражнения например, сочетание слуховых и зрительных стимулов.

Мозг характеризуется асимметрией в строении и функциях. Правое полушарие доминирует в неречевом слуховом гнозисе, картинном и пиктографическом зрительном гнозисе, а также ориентировке в пространстве. Левое полушарие отвечает за речевой слуховой гнозис, буквенный и абстрактный зрительный гнозис, а также временные и квазипространственные представления.

Коррекционную работу необходимо выстраивать от правого полушария к левому. Так, например, при развитии слухового гнозиса начинать следует с неречевого (мелодии, ритмы, шумы), затем переходить к речевому (фонемы, слова). Направление работы с пространственными представлениями выстраивается подобным образом: от построения схемы тела (соматогнозиса) к представлениям об окружающем пространстве, данные функции базируются в левом полушарии. Далее происходит переход к логико-грамматическим категориям, за которые уже отвечает правое полушарие. Таким образом, в обоих случаях требуется передача информации из правого полушария в левое, а значит необходима синхронизация работы полушарий через мозолистое тело. Мозолистое тело - крупный пучок нервных волокон, соединяющий левое и правое полушария. Развитие и укрепление этих связей способствует лучшей координации функций, распределённых между полушариями. Упражнения на развитие межполушарного взаимодействия в описанных случаях полностью оправданы и являются эффективным методом коррекции и развития когнитивных функций.

Таким образом, коррекционная работа по развитию психологической базы речи для детей с выраженной несформированностью блока приема, переработки и хранения информации включает в себя следующие направления: развитие акустического восприятия и внимания, глазодвигательные упражнения, развитие межполушарного взаимодействия, развитие слухо-речевой памяти, развитие пространственных представлений и понимания логико-грамматических конструкций, статические упражнения для развития речевого аппарата, крупной и мелкой моторики, комплексные упражнения, направленные на развитие 1 и 3 блоков мозга.

Комплекс упражнений для группы детей с выраженными нарушениями функций блока программирования, регуляции и контроля. Формирование планов и программы своих действий, контроль за их выполнением, сличение результатов своих действий с исходными намерениями, а также коррекция допущенных ошибок, все эти процессы связаны с функционированием лобных отделов мозга.

Премоторные зоны входят в состав вторичных областей коры головного мозга и выполняют интегрирующую функцию в координации и управлении движениями и действиями.

Префронтальная область коры головного мозга является одной из третичных областей, формирующихся на самых поздних этапах филогенетического развития и обладающих наиболее тонким строением и наиболее многообразными связями со всеми остальными образованиями больших полушарий. Эта зона мозга обладает развитой сетью связей не только с подкорковыми структурами и соответствующими частями ретикулярной формации, но и практически со всеми остальными конвекситальными областями коры. Это обеспечивает возможность вторичной обработки наиболее сложных входящих сигналов от всех отделов мозга, а также формирования исходящих импульсов, которые позволяют регулировать все эти структуры.

Лобные доли оказывают активирующее и тормозящее влияние на аппараты первого блока. Префронтальная кора и особенно ее медиальные и базальные отделы влияют на высшие формы процессов активации, регулируемые с помощью речи.

Таким образом, лобные отделы мозга являются ключевыми для продуктивной речевой деятельности и произвольной саморегуляции в целом. Произвольная саморегуляция развивается в онтогенезе через культурно-исторический процесс, который осуществляется с помощью речи и закрепления внешне заданных поведенческих программ в ходе взаимодействия с другими людьми – родителями, психологами, педагогами [3; 4].

Развитие произвольной саморегуляции у ребенка происходит благодаря комплексному воздействию различных факторов. В первую очередь, этому способствуют четкие и развернутые инструкции со стороны взрослых, которые помогают ребенку постепенно научиться выстраивать собственные программы поведения. Развивающие задания, требующие творческого подхода – придумывания, планирования или выбора вариантов действий - также играют важную роль в формировании навыков саморегуляции.

Не менее значимым является усвоение ребенком социальных норм и правил поведения, принятых в семье, детском коллективе и обществе в целом. Особенно эффективно этот процесс проходит через игровую деятельность. Следуя правилам игры, ребенок подчиняет свое импульсивное поведение задаче их выполнения. Правила в игре есть правила ребенка для самого себя, правила внутреннего самоограничения и самоопределения. Игровая деятельность создает благоприятные условия для развития произвольной регуляции – ребенок учится контролировать свои действия и выстраивать их в определенной последовательности. Со временем требующие сознательных усилий формы управления поведением заменяются автоматизированными механизмами. При этом внешние правила, изначально задаваемые извне, усваиваются и превращаются во внутренние ориентиры, определяющие, как нужно вести себя в тех или иных обстоятельствах.

Коррекционная работа по развитию психологической основы речи у детей с выраженными нарушениями в области программирования, регуляции и контроля охватывает следующие направления: игры с переключением, игры со стоп-сигналом, упражнения, направленные на развитие, распределение и устойчивости внимания, игры и упражнения на динамический праксис, комплексные упражнения, направленные на развитие функций 1 и 3 блоков мозга.

Повторное нейропсихологическое обследование по окончании цикла занятий оказалось эффективным способом проверки результативности разработанной программы и выявления динамики в психическом функционировании детей. Балловая оценка методики диагностики организована как система штрафов, т. е. балл тем выше, чем хуже выполняется проба. Уменьшение количественных показателей выполнения нейропсихологических проб во всех психических сферах: общая характеристика, двигательная сфера, гнозис, речь, память, интеллект свидетельствует о положительной динамике. (Рисунок 1).

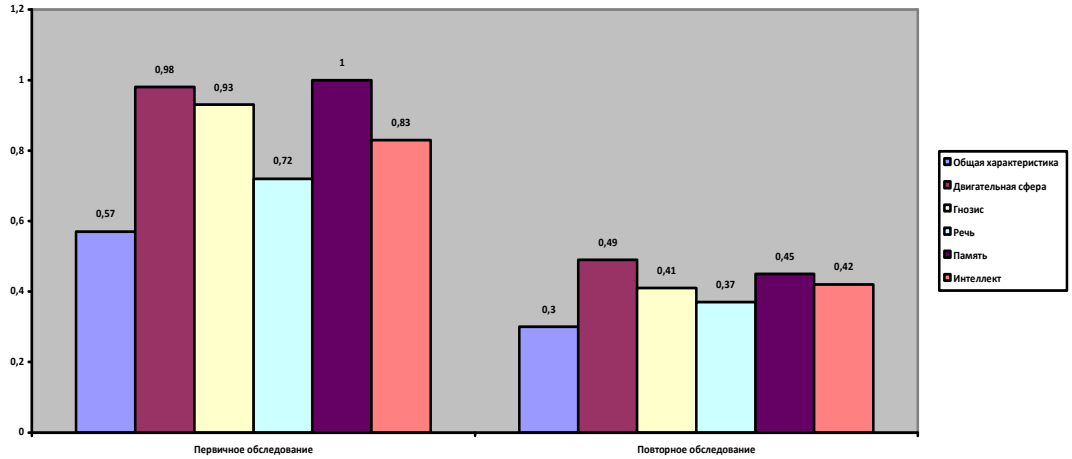


Рисунок 1. Динамика основных психических функций после коррекции

Выводы. Таким образом, комплексный подход к коррекции психологической базы речи позволил добиться заметной положительной динамики в развитии неречевых и речевых высших психических функций у детей с общим недоразвитием речи. Положительные изменения были зафиксированы как со стороны качества выполнения заданий, так и в общем объеме достижений. При этом следует отметить, что данные улучшения носили гетерохронный и асинхронный характер. Это доказало, что изменения со стороны двигательной сферы, гнозиса, речи и памяти происходили не последовательно, относительно друг друга, а одни из них опережали другие. Так слуховой и зрительный гнозис дали качественный и количественный скачок относительно мнестических процессов и т.п. Все это свидетельствует о надежности и эффективности разработанной программы коррекции психологической базы речи у дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием нейропсихологических техник.

Литература:

1. Астаева, А.В. Нейропсихологический анализ развития высших психических функций у детей в норме и с общим недоразвитием речи / А.В. Астаева, Д.И. Воронкова, М.Б. Королева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2010. – № 27. – С. 82-86

2. Боровцова, Л.А. Психологическая структура речевых нарушений при общем недоразвитии речи в дошкольном возрасте / Л.А. Боровцова, Н.Н. Иванова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – С. 292-301

3. Глозман, Ж.М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 80 с.

4. Глозман, Ж.М. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Ж.М. Глозман. – Москва, 2022. – 63 с.

5. Дрозд, А.Д. Особенности пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А.Д. Дрозд, Е.Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1687 (дата обращения: 09.09.2025)

6. Забудская, Е.П. Применение нейропсихологического подхода в работе учителя-логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи / Е.П. Забудская // Образование и воспитание. – 2023. – № 2(43). – С. 11-13

7. Касимова, Е.Н. Реализация нейропсихологического подхода в коррекции слухоречевой памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Н. Касимова, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – С. 135-137

8. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – Москва: Педагогика, 2017. – 150 с.

9. Набродова, Л.С. Нейропсихологические методы исследования речи у детей / Л.С. Набродова // Вестник науки. – 2023. – № 6(63). – С. 658-660

10. Перышкова, С.А. Применение нейропсихологического подхода в коррекции общего недоразвития речи у детей старшего

дошкольного возраста / С.А. Перышкова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2021. – Т. 20. – № 3. – С. 9-13
11. Сорокоумова, С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / С.Н. Сорокоумова. – Нижний Новгород: Нижегородский психологический альманах, 2011. – 46 с.
12. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Серёжникова Раиса Кузьминична
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Москва)

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА

Аннотация. В статье представлено обоснование значимости и необходимость формирования воспитательной компетентности у будущего педагога. Исследование основано на анализе теоретических точек зрения, определяющих воспитательную компетентность будущего педагога. Содержание воспитательной компетентности будущего педагога, которая раскрывается в форме общих профессиональных умений, представленных в совокупности следующих составляющих: проективная компетентность (формирование осуществляется в рамках производственной практики «Проектно-технологическая практика»); организационно-процессуальная компетентность (формированию данной компетентности способствует дисциплина «Технология организации воспитательной деятельности»); оценочно-коррекционная компетентность (обеспечивается формирование производственной практикой «Классное руководство»). При этом воспитание рассматривается как целенаправленное, динамическое, субъект-субъектное взаимодействие педагога и воспитанников, направленное на взаимные преобразования их осмысленности, отношений, ценностей, направленности, деятельности в воспитательном пространстве, которое представлено разработанной моделью. В структуре воспитательной компетентности выделены компонентами: личностный, аксиологический, когнитивный, деятельностно-процессуальный. Каждый из компонентов рассматривается в логике их значимости и влияния на процесс формирования воспитательной компетентности будущего педагога.
Ключевые слова: воспитательная компетентность, наставник, педагог-воспитатель, педагогическая компетентность, умения педагога-воспитателя, ценностная ориентация.
Annotation. The article provides a justification for the importance and necessity of the formation of educational competence in a future teacher. The research is based on the analysis of theoretical points of view that determine the educational competence of a future teacher. The content of educational competence is revealed in the form of general professional skills, presented in the aggregate of the following components: projective competence (the formation is carried out within the framework of the industrial practice «Design and technological practice»); organizational and procedural competence (the discipline «Technology of educational activity organization» contributes to the formation of this competence); evaluative and correctional competence (the formation of the Classroom management practice is ensured). At the same time, education is considered as a purposeful, dynamic, subject-subject interaction between a teacher and pupils, aimed at mutual transformations of their meaningfulness, relationships, values, orientation, and activities in the educational space, which is represented by the developed model. The following components are distinguished in the structure of educational competence: personal, axiological, cognitive, activity-procedural. Each of the components is considered in the logic of their significance and influence on the process of forming the educational competence of the future teacher.
Key words: educational competence, mentor, teacher-educator, pedagogical competence, skills of a teacher-educator, value orientation.

Введение. Модернизация высшего педагогического образования, обсуждаемая в контексте «Стратегии развития образования до 2040 года», обусловлена внесением коррективов в цели, задачи, содержание и пути воспитания обучающихся. Как отмечается в проекте, «миссия стратегии образования – воспитание и обучение патриотов и профессионалов, сохраняющих традиции и формирующих будущее Родины» [8].

Следовательно, воспитание, основой которого являются общечеловеческие ценности, должно стать неотъемлемой компонентой всего образовательного процесса, направленного на всестороннее развитие личности, которая «осознает себя гражданином России, способна к жизни в обществе и цивилизованному взаимодействию с природой, ориентированная на самосовершенствование и обучение на протяжении жизни, готовая к сознательному жизненному выбору и самореализации, трудовой деятельности и гражданской активности» [6, С. 77]. К приоритетным направлениям в развитии образования принадлежит и то, что «воспитание не будет сведено только к отдельным «занятиям о нравственности». Воспитание сильных черт характера и добродетели будет осуществляться через весь опыт» [7, С. 205], что предполагает создание на основе педагогики партнерства и принципа человекоцентризма такой воспитательной среды, в которой царят доверие, доброжелательность, взаимопомощь и взаимоподдержка, где обучающиеся будут учиться критически мыслить, не будут бояться высказываться. Данные условия будут стимулировать раскрытие и развитие способностей, талантов и возможностей каждого учащегося, станут основой формирования ключевых компетентностей школьников, навыков XXI века, необходимых каждому человеку для его успешной жизнедеятельности в современном мире. При таких условиях меняется профессиональная роль педагога с «носителя» и «транслятора» знаний, «смотрящего» за учащимся на педагога-воспитателя, наставника, поддерживающего, сопровождающего процесс самопознания и индивидуальной траектории саморазвития и самореализации личности обучающегося [7].

В содержании педагогической деятельности, на основе регламентации нормативными документами, в качестве приоритетной выделяется воспитательная составляющая. А это активизирует инновационность в профессиональной подготовке будущих педагогов, владеющих личностно-гуманной позицией к субъектам воспитательного процесса на основе ценностного отношения к воспитанникам, обусловленного педагогикой партнерства, личностно-ориентированным и компетентностным подходами.

Изложение основного материала статьи. Современное высшее педагогическое образование характеризуется введением компетентностного подхода, в связи с чем, все чаще результатом формирования готовности будущего педагога к педагогической деятельности ученые определяют профессиональную компетентность, включающую воспитательную компетентность, отражающую уровень способности специалиста решать актуальные для современных учащихся и общества задачи воспитания подрастающего поколения.

Целью статьи является уточнение сущностных характеристик воспитательной компетентности будущего педагога и определение содержания ее структурных компонентов.

Необходимо отметить, что исследованием проблемы готовности педагогов к различным видам профессиональной деятельности занимались такие ученые, как О.А. Абдуллина, Н.В. Кузьмина, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др. Отметим, при этом, понимание содержания воспитания сводилось к дидактической составляющей образовательного процесса. И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, рассматривая содержание обучения, выделяли «опыт: когнитивный (знания), деятельности (умения и навыки), креативный (опыт творческой деятельности) и эмоционально-ценностный (опыт эмоционально-ценностных отношений), что указывает на воспитание как на часть обучения» [1, С. 24].

Несомненное единство процессов обучения и воспитания не означает того, что их реализация не имеет своих специфических целей, функций, теоретических основ и методик организации.

В свое время А.С. Макаренко отмечал: «У нас среди педагогических мыслителей нашего времени и отдельных организаторов педагогической работы имеет место убеждение, что никакой особой, отдельной методики воспитательной работы не нужно. Что методика преподавания, методика учебного предмета должна содержать в себе и все воспитательное мнение. Я с этим не соглашаюсь, я считаю, что воспитательная область – область чистого воспитания – есть в отдельных случаях, отдельная область, отличная от методики преподавание» [4, С. 124]. Эта позиция развивается в работах современных исследователей, раскрывающих природу воспитания, А.А. Бодалева, Н.М. Борытко, В.В. Зеньковского, А.Г. Ковалева и др. В них обосновывается определяющая роль воспитания в формировании личности, функция деятельности, как основы её развития. Н.М. Борытко, акцентирующего внимание на том, что обучение и воспитание (в узком значении) направлены на развитие различных сфер личности – инструментальной и мотивационно-ценностной, указывает на

необходимость поиска особых принципов и применения соответствующих методов и приемов, способствующих отражению в педагогической структуре воспитательной компетентности [1].

Анализ теоретических источников, позволяет рассматривать особенности формирования воспитательной компетентности будущих педагогов как составляющей содержания профессиональной компетентности будущего педагога.

Как отмечает Й.Н. Ганиев, профессиональная компетентность – «интегративное качество личности педагога, имеющее свою структуру и признаки, что позволяет специалисту наиболее эффективным способом решать учебно-воспитательные задачи, рассчитанные прежде всего на формирование личности другого человека, а также способствует саморазвитию и самосовершенствованию личности педагога» [2, С. 47].

Продуктивными для нашего исследования являются обобщения, сделанные А.К. Марковой. Как отмечает ученый, профессиональная компетентность педагога проявляется в успешном решении задач обучения и воспитания; в удовлетворении профессией; в достижении успешных результатов в развитии личности обучающихся; в умении осознать перспективу своего профессионального развития на основе личного творческого вклада [5].

Следовательно, раскрывая содержание профессиональной (педагогической) компетентности, исследователи акцентируют внимание на том, что это системная, многосторонняя характеристика педагога как субъекта деятельности, которая формируется в процессе профессиональной подготовки и приобретения опыта педагогической деятельности. К характерным параметрам такого феномена учёные относят систему общих и специальных знаний и готовность педагога их эффективно использовать, мобилизовать в конкретной ситуации, а также обогащать для решения актуальных учебно-воспитательных задач. Многофункциональность педагогической деятельности обусловила выделение исследователями многочисленных видов профессиональной компетентности, характеризующих особенности теоретической и практической готовности педагога к реализации актуальных функциональных обязанностей.

Теоретические источники позволили определить, что исследователи придерживаются целостного подхода к пониманию предмета педагогической деятельности и не дифференцируют его на обучающий и воспитательный аспекты. Нам близка позиция ученых, отмечающих качественные отличия между профессиональной компетентностью в сфере обучения и воспитания. В частности, такого подхода придерживается В.Д. Шадриков, и в профессиональной компетентности педагога выделяет учебную и воспитательную компетентность [9].

Понимая воспитание как деятельность, направленную на формирование у детей системы личностных качеств, взглядов и убеждений, исследователь выделяет следующую систему базовых компетентностей педагога-воспитателя:

– компетентность в сфере личностных качеств (вера в силы и возможности воспитанников, интерес к внутреннему миру учащихся, понимание интересов и направленности учащихся, их внутреннего мира, открытость к принятию позиции воспитанников, общая культура, эмоциональная стабильность, положительная направленность на воспитательную деятельность);

– компетентность целеполагания в воспитательном процессе (умение определять цель воспитание по отношению к ученическому коллективу и конкретного воспитанника, умение определять воспитательные цели с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников);

– компетентность в мотивировании желаемого поведения (поступка) учащихся (умение педагогически целесообразно осуществлять анализ и оценку поведения и поступков учащихся, умение создать положительное эмоциональное сопровождение конкретных поступков);

– информационная компетентность (компетентность в предмете воспитания (знание внутреннего мира ребенка), компетентность в методах воспитания, компетентность в субъективных условиях воспитания (обеспечение индивидуального подхода к воспитанникам), умение самостоятельно осуществлять поиск информации);

– компетентность в разработке воспитательной программы для конкретного воспитанника и ученического коллектива и принятии педагогических решений в процессе воспитания;

– компетентность в создании условий для личностного развития воспитанников [9].

На основе подходов В. Шадрикова, Н.М Борытко, определились с целесообразностью различать в структуре общепедагогической компетентности учебную, воспитательную и личностно-рефлексивную компетентность [3]. Содержание воспитательной компетентности раскрываем в форме общих профессиональных умений, представленных в совокупности следующих составляющих:

– проективная компетентность: умение ставить воспитательные задачи (применительно к развитию личности и коллектива); умение планировать воспитательную деятельность; умение выбирать адекватные модели, методы и приемы воспитания учетом уровня личностной зрелости учащихся и развития учащегося коллектива (формирование осуществляется в рамках производственной практики «Проектно-технологическая практика»);

– организационно-процессуальная компетентность: умение реализовывать принципы воспитания; умение налаживать эмоциональный контакт с воспитанниками; умение создавать эмоционально комфортную воспитательную среду; умение осуществлять педагогически целесообразную самопрезентацию; умение соблюдать нормы педагогической этики; умение организовывать конструктивное межличностное взаимодействие с учениками, родителями и коллегами; умение предупреждать и конструктивно решать педагогические конфликты; умение адекватно применять разные модели, формы, методы и приемы воспитания; умение учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся в воспитании; умение осуществлять руководство развитием учащегося коллектива; умение организовывать самовоспитание учащихся (формированию данной компетентности способствует дисциплина «Технология организации воспитательной деятельности»);

– оценочно-коррекционная компетентность: умение определять результаты воспитания; умение определять ошибки и затруднения в ходе реализации воспитательных задач; умение корректно оценивать поведение и поступки учащегося; умение осуществлять профилактику и коррекцию отклонений в поведении учащихся (обеспечивается производственной практикой «Классное руководство»).

Соответственно указанному, воспитание рассматриваем как целенаправленное, динамическое, субъект-субъектное взаимодействие педагога и воспитанников, направленное на взаимные преобразования их осмысленности, отношений, ценностей, направленности, деятельности в соответствии с потребностями, интересами, способностями учащихся и социально-образовательных требований к уровню воспитанности обучающихся. А это предполагает проектирование и создание педагогом в партнерстве с учащимися и их родителями психолого-педагогических условий, которые способствуют формированию у воспитанников ценностного отношения к окружающему миру и своего места в нем, мотивации их собственной активности по самопознанию, саморазвития личностного потенциала, самоопределение и самореализации в разных сферах жизнедеятельности. Универсальной таким условием является создание воспитательного пространства, насыщенного возможностями для самовыражения, самоутверждения и самоорганизации учащихся, где реализуется их право на индивидуальную траекторию развития (саморазвития) благодаря свободному выбору целей, содержания, форм воспитательной деятельности (взаимодействия с окружающей средой), в соответствии со своими потребностями, интересами, способностями и желаемыми способами презентации достижений в образовательной деятельности (Рисунок 1).

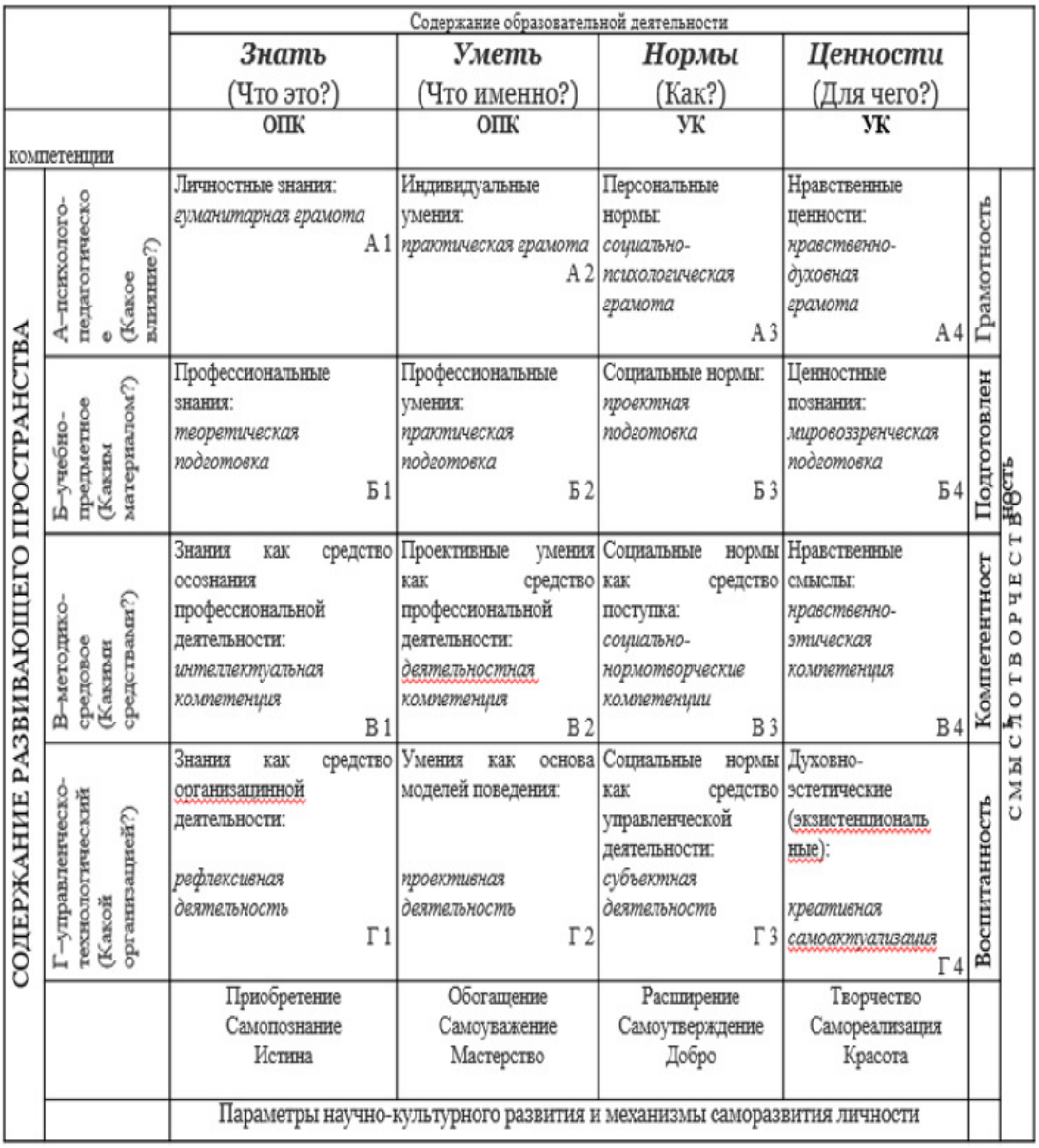


Рисунок 1. Структурно-содержательная модель воспитательного пространства

Такой подход обуславливает новые роли педагог-воспитателя: наставник (поддерживающий учащегося в его начинаниях через педагогическое взаимодействие, помогающий ему быть продуктивным, вдохновляющий) и классный руководитель (выявляющий интересы, способности, потребности учащегося и в партнерстве с ним, проектирующего индивидуальную траекторию развития (саморазвития), помогающего определиться с целями, содержанием, формами развивающей деятельности в соответствии с потребностями, интересами, способностями обучающегося, организующего рефлексию). Соответственно, деятельность педагога-воспитателя переориентируется с транслирующей, формирующей, управленческой, контрольной на проективную, мотивирующую, преобразовательную, направленную на смену потребностей, интересов, мотивов, ценностных ориентаций, способов деятельности воспитанников в контексте актуализации личностных качеств педагога, определяющих его авторитет, референтность для обучающихся.

Специфической особенностью отношения к референтности педагога, по мнению И.Ф. Исаева, С.С. Судаковой есть то, «что излагаемые им мысли, взгляды и оценки непосредственно воспринимаются учащимися с доверием, не требуя особых доказательств или применение специальных санкций» [3]. При этом, как отмечают авторы «личность референтного учителя благодаря сформировавшейся между ним и учениками особой эмоциональной связи будто «врастает», включается во внутренний мир последних, а его нормы, ценности, предпочтения принимаются ими как свои… Воспитателю, который пользуется у учащихся авторитетом, нет потребности прибегать к постоянным требованиям, запретам, замечаниям, нотации или тем более наказаниям» [3].

С учетом результатов исследований, воспитательную компетентность будущего педагога рассматриваем как интегративное качество личности, проявляющееся в способности эффективно реализовывать воспитательную функцию педагогической деятельности. Содержательную характеристику воспитательной компетентности будущего педагога раскрыли через совокупность компонентов: личностный, аксиологический, когнитивный, деятельностно-процессуальный (Таблица 1).

Таблица 1

Сущностная характеристика воспитательной компетентности будущего педагога

Компонент	Индикатор	умение	владение
Личностный компонент	личностно-профессиональные качества: способность генерировать идеи; оптимизм, эмоциональная стабильность, социально–профессиональная ответственность.	продуктивная реализация субъект-субъектного воспитательного взаимодействия	общая культура, интерес к миру детства, доверие и уважение воспитанников, открытость к новому, лидерские качества, толерантность.
Аксиологический компонент	отношение к воспитательной деятельности и направленность, содержание ее реализации.	самореализация в воспитательной деятельности; направленность на успех в воспитательном взаимодействии; морально-нравственные ценности (достоинство, честность, справедливость, забота, уважение к жизни, уважение к себе и другим людей)	ценностное отношение к внутреннему миру, личному пространству воспитанников, их интересам, увлечениям, целям и способам достижения; отношение к воспитаннику как к субъекту воспитательной деятельности, способному к самопознанию, саморазвитию, самоопределению.
Когнитивный компонент	общие и специальные знания, определяющие теоретическую готовность осуществлять воспитательную деятельность.	знания по теории и методике воспитания, осознание воспитания как категории гуманной педагогики, понимание особенностей, психологических механизмов воспитания	понимание содержательных характеристик личностного развития современных учащихся и условий его осуществления.
Деятельностно-процессуальный	способность к успешному выполнению педагогических действий на всех этапах процесса воспитания как целенаправленного субъект- субъектного взаимодействия воспитателя и воспитанников.	согласовывать социально-образовательные требования к уровню воспитанности обучающихся с индивидуальными интересами, возможностями учащихся; проектировать ндивидуальную траекторию развития (саморазвития) учащегося и программу развития классного коллектива; создавать и развивать комфортную для личностного развития учащегося воспитательную среду.	диагностирование индивидуальных особенностей учащихся (способности, интересы, желания, актуальные потребности, мотивы, направленность, ценности и т.д.);конкретизирование общих воспитательных целей в актуальные задачи воспитания конкретного учащегося и развитие воспитательной среды; реализация педагогической поддержки и сопровождения

Выводы. Современные тенденции профессионального педагогического образования обозначают потребность в определении содержательных характеристик воспитательной компетентности будущего педагога, ориетированной на создание условий для личностного развития обучающихся.

Воспитательную компетентность будущего педагога рассматриваем как способность будущего педагога к успешной реализации воспитательной функции педагогической деятельности.

Динамическая характеристика воспитательной компетентности будущего педагога проявляется через его психолого-педагогические и специальные знания, умения и опыт продуктивной реализации воспитательной деятельности, отражающихся в способности создавать условия для развития личности обучающихся.

Структура воспитательной компетентности включает личностный, аксиологический, когнитивный, деятельно-процессуальный составляющие. А эффективность ее формирования возможно при условии соответствующего направления как учебного, так и воспитательного процесса в условиях профессиональной подготовки.

Литература:

1. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко; под ред. Н.К. Сергеева. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

2. Ганиев, Й.Н. Воспитательные компетенции преподавателя вуза сельскохозяйственного профиля / Й.Н. Ганиев // Научный вестник технологического института – филиала ФГБОУ ВПО Ульяновская ГСХА имени П.А. Столыпина. – 2012. – № 10. – С. 45-59

3. Исаев, И.Ф. Профессиональная готовность будущего классного руководителя к взаимодействию с семьей обучающегося: теоретический аспект / И.Ф. Исаев, С.С. Судакова // Business. Education. Law. – 2024. – № 2(67). – URL: https://vestnik.volbi.ru/upload/numbers/267/article-267-4054.pdf (дата обращения: 01.11.2025)

4. Макаренко, А.С. Проблемы воспитания в советской школе / А.С. Макаренко // Педагогические сочинения: в 8-ми т. – Т. 4. – С. 67-139

5. Маркова, А.К. Психология труда учителя: книга для учителей / А.К. Маркова. – Москва, 1993. – 192 с.

6. Серёжникова, Р.К. Становление субъектности студента в процессе профессиональной подготовки как актуализация его творческого потенциала / Р.К. Серёжникова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 3. – С. 76-79

7. Серёжникова, Р.К. Самообразовательная компетентность будущего педагога как предпосылка достижения результатов обучения / Р.К. Серёжникова, Г.И. Рублёва // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-4. – С. 204-207

8. Стратегия развития образования до 2036 года. – URL: https://edu.gov.ru/press/10275/strategiya-razvitiya-obrazovaniya-do-2036-goda-stala-glavnoy-temoy-na-vserossiyskom-pedagogicheskom-sezde-v-moskve/ (дата обращения: 25.10.2025)

9. Шадриков, В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности / В.Д. Шадриков // Сибирский учитель. – 2007. – № 6. – С. 5-15

УДК 378
доктор педагогических наук, профессор Серёжникова Раиса Кузьминична
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМООРГАНИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена проблеме актуализации профессиональной идентичности будущих педагогов в процессе формирования профессиональной самоорганизации. Представлено обоснование значимости и необходимость формирования профессиональной самоорганизации у будущего педагога. Исследование основано на анализе теоретических точек зрения, определяющих сущность, структуру профессиональной самоорганизации будущего педагога и особенности её формирования. Рассматриваются личностные качества, выступающих предпосылками эффективности формирования профессиональной самоорганизации будущего педагога и характеризующие феномен «профессиональной идентичности будущего педагога». При этом сущность профессиональной самоорганизации представлена терминологической характеристикой понятий: «профессионализм», «самость», «саморазвитие», «самоорганизация», «профессиональная идентичность». А «профессиональная самоорганизация будущего педагога» рассматривается как основная детерминанта профессионального развития личности будущего специалиста в современном обществе. На основе компонентно-структурного анализа изучаемого конструкта, представлена содержательная характеристика компонентов: мотивационный, когнитивно-деятельностный, личностный.
Ключевые слова: профессионализм, профессиональная идентичность, профессиональная самоорганизация будущего педагога, саморазвитие, самореализация.
Annotation. The article is devoted to the problem of updating the professional identity of future teachers in the process of forming professional self-organization. The substantiation of the importance and necessity of the formation of professional self-organization in the future teacher is presented. The research is based on the analysis of theoretical points of view that determine the essence and structure of professional self-organization of a future teacher and the specifics of its formation. The personal qualities that serve as prerequisites for the effectiveness of the formation of professional self-organization of a future teacher and characterize the phenomenon of «professional identity of a future teacher» are considered. At the same time, the essence of professional self-organization is represented by the terminological characteristics of the concepts: «professionalism», «self», «self-development», «self-organization», «professional identity». And «professional self-organization of a future teacher» is considered as the main determinant of the professional development of a future specialist's personality in modern society. Based on the component-structural analysis of the studied construct, a meaningful characteristic of the components is presented: motivational, cognitive-activity, personal.
Key words: professionalism, professional identity, professional self-organization of a future teacher, self-development, self-realization.

Введение. Президент Российской Федерации В.В. Путин в приветствии участников Всероссийского педагогического съезда, подчеркнул: «… предстоит решать ключевые вопросы – от обновления содержания учебных программ до подготовки квалифицированных педагогов» [14]. Это обусловливает насущную потребность изучения проблемы профессионального роста педагогов, самообразования, саморазвития и самоорганизации будущих педагогов в контексте повышения качества педагогического образования.

Стратегия развития образования до 2036 года ориентирует высшее образование на подготовку квалифицированных, компетентных и конкурентоспособных педагогов, готовых к постоянному профессиональному росту, самообразованию, саморазвитию и самоорганизации.

Следовательно, профессиональная самоорганизация как фактор профессиональной идентичности будущего педагога, которая является критерием профессионализма, должно стать неотъемлемым компонентом высшего педагогического образования.

Профессиональная самоорганизация позволит будущему педагогу успешно решать задачи учебно-познавательной деятельности с обучающимися, рационально планировать, организовывать, совершенствовать свои личностные качества, своевременно корректировать результаты своей профессиональной деятельности. Данный перечень личностных качеств характеризует феномен «профессиональной идентичности будущего педагога».

Целью статьи выступает теоретическое обоснование сущностных характеристик профессиональной самоорганизация студента и определение компонентно-структурного содержания в контексте актуализации профессиональной идентичности будущего педагога.

Изложение основного материала статьи. Теоретические источники представляют исследования сущности самообразовательной деятельности (Г.Н. Гмызина, И.А. Зимняя, М.А. Нагоева и др.) [15], а также самообразовательной компетентности будущего педагога (Г.И. Рублёва, Р.К. Серёжникова и др.) [16], рассматривающих сущность феноменов через призму как личностных качеств студентов, так и как готовность будущих специалистов к организации самообразования. Однако, необходимо отметить, формирование профессионального самообразования будущих педагогов влияет на достижение успешности результатов обучения и на дальнейшую профессиональную самореализацию, что может способствовать эффективной модернизации высшего педагогического образования [15].

Анализ теоретико-методологических основ исследования профессиональной самоорганизации будущих педагогов предполагает интерпретацию базовых понятий, которые являются предпосылкой научного обоснования сущности профессиональной самоорганизации и составили тезаурус исследования: «профессионализм», «самость», «саморазвитие», «самоорганизация», «профессиональная идентичность». Проанализируем сущность данных понятий.

Профессионализмом личности, по мнению А.А. Деркача проявляется в характеристике субъекта профессиональной деятельности, как совокупности профессиональных и личностно-деловых качеств [4].

Значимым считаем определение А.К. Марковой, о том, что «профессионализм человека – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только продуктивность труда, но непременно и наличие психологических компонентов – внутреннего отношения человека к труду, состоянию его психических качеств» [11, С. 30]. Ученый выделяет профессионализм как систему, состоящую из мотивационной сферы (мотивы, цели, установки) и операциональной сферы (знания, навыки, умения). Мотивационная сфера определяет отношение человека к труду, а операциональная – его способность выполнять профессиональные задачи. При этом ученые акцентирует внимание на профессиональной идентичности как на критерии профессионализма, «характеризующего значимость для человека профессии и профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального ресурса» [13].

Понятие «саморазвитие» в теоретических источниках интерпретируется «как собственная активность человека в изменении себя, раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, всего личностного потенциала, реализации веры в возможности самовоспитания, в процессе естественного физиологического, психического и социального развития» [3, С. 75]; «закономерное изменение индивида, в результате саморазвития возникает новое качественное состояние личности и ее деятельности, соответствующие процессу актуализации потенциала личности» [17, С. 180].

Структурными элементами саморазвития личности выступают: самопознание, саморегуляция, самоорганизация, самообразование, самовоспитание, самоопределение [18].

Отметим, что этимология слова «самоорганизация» включает две составляющие: «само» и «организация». Так, самость обуславливает развитие личности от элементарных моментов ее жизнедеятельности до сложных психических состояний, осуществляемых посредством самопознания, саморегуляции, самоорганизации [18].

К. Юнг отмечает, что самость – не только центр, но и полный круг, весь тот объем, который вмещает в себя и сознательное и бессознательное: она является центром целостности, как «Я» является центром сознания [15].

Слово «организация» имеет четыре семантических характеристики: 1) действие со значением организовать, организовывать, организовываться; 2) совокупность людей, групп, объединенных для достижения какой-либо цели; 3) строение, структура чего-либо; 4) физические, психические особенности отдельной личности [18, С. 514].

Проанализируем сущность понятия самоорганизации. Интерпретация данного термина в словарях, представлена тремя типами процессов самоорганизации: «1) самозарождение организации (возникновение некоторой совокупности целостных объектов определенного уровня новой целостной системы со своими специфическими закономерностями; 2) процессы, благодаря которым система поддерживает

определенный уровень организации при изменении внешних и внутренних условий ее функционирования; 3) совершенствование и саморазвитие систем, способных накапливать и использовать прошлый опыт» [18, С. 591].

Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич понимают самоорганизацию как «процесс перевода сознания личности из режима воспроизводства в режим концентрации собственной деятельности» [2, С. 347]. Профессиональную самоорганизацию С.В. Кульневич интерпретирует как синергетический процесс самоорганизации личностных структур сознания, как средство саморазвития уровней компетентности, самооценки, самопрезентации, самосовершенствования [9].

Личностный аспект сущности самоорганизации, ученые (Г.Н. Рублёва, Р.К. Серёжникова) рассматривают в контексте формирования функциональных систем личности (устойчивых рефлекторных образований, интеллектуальных, волевых, эмоциональных), способствующих развитию способностей, совершенствованию умений в процессе самообучения, самовоспитания, самоконтроля [16]. К компонентам самоорганизации ученые относят: «способность к самоанализу, самоконтролю, саморегуляции, умение предвидеть, целеустремленность, решительность, самообладание, воздержание, самокритичность, самодисциплина» [16, С. 205].

Мы соглашаемся с мнением Н.А. Заенутдиновой, которая под самоорганизацией понимает природное качество личности, проявляющееся в естественном стремлении к свободе, открытости, интеграции, к проявлению своего внутреннего потенциала. Автор выделяет следующие признаки самоорганизации: потребность, способность и решительность анализировать ситуацию; целеполагание в деятельности; планирование деятельности для достижения поставленных целей; реализация намеченного плана; анализ результата своей деятельности [5].

С позиций педагогической науки самоорганизация – это «деятельность, связанная с умением организовать себя, что проявляется в целенаправленности, активности, обоснованности, мотивации, планировании своей деятельности, быстром принятии решений и ответственности за них» [18, С. 638].

Итак, учеными самоорганизация рассматривается с позиций личностного, деятельностного и интегрального (личностно-деятельностного) подходов и определяется как комплекс умений субъекта учебно-познавательной деятельности самостоятельно определять цель, осуществлять планирование, контролирование, оценку и корректировку процесса обучения. С профессиональной точки зрения, самоорганизация обеспечивает оптимальную продуктивность деятельности педагога, выступает средством становления профессиональной культуры, является показателем уровня его профессионализма как специалиста.

Анализ научно-педагогической и профессионально направленной литературы, опыта работы преподавателей позволил выделить компоненты изучаемого конструкта: мотивационный, когнитивно-деятельностный, личностный, которые, на наш взгляд, как конкретно характеризуют исследуемый феномен, так и соответствуют его характеристикам.

С опорой на модель трудовой мотивации Р. Хакмена и Г. Олдхэма, отражающей развитие внутренней мотивации работников, понимаем профессиональную самоорганизацию, как деятельность, требующую активизации мотивационно потребностной сферы субъекта, детерминирующей его поведение.

По мнению, А.Д. Ишкова мотивация актуализирует мобилизацию в достижении результата, способствует планированию своей деятельности, достижениям целей, повышает уровень рефлексии, настойчивости и активности [6]. В качестве мотивационной основы личностной самоорганизации студента лежат потребности в обучении и ценностных ориентациях учебной деятельности [6].

По нашему мнению, мотивационный компонент профессиональной самоорганизации включает: положительное отношение к профессии педагога, мотивацию на достижение успеха в будущей педагогической деятельности и стремление к профессиональной идентичности. При этом «профессиональная идентичность рассматривается как сложное, интегративное, динамическое, личностное образование, формирующееся под комплексным влиянием разных групп факторов (личностных, социальных, психолого-педагогических и др.) в процессе профессионального становления, овладения профессиональными компетенциями, профессиональным опытом и обеспечивающее эффективность осуществления субъектом профессиональной деятельности» [7, С. 83].

В соответствии с результатами нашего исследования [16], студенты с высоким уровнем проявления мотивации имеют положительное отношение к будущей профессии, осознают и приобретают личностный смысл, понимают значимость своего самоизменения, постоянно стремятся к личностному саморазвитию. Средний уровень мотивации характерен для студентов, которые иногда имеют пассивное отношение к будущей педагогической деятельности и профессиональной подготовке в педагогической образовательной организации. Учебная деятельность таких студентов носит неустойчивый характер, они не всегда активны, иногда не в состоянии самостоятельно спланировать свою учебно-познавательную деятельность. Немотивированные студенты имеют индифферентное отношение к обучению, они не руководят своими побуждениями, проявляют пассивность, имеют не выраженное мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности.

Акцентируем внимание на том, что саморазвитие личности является движущим механизмом в овладении профессионализмом, который состоит из комплекса компонентов, приводящих к росту личности. Это процессы: самовоспитание, самоактуализация, самоорганизация, самоуправление, самореализация.

Считаем, что одним из необходимых условий для профессиональной самореализации будущего педагога, является самопознание профессионально значимых качеств личности, самоидентификация с педагогом-наставником, адекватное оценочное отношение к себе как будущему педагогу, что выступает предпосылками профессиональной идентичности.

Ведущими факторами самоорганизации личности студента-будущего педагога является образовательная среда образовательной организации, роль которой заключается в создании необходимых условий для мотивирования саморазвития личности будущих педагогов, со стержневой основой активности студентов, самостоятельного приобщения к знаниям, что обеспечивает содержательность операционального компонента будущей педагогической деятельности. Следовательно, самоорганизация будущего педагога важна для достижения им успешности в обучении и становления личности будущего профессионала.

В качестве следующего компонента профессиональной самоорганизации рассматриваем когнитивно-деятельностный, в состав которого входят знания, умения, навыки и опыт, позволяющие будущему педагогу осуществлять самоорганизацию в своей профессиональной деятельности.

В состав когнитивно-деятельностного компонента профессиональной самоорганизации будущего педагога включаем: осведомленность о психолого-педагогических началах самоорганизации учебно-познавательной деятельности; умение (целеопределение и планирование, анализ и оценка результатов); наличие навыков самоконтроля и самокоррекции.

Как известно, знание – это «результат процесса познания действительности, отражаемых в сознании человека посредством представлений, понятий, суждений, гипотез, теорий, концепций, принципов, законов, закономерностей» [18, С. 242]. Знания по самоорганизации учебно-познавательной деятельности предусматривают: каким образом организовать и спланировать свою самостоятельную учебную деятельность (поиск и обретение новых знаний, самоподготовка к учебным занятиям, расширение и углубление психолого-педагогических и специальных знаний по профилирующим предметам; работа со справочной, психолого-педагогической, специальной, научной литературой, интернет – источниками; успешно осуществить расстановку приоритетов в решении задач, адекватное и рациональное распределение своего учебного и свободного времени; знать по каким параметрам составлять программы по самоорганизации.

Наряду со знаниями, будущий педагог должен овладеть определенными умениями. С позиций педагогической науки, «умения характеризуются как освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков» [18, С. 804].

К умениям профессиональной самоорганизации относим: целостное определение и планирование, умение самостоятельно ставить близкие, промежуточные и конечные цели, строить конкретные, четкие планы и обеспечивать их реальное исполнение путем составления последовательности действий, осуществлять анализ и оценку результатов профессиональной деятельности и самоорганизации. К навыкам профессиональной самоорганизации относим самоконтроль и самокоррекцию.

С психологической точки зрения, «самоконтроль – это осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний» [12, С. 351]. Самоконтроль позволяет личности контролировать и оценивать свою деятельность, определять свои возможности для ее улучшения, анализировать процесс достижения, сопоставлять и соотносить выполняемые действия с поставленными целями и намеченным планом, определенным заданным образцом.

Когнитивно-деятельностный компонент является одним из важных составляющих профессиональной самоорганизации будущих педагогов. Только овладение полным комплексом знаний, умений и навыков профессиональной самоорганизации позволит будущему

педагогу эффективно решать профессиональные и личностно значимые задачи, осознанно и самостоятельно планировать свою деятельность, определять наиболее оптимальные пути достижения целей, рационально использовать свое время, в зависимости от условий, использовать навыки самоконтроля и саморегуляции, осуществлять своевременную самокоррекцию своей деятельности.

Следующим компонентом профессиональной самоорганизации будущих педагогов был избран личностный, в основу которого, по нашему мнению, входят следующие качества: организованность, самостоятельность, целеустремленность. Отметим, что организованность связана с исполнительностью, ответственностью, планированием своих действий и продумыванием того, какие средства нужны для достижения цели.

Акцентируем внимание на подробных характеристиках качеств личности, составляющих основу личностного компонента профессиональной самоорганизации.

Организованность, по мнению ученых (К.А. Абульханова-Славская, Н.Д. Левитов, А.И. Крупнов и др.) – это самостоятельное волевое качество личности. Так Н.Д. Левитов характеризует организованность по совокупности волевых качеств (выдержка, уверенность, дисциплинированность, самоконтроль) [10]. К.А. Абульханова-Славская [1] организованность рассматривает как способ самоосуществления личности, благодаря которому обеспечивается или сохраняется её субъектность. А.И. Крупнов организованность определяет как совокупность мотивационно-смысловых, операционно-динамических и продуктивно-результативных характеристик, обеспечивающих упорядочивание, планомерность и своевременность деятельности [8].

Организованность студентов может проявляться в постоянном самоконтроле за своим поведением, наличием потребности в планировании деятельности, рациональном использовании времени, в умении последовательно выполнять действия, проявлять волю при преодолении трудностей, доведением начатого дела до завершения.

Следующей составляющей личностного компонента была выбрана самостоятельность. Самоорганизация студента реализуется через способность самостоятельно выработать оптимальный индивидуальный стиль учебной деятельности.

Самостоятельность как личностное качество может проявляться в умении определить цель, настойчиво добиваться ее выполнения собственными силами. Самостоятельность студентов-будущих педагогов проявляется через умение планирования, контроля и регулирования своей деятельности без помощи преподавателей. Содействовать развитию самостоятельности, значит обеспечить переход от внешнего руководства к самоуправлению и самоорганизации своей учебно-познавательной деятельности, дать возможность студенту самостоятельно найти и усвоить новую информацию, организовать деятельность таким образом, что будет направлена на собственное саморазвитие.

Третьей составляющей указанного компонента была определена целеустремленность, которую необходимо охарактеризовать как сознательную и активную направленность личности на определенный результат деятельности. Вообще, преследуя четко определенную цель, легче представить себе способы достижения желаемого результата. При этом, следует ориентироваться на то, что труднодоступную цель можно разделить на несколько более мелкие цели и поочередно достигая их, шаг за шагом приближаться к результату. Это качество является одним из важнейших мотивационно-волевых свойств личности, определяющим содержание и уровень развития всех других волевых качеств.

Считаем, что ключевым элементом самоорганизации личности является развитие указанных волевых качеств, поскольку вообще воля является регулирующим началом, призвана создать усилия и, так сказать, удержать его. Можно сказать, что сила волевого действия будет зависеть от: степени значимости поставленных перед человеком целей, собственного отношения к деятельности, уровня самоуправления и самоорганизации личности.

Выводы. Анализ и интерпретация теоретических источников, позволяют обобщить, будущих педагогов необходимо ориентировать на свое самоизменение, самореализацию и самосовершенствование, мотивируя к самоактуализации своих потенциальных возможностей. Сформированность умений и навыков профессиональной самоорганизации, владение навыками самостоятельной работы помогут студентам не только успешно учиться, но и стать полноценными специалистами, поскольку будущий специалист должен планировать, организовывать свою профессиональную деятельность на высоком профессиональном уровне и обеспечивать свое непрерывное саморазвитие.

Профессиональная самоорганизация будущего педагога, по нашему мнению, является интегрально-динамическим образованием, направленным на активное самосоздание себя как педагога и воплощённым в осознание значимости мотивации, приобретения профессиональных знаний, сформированности умений и навыков по самоорганизации, проявляющемся в управлении самостоятельной учебной деятельностью и способствующем профессиональному росту.

Профессиональную идентичность понимаем, как критерий профессионализма, отражающий профессиональное состояние будущего педагога, проявляющегося в саморазвитии и профессиональной самореализации, успешность которых обеспечивается профессиональной самоорганизацией будущего педагога в контексте обучения и квазипрофессиональной деятельности.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Альбуханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 560 с.
3. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике/ А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. –135 с.
4. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А.А. Деркач. Кн. 1-5. Акмеологические базы управленческой деятельности. Кн. 2. – М.: ЗАГС, 2000. – 536 с.
5. Заенутдинова, Н.А. Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Заенутдинова. – Магнитогорск, 2000. – 23 с.
6. Ишков, А.Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: автореферат. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / А.Д. Ишков. – М., 2004. – 24 с.
7. Каитов, А.П. Формирование профессиональной идентичности студентов педагогической магистратуры в условиях системно-модульной организации образовательного процесса / А.П. Каитов, А.С. Львова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2023. – Т. 22. – № 2. – С. 81-92
8. Крупнов, А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств / А.И. Крупнов // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. – М.: РУДН, 1988. – С. 28-39
9. Кульневич, С.В. От стратегии самоорганизации к тактике личностного воспитания / С.В. Кульневич // Известия Южного отд. РАО. Выпуск 2: Личностно-ориентированное образование в контексте культуры. – Ростов н/Д. Изд-во РГПУ, 2000. – С. 13-24
10. Левитов, Н.Д. Психология характера / Н.Д. Левитов. – Издание 3-е, исправленное и дополненное. – М.: Просвещение, 1969. – 424 с.
11. Маркова, А.К. Психология профессионализма/ А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
12. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Полтиздат, 1990. – 494 с.
13. Представления о профессионализме в психологии труда Психология труда [Электронный ресурс]. – URL: https://studfile.net/preview /4431728/page:10/
14. Приветствие В.В. Путина участников Всероссийского педагогического съезда [Электронный ресурс]. – URL: https://edu.gov.ru/press/ 10274/vladimir-putin-privetstvoval-uchastnikov-vserossiyskogo-pedagogicheskogo - sezda
15. Серёжникова, Р.К. Самообразовательная компетентность как педагогический ресурс профессионализма будущего педагога / Р.К. Серёжникова // Казанская наука. – 2024. – № 7. – С. 86-88
16. Серёжникова, Р.К. Самообразовательная компетентность будущего педагога как предпосылка достижения результатов обучения / Р.К. Серёжникова, Г.И. Рублёва // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-4. – С. 204-207
17. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. И доп. – Мн: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 976 с.
18. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – инск: Современное слово, 2001. – 928 с.

УДК 376.42
кандидат педагогических наук Скира Елена Васильевна
Институт психологии и комплексной реабилитации Государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования города
Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА РЕШЕНИЮ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Аннотация. Овладение алгоритмом решения арифметических задач представляет для обучающихся с нарушением интеллекта одну из наиболее сложных познавательных преград. Эта педагогическая проблема обусловлена комплексом факторов, связанных с особенностями их мыслительной деятельности. На основе результатов констатирующего этапа экспериментом были определены педагогические условия, повышающие уровень решения задач. Исследование было сфокусировано на разработке этапов по обучению решению арифметических задач младших школьников с нарушением интеллекта. В статье рассматриваются поэтапная система работы с арифметической задачей. Предложенная система включает два этапа. На предварительном этапе проводилась работа по математической и речевой подготовке. На основном этапе велась работа по формированию навыков работы с текстом арифметической задачи. Система содержит комплекс коррекционно-развивающих упражнений, серию методических приемов, а также приемы работы с интерактивной доской Smart Board. Практическая значимость работы заключается в том, что применение в образовательном процессе данной стратегии позволит эффективнее формировать у обучающихся с нарушением интеллекта умение решать арифметические задачи.
Ключевые слова: обучающиеся с нарушением интеллекта, педагогические условия, обучение решению арифметических задач, специальное образование, инклюзивное образование, арифметические задачи, методические приемы.
Annotation. Mastering the algorithm for solving arithmetic problems is one of the most challenging cognitive barriers for students with intellectual disabilities. This pedagogical challenge stems from a complex set of factors related to the characteristics of their cognitive processes. Based on the results of the ascertaining phase, the experiment identified pedagogical conditions that improve problem-solving skills. The study focused on developing stages for teaching arithmetic problem-solving to primary school students with intellectual disabilities. This article examines a step-by-step system for working with arithmetic problems. The proposed system consists of two stages. The preliminary stage focused on mathematical and verbal training. The main stage focused on developing skills for working with the text of the arithmetic problem. The system includes a set of corrective and developmental exercises, a series of methodological techniques, and techniques for using the Smart Board interactive whiteboard. The practical significance of this study lies in the fact that the application of this strategy in the educational process will more effectively develop arithmetic problem-solving skills in students with intellectual disabilities.
Key words: students with intellectual disabilities, pedagogical conditions, teaching arithmetic problems, special education, inclusive education, arithmetic problems, teaching methods.

Введение. В специальной (коррекционной) школе арифметические задачи выступают связующим звеном между обучением и реальной жизнью. Их освоение способствует формированию у обучающихся с нарушением интеллекта жизненно важных компетенций для адаптации в социуме. Параллельно решаются задачи коррекции отклонений и подготовки к будущей посильной профессиональной деятельности. Как отмечают исследователи (И.В. Зыгманова, Р.А. Исенбаева, Г.М. Капустина и др.), особая значимость решения арифметических задач заключается в их мощном воздействии на когнитивное развитие обучающихся, в первую очередь на становление мыслительных операций [1]. Этот процесс также оказывает комплексное положительное влияние на формирование личности обучающегося в целом.

Ключевым фактором, определяющим успешность решения арифметических задач, выступает комплекс познавательных предпосылок: развитая речь, сформированные интеллектуальные умения и владение логическими операциями, которые у обучающихся с нарушением интеллекта оказываются несформированными [2].

Федеральная программа обучения по учебному предмету математика предписывает, что в первом классе на примере простых арифметических задач на нахождение суммы и простых арифметических задач на нахождение остатка у обучающихся формируется общее понятие о задаче. В последующих классах обучающиеся с нарушением интеллекта знакомятся с другими видами задач, в том числе и с составными.

Изложение основного материала статьи. С целью создания эффективной методики была разработана и внедрена в практику поэтапная система работы, направленная на формирование навыков работы с текстовой частью простых арифметических задач. Апробация данной системы проводилась в рамках организованного обучающего эксперимента.

Содержательное наполнение обучающего эксперимента, нацеленного на результативное освоение арифметических задач, было выстроено с учетом характера трудностей, продемонстрированных обучающимися с нарушением интеллекта на констатирующем этапе, что и определило комплекс необходимых дидактических условий.

Формирование мотивации при решении задач. Содержание арифметических задач должно отражать знакомые обучающимся жизненные ситуации и отвечать их актуальным потребностям. Для достижения этого в начальных классах целесообразно использовать задания, предполагающие непосредственное практическое действие и опору на личный опыт обучающихся. Такой подход способствует пробуждению устойчивого познавательного интереса и внутренней готовности к поиску решения.

Расширение поведенческого и языкового кругозора. У учащихся наблюдается ограниченный житейский опыт, лишенный систематизации. Фрагментарные, а иногда неверные представления о ситуации, описанной в условии задачи, часто приводят к ошибочным результатам решения. Педагогические наблюдения подтверждают, что школьники затрудняются в оперировании понятиями, выражающими количественные взаимосвязи между объектами. В связи с этим организация работы с арифметическими задачами требует специальной предварительной работы по осмыслению учениками предметного содержания задач. Применение интерактивных форматов в обучении пониманию математических текстов позволило перейти от объяснительно-иллюстративных методов к практико-ориентированным, где сами учащиеся становились активными участниками образовательного процесса. Благодаря визуализации динамических процессов школьники получают возможность наблюдать взаимосвязи между предметными совокупностями. Такой подход способствует преодолению барьера непонимания учебного материала.

В учебный процесс были интегрированы целевые педагогические приемы, фокусирующие внимание обучающихся на смысловом содержании задачи. Одновременно с этим выполнялся цикл коррекционно-развивающих заданий, нацеленных на усвоение структуры арифметической задачи, её ключевых элементов, а также формирующих навыки анализа её текстового и математического содержания.

Для эффективного включения обучающихся специальной (коррекционной) школы в процесс решения арифметических задач педагогу необходимо диагностировать индивидуальные возможности каждого обучающегося, учитывая его психофизический статус и характер нарушения. Это позволяет адаптировать фронтальную работу для всех учеников класса. Данный подход реализуется через систему внутриклассной дифференциации, которая может выражаться в вариативности заданий по уровню сложности, объему материала и степени необходимой помощи педагога. Указанные способы дифференциации допускают гибкое комбинирование в учебном процессе.

Формирование умения моделировать взаимосвязи между числовыми данными и искомыми величинами выстраивается поэтапно – от уровня предметно-практического действия (инсценировка) через наглядно-образное моделирование к вербально-логическому описанию на уровне представлений.

Процесс обучения школьников с нарушением интеллекта решению арифметических задач требует последовательного прохождения двух этапов: предварительный и основной.

На предварительном этапе формируются базовые предпосылки для успешного обучения решению задач [4]. Его основными направлениями являются: компенсация дефицита практического и житейского опыта у обучающихся с нарушением интеллекта. Подготовку к решению простых задач на сложение и вычитание через актуализацию математических представлений. Достижению этих целей служит систематическая работа по актуализации математических понятий и развитию речевых компетенций, охватывающая обогащение словаря, работу с приставочными глаголами, синонимами и смысловыми оттенками лексики.

Учитывая, что на момент введения понятия «арифметическая задача» у большинства первоклассников навык чтения был недостаточно сформирован, основная работа по её освоению велась в аудиальном формате.

В данном контексте ключевую роль играет способность обучающихся не просто воспринимать текст на слух, но и мысленно реконструировать описанную в условии ситуацию. Выбор арифметического действия осуществляется обучающимся на основе именно этой сложившейся в его сознании модели. На начальном этапе обучения применялись задачи, смоделированные на основе знакомых и значимых для обучающихся жизненных сценариев. Для усиления вовлеченности в условия задач включались имена одноклассников, например: «*У Егора было два фломастера. Один он подарил Тиме. Сколько фломастеров осталось у Егора?*».

На начальном этапе обучения рекомендуется опираться на лексический запас, уже освоенный первоклассниками и присутствующий в их активном словаре. Первой учебной задачей стало формирование умения идентифицировать арифметическую задачу среди других текстовых форм, в частности, загадок. Обучающимся разъяснялось принципиальное различие: в задаче требуется найти числовое значение, тогда как в загадке – отгадать объект. Для отработки этого навыка применялся прием моторного реагирования: педагог зачитывал различные тексты, а обучающиеся хлопали в ладоши, слыша условие задачи, или топали ногой, воспринимая текст как загадку.

Для лучшего понимания структуры задачи мы активно использовали ее схематическое представление. Учитель пояснял, что в условии содержатся известные числа и их значения, а в вопросе – то, что необходимо вычислить. В качестве практического задания обучающиеся подчеркивали условие синим карандашом, а вопрос – красным, что помогало им наглядно разделять эти компоненты.

В ходе работы был выявлен эффективный методический прием, при котором обучающиеся составляют условие задачи, наблюдая реальные действия с объектами. В рамках упражнения с различными предметами педагог организует беседу, помогая осознать суть произведенных операций, а обучающиеся переводят наблюдения в структурные элементы задачи. Для усиления практической направленности обучения применялись ситуационные задания, позволяющие конкретизировать и моделировать сюжетные линии задач.

Формирование лексического компонента речи осуществлялось посредством следующих педагогических инструментов: проведения семантического анализа отдельных слов, наглядную демонстрацию соответствующих предметов и действий, а также дидактические задания на выбор предложений с корректным словоупотреблением.

Интерпретация условий арифметической задачи с последующим её верным решением требует трансформации смысловых связей в математические операции, что представляет значительную сложность. Для обучающихся с нарушением интеллекта особую важность приобретает целенаправленное формирование умения соотносить предметные действия с соответствующими арифметическими действиями.

Реализация предварительного этапа создаёт условия для эффективного анализа задачи, обеспечивая в дальнейшем осознанный выбор решения всеми обучающимися с нарушением интеллекта.

На основном этапе ставилась задача сформировать у обучающихся комплекс умений по анализу текста арифметической задачи, направленных на осознание математических взаимосвязей для её последующего эффективного усвоения и решения.

Экспериментальное обучение строилось на поэтапном освоении алгоритма работы с задачей: от анализа и моделирования условий через планирование и запись решения к его проверке.

Ключевыми с нашей точки зрения являются этапы анализа условия и его моделирования, так как они формируют основу для выявления исходных и искомых величин, установления взаимосвязей между ними и выбора адекватного способа решения.

Принципиальным условием являлось формирование у обучающихся умения основывать анализ задачи и выбор арифметического действия не на изолированных лексических или числовых элементах, а на комплексном осмыслении описанной жизненной ситуации. Данный подход был направлен на переход от формального распознавания к глубокому пониманию математической структуры задачи. Для реализации этого подхода в учебный процесс были включены коррекционные задания, развивающие способность к одновременному смысловому и математическому анализу текстов задач.

Комплекс заданий структурирован по нарастающему уровню трудности и разделен на две группы. Упражнения первой группы развивают умение анализировать смысловое содержание задач. Вторая группа заданий формирует навык выделения математической составляющей. Обучающиеся осваивали алгоритм составления краткой записи через визуальное моделирование.

В рамках обучения применялся специальный дидактический прием – «Задачи-ловушки», направленный на развитие критического мышления и проверку глубины понимания условия. Их отличительной чертой была некорректная постановка условия, исключающая возможность получения стандартного ответа. Это побуждало обучающихся тщательно оценивать логику задачи, а не просто искать способ вычислений.

Организация обучающего эксперимента базировалась на идее М.Н. Перовой о ключевой роли внешних опор в развитии мышления у данной категории обучающихся. В качестве такой опоры выступил четкий алгоритм работы с задачей [3]. Мы целенаправленно формировали у обучающихся обобщенный способ деятельности: от анализа текста и выявления связей между данными и искомым до фиксации результата, что позволяло им в дальнейшем самостоятельно выстраивать стратегию решения.

Безусловно, применение данных видов поддержки способствовало адекватному восприятию условия задачи обучающимися и достижению верного результата.

Для обучающихся, испытывающих трудности с мысленным моделированием условий задачи, предлагается воссоздавать ситуацию через практические действия с предметами. Педагогический процесс выстраивается как поэтапный переход от коллективного моделирования к индивидуальному, с последовательным переходом от манипуляций с физическими объектами к работе на интерактивной панели Smart Board.

Наблюдения показывают, что в процессе манипуляций с предметами (объединения групп или выделения их частей) обучающиеся далеко не всегда осознают суть производимых преобразований и не устанавливают их связи с соответствующими арифметическими операциями [5]. Для решения этой проблемы нами была применена методика визуализации условий задач посредством мультимедийных технологий на интерактивной панели Smart Board. Использование интерактивной доски позволило обучающимся динамически демонстрировать описанные в задаче ситуации: объединять, разделять, перемещать, выделять и дополнять объекты.

Такой подход способствовал более глубокому погружению в предметный контекст задачи и установлению связей между известными и искомыми величинами, что в конечном итоге облегчало выбор требуемого арифметического действия. Визуальные манипуляции с объектами на экране помогали обучающимся сохранять фокус на поставленной проблеме, структурировали их деятельность и улучшали запоминание условий. Когда педагоги, а впоследствии и сами обучающиеся, добавляли или удаляли элементы с доски, это создавало наглядную основу для выбора операции: удаление ассоциировалось с вычитанием, а добавление – со сложением.

Применение интерактивных технологий в обучении пониманию текстовых задач обеспечило переход от пассивного восприятия готовых объяснений к активной познавательной деятельности, где обучающиеся выступали не как объекты, а как субъекты образовательного процесса.

Выводы. Применение предложенных дифференцированных методических подходов дает возможность значительно повысить информативность задач, предлагаемых обучающимся с нарушением интеллекта. Обучающиеся будут более осознанно подходить к решению арифметических задач. Таким образом, использование в образовательной практике предложенной системы работы будет способствовать повышению эффективности обучения школьников с нарушением интеллекта решению арифметических задач.

Литература:

1. Зыгманова, И.В. Приемы обучения решению арифметических задач учащихся младших классов вспомогательной школы / И.В. Зыгманова // Дефектология. – 1996. – № 3. – 58 с.

2. Королько, Н.М. Формирование у умственно отсталых школьников умения решать простые арифметические задачи / Н.М. Королько // Дефектология. – 2006. – № 2. – 16 с.

3. Перова, М.Н. Использование моделирования в процессе обучения решению текстовых задач в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида / М.Н. Перова, А.В. Калиниченко // Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 10-17

4. Скира, Е.В. Система работы над простой арифметической задачей с учащимися, имеющими интеллектуальные нарушения / Е.В. Скира // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57. – С. 287-295

5. Скира, Е.В. Состояние умений младших школьников с интеллектуальными нарушениями решать простые арифметические задачи / Е.В. Скира, И.М. Яковлева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58. – Ч. 4. – С. 296-299

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)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВКЛАД М.В. НЕЧКИНОЙ В СИСТЕМУ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье проанализированы этапы деятельности выдающегося ученого, историка, публициста, академика АПН СССР М.В. Нечкиной. Раскрыт вклад в развитие исторического образования, научно-организационной педагогической деятельности, методологии и методики обучения истории. Описаны ее исторические марксистские воззрения советской эпохи, которые имели особый вектор развития и актуальны для изучения сегодня. Осуществлен анализ научной деятельности М.В. Нечкиной, ее работа в высших учебных заведениях Казани и МГУ. Охарактеризованы механизмы, проработанные академиком М.В. Нечкиной в советской концепции изучения истории и декабристского движения. Изложена ее работа над различными учебными программами по истории народов СССР до конца XVIII в., дневники и воспоминания. Рассмотрены теоретические интерпретации модели «перевёрнутый класс», который показал свою эффективность и актуален в условиях современной школы. Методически обоснована модель «перевёрнутый класс», которая сегодня выступает как инновационная технология смешанного обучения. Выделена важность самостоятельной работы сегодня в условиях информационного пространства. Проанализировано практическое использование модели «перевёрнутый класс» с применением множества педагогических ресурсов.

Ключевые слова: история, наука, образование, историография, методика, методология, модель «перевёрнутый класс».

Annotation. The article analyzed the stages of the activities of the outstanding scientist, historian, publicist, and academician of the USSR Academy of Pedagogical Sciences, M.V. Nechkina. To reveal her contribution to the development of historical education, scientific and organizational pedagogical activities, and the methodology and techniques of teaching history. To describe her historical Marxist views of the Soviet era, which had a specific development vector and are relevant for study today. To analyze M.V. Nechkina's scientific activities and her work at higher educational institutions in Kazan and Moscow State University. To characterize the mechanisms developed by Academician M.V. Nechkina in the Soviet concept of studying history and the Decembrist movement. To present her work on various educational programs on the history of the peoples of the USSR until the end of the 18th century, as well as her diaries and memoirs. To examine the theoretical interpretation of the «inverted class» model, which has proven to be effective and relevant in modern schools. To methodologically justify the «inverted class» model, which is currently being used as an innovative teaching technique.

Key words: history, science, education, historiography, methodology, and the flipped classroom model.

Введение. Современная школьная система исторического образования претерпевает изменения, которые связаны с общими тенденциями развития государства и его стратегии, а также изменением методических подходов к процессу обучения. Разработка новых стандартов исторического образования направлена на выработку инновационных методов и технологий обучения, направленных на поиск и самостоятельную проработку информации с целью подготовить выпускников к освоению образовательный программы высшей школы.

Научная деятельность М.В. Нечкиной наполнена творческими исканиями, исследованиями, написанием монографий, статей, коллективных трудов. Она внесла важный вклад в развитие истории, историографии, методики преподавания истории, научно-организационной педагогической деятельности, предложила внедрить в процесс обучения модель «перевёрнутого класса», который потом использовали на практике многие западноевропейские школы, так как данный метод показал свою эффективность и актуален сегодня.

Исследования педагогической деятельности выдающегося академика, историка, педагога затрагивались в работах: Т.Ю. Басалгиной, А.Г. Гошкодер, А.В. Жигалова, С.А. Золотаревой, А.А. Королевой, Е.Р. Кураповой, О.А. Новоселовой, С.В. Сливко, И.Ю. Родичева, В.В. Тихонова и др.

Цель статьи – раскрыть научное наследие М.В. Нечкиной, его влияние на современную систему исторического и педагогического образования.

Изложение основного материала статьи. Милица Васильевна Нечкина (1901-1985) является выдающимся советским историком, археологом, профессором, организатором науки, вся её деятельность связана с работой в высших учебных заведениях Казани и Московским государственным университетом. В течение 20 лет она преподавала на историческом факультете МГУ. Ценными для нас являются её дневники, сегодня они активно изучаются учёными, в них отражается дух советского времени и профессионального мастерства, её научные интересы. В.В. Тихонов писал: «Описанные явления и процессы являли собой насыщенный фон развития личности и мировоззрения Нечкиной. Сложное переплетение культурных и интеллектуальных контекстов придавало процессу ее становления как ученого довольно противоречивый характер. Дневники Нечкиной наполнены описанием освоения ею культурных богатств» [10, С. 259].

В начале своего творческого пути она писала работы, посвященные деятельности К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина, подвергая их критическому анализу и разбору. В круг ее научных интересов входила тема восстания декабристов, в 1927 г. вышла ее книга «Общество соединенных славян». Так было положено начало изучению советской историографии. В 1928 г. вышла статья «Наука русской истории». По мнению А.А. Королевой: «Механизмы закрепления советской концепция декабризма в российском историческом сознании действовали столь успешно, что до сих пор в современном обществе движение декабристов воспринимается в соответствии с образом, сконструированным М.В. Нечкиной. В первую очередь он транслируется через учебники и программу средней школы [5, С. 331-332].

М.В. Нечкина, работая в МГУ, преподавала историю СССР с древнейших времен и до XVIII в., вела лекции по историографии, проводила семинары, внедряла различные методы работы с использованием анализа исторических источников. На историческом факультете МГУ она стала преподавать с 1934 г., в это время принимаются важные решения КПСС и правительства по реорганизации исторического образования, издательской работы ученых. Начали свою исследовательскую работу исторические факультеты, в процесс обучения вводится преподавание гражданской истории. Становится актуальной задача подготовки новых учебников и обобщающих научных трудов по истории, поиск путей и критериев качества преподавания. М.В. Нечкина активно включилась в развитие новой исторической науки, результатом стал коллективный учебник «Элементарный курс истории СССР», за который была получена правительственная премия. По описанию Е.Р. Кураповой, «в первый учебный год (1934/1935) Нечкина читала курс истории СССР с древнейших времен до конца XVIII в., в план ее курса были включены лекции по историографии отдельных проблем феодальной России» [6, С. 464].

В 1936 г. Президиум АН СССР присвоил ей степень доктора исторических наук за диссертацию «А.С. Грибоедов и декабристы». С этого времени она является крупным исследователем в истории СССР и революционной организации декабристов. Она работала над различными учебными программами по истории народов СССР до конца XVIII в., писала дневники, в которых освещала свою педагогическую деятельность на историческом факультете, читала лекции, проводила семинары и занятия с аспирантами, под ее руководством появилась целая плеяда молодых ученных. Лекции и практические занятия М.В. Нечкиной отличались системностью, структурированностью, продуманной подачей исторического материала, умением не заострять политические темы.

Позже в 1940 г. под ее редакцией выходит второй том учебника «История СССР. Россия в XIX в.». Е.Р. Курапина отмечает, что «учебник был отмечен почетной грамотой Президиума АН СССР и выдержал три издания (1940, 1949, 1954)». При этом «для каждого нового издания» он перерабатывался в связи с новыми требованиями, предъявляемыми развитием науки [6, С. 467].

В годы Отечественной войны М. Нечкина находилась в эвакуации в городе Ташкенте. Там она продолжала исследовать ранее начатые темы, связанные деятельностью В.О. Ключевского, занималась пропагандой исторических знаний, которые были поставлены перед отечественной наукой.

Главная задача того времени – это патриотическое воспитание граждан, активное участие в агитационных пропагандистских мероприятиях, подготовка комплекса документов периода Великой Отечественной войны, которые предназначались студентам исторического факультета для изучения. В них отражены воспоминания фронтовиков, которые находились в тылу и на полях сражений в 1941-1945 гг. О.А. Новоселова отмечает: «Главной особенностью научно-исследовательской работы Милицы Васильевны уже в таком юном возрасте стала выработка личного взгляда на предмет. В современной исторической науке считается, что феномен личности Милицы

Васильевны как ученого заключается в глубоко личностном отношении к науке, к предмету своего исследования» [7, С. 122].

По окончанию войны М.В. Нечкина подготовила выступление и 7 мая 1945 г. выступила на митинге, который проходил в МГУ. Сохранились воспоминания этих событий, впоследствии они также использовались как научные материалы на семинарских занятиях. В 1947 г. в связи с празднованием 800-летия Москвы вышел труд «История Москвы», в этом же году она была удостоена Сталинской премии по разделу литературоведения. В 1955 г. вышел фундаментальный труд «Движение декабристов». Также она изучала студенческие кружки в Московском государственном университете, роль профессоры, пути формирования философской общественно-политической мысли. Весь период ее педагогической деятельности на кафедре истории СССР исторического факультета охватывал 1934-1954 гг.

В целом, появился общий труд для исторических факультетов и «История СССР» в редакции М.В. Нечкиной. Как отмечает Е.Р. Курапова: «В первой половине 1950-х годов Милица Васильевна участвовала в написании обобщающего труда «История Московского университета». В 1955 г. вышел первый том «1755-1917», в котором М.В. Нечкиной принадлежит глава «Московский университет в общественно-политической и культурной жизни России 20-50-х годов 19 в.». Разделы этой главы: «Московский университет и декабристы», «Студенческие кружки в Московском университете в 20-х и 30-х гг.», «Роль профессуры университета в формировании передовой общественно-политической и философской мысли», «Московский университет и театр», «Столетний юбилей Московского университета». Здесь также просматриваются некоторые темы, которые изучались в семинарских занятиях со студентами» [6, С. 471].

М.В. Нечкина предложила образовательную модель «перевёрнутый класс», которая сегодня выступает как инновационная технология смешанного обучения. Она является актуальной в организации учебного процесса с использованием личностно ориентированного подхода. Истоки этой модели относятся к 1984 г., когда академик АПН СССР в своей статье о повышении эффективности урока сформировала модель «перевёрнутого урока», которая базируется на самостоятельном изучении материала учебной книги. Модель составлена и адаптирована под уровень познавательного интереса обучающихся, автор рекомендует в этой модели продумывание, обсуждение материала совместно с преподавателем, общим подведением выводов [7, С. 51].

В основе метода «перевёрнутого класса» лежит работа, которая связана прежде всего с самостоятельным усвоением учебного материала учениками, а затем уже его объяснение и переработка на теоретическом уровне [9]. Самостоятельная работа в обучении истории сегодня играет важную роль, так как информационное пространство значительно расширяет возможности ученика, вводит его в мир дополнительной информации и позволяет реализовывать различные педагогические технологии, при помощи которых он усовершенствует свои знания, умения и навыки. Самостоятельная работа позволяет также глубже понять учебный материал, установить причинно-следственные связи, выработать критическое мышление к проблеме познания, быть готовым на уроке к решению сложных практических задач. Поэтому метод «перевёрнутого класса» поможет реализовать образовательные стандарты, цели и задачи гуманитарного образования, провести дифференцированную оценку проделанной работы.

В дальнейшем учёные-педагоги использовали модель «перевёрнутый класс», доработали её и уже в 2000-х гг. она послужила толчком к созданию инклюзивной среды обучения, так как позволяет использовать время занятий за счёт самостоятельной работы, учитывает интересы и потребности обучающихся, также позволяет применять различные стили обучения, определять время занятий [2; 3].

В практическом использовании модель «перевёрнутый класс» открывает множество ресурсов, на её базе реализуются другие технологии, активные методы обучения. В работе с обучающимися выстраивается индивидуализированный темп работы, переход материала от простого к сложному, его усвоение на уровне фундаментальных категорий и понятий. Диалог как вид общения повышает когнитивный потенциал, практический опыт развивает критическое мышление и дает возможность самостоятельно решать определённые задачи, приобретать определённые навыки [1; 4]. Этот новый подход позволяет усваивать учебный материал, активно принимать участие в дискуссиях по решению самостоятельных когнитивных задач и координирует совместную деятельность.

Педагогическая технология «перевёрнутый класс» сегодня претерпевает дальнейшие изменения, множество учёных добавляют что-то в её алгоритм. Существует сообщество «перевернутых педагогов», в котором сегодня насчитывается примерно 16 тысяч человек, все они стараются изменить, дополнить, развить модель смешанного обучения. Использование данной модели предполагает дифференцированный подход, развивает самостоятельную деятельность обучающихся, вырабатывает дисциплинированность, расширяет познание, помогает в изучении смежных дисциплин.

Выводы. Таким образом, М.В. Нечкина оставила после себя большое научное наследие, которое является значимым ценным на современном этапе развития исторической науки. Ее научные интересы были посвящены отечественной истории, историографии, литературе. Она являлась представителем научного марксизма, что нашло отражение в ее противоречивых взглядах. На современном этапе многие исследователи изучают её творчество, периоды жизни, личные и рабочие дневники, в которых она описывала свои творческие искания и переживания, а также процесс преподавания в МГУ. Она занималась разработкой теории методологии истории, методики преподавания истории в школе, всё её педагогическое наследие пронизано идеологической атмосферой советской исторической науки.

Модель «перевёрнутого класса» является сегодня всё более известной среди учителей и преподавателей, к ней возрастает интерес, связанный прежде всего с возможностью индивидуализировать процесс обучения, сократить время на учебных занятиях. Сегодня она не утратила свою актуальность, является эффективной и строится вокруг целостной личности в системе непрерывного образования, которая развивает свои способности, самосовершенствуется, приобретает знания и ориентирована на успех.

Литература:

1. Басалгина, Т.Ю. Технология «Перевернутый класс» при изучении специальных дисциплин / Т.Ю. Басалгина // Профессиональное образование: проблемы и перспективы развития: материалы V Краевой заочной науч.-практ. конф. (Пермь, 17 октября 2014 г.). – Пермь, 2014. – С. 173-175

2. Гошкодер, А.Г. «Перевернутый класс» как одна из современных моделей смешанного обучения образовательного процесса / А.Г. Гошкодер // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. – 2023. – № 1(23). – С. 8-11

3. Жигалова, А.В. «Перевернутое обучение» как одна из новых моделей обучения и особенности мотивации студентов при его использовании / А.В. Жигалова // Сборник научных трудов: материалы всерос. науч.-практ. конф. – Ухта, 2016. – С. 252-255

4. Золотарева, С.А. Метод «перевернутого класса»: история и опыт применения / С.А. Золотарева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2(93). – С. 29-32

5. Королева, А.А. Исследовательские практики М.В. Нечкиной в оценке современной отечественной историографии / А.А. Королева // Будущее нашего прошлого-6: история повседневности и повседневность историка: Материалы международной научной конференции, Москва, 27 ноября 2020 года. – Москва: РГГУ, 2021. – С. 328-335

6. Курапова, Е.Р. Академик М.В. Нечкина и исторический факультет МГУ (краткий обзор по материалам личного фонда в архиве РАН) / Е.Р. Курапова // Археографический ежегодник. – 2007. – Т. 1. – С. 463-472

7. Нечкина, М.В. Повысить эффективность урока / М.В. Нечкина // Коммунист. – 1984. – № 2. – 51 с.

8. Новоселова, О.А. Милица Васильевна Нечкина: становление историка (на материалах личных дневников (1913-1922)) / О.А. Новоселова, С.В. Сливко // Актуальные проблемы психологии личности: Материалы Всероссийской научной конференции, Хабаровск, 24-25 октября 2024 г. – Хабаровск: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2025. – С. 119-124

9. Родичева, И.Ю. Образовательная модель «перевернутый класс» как инновационная технология смешанного обучения / И.Ю. Родичева // Вестник+. – 2023. – № 2. – С. 37-40

10. Тихонов, В.В. Историк Милица Нечкина и культурно-интеллектуальная революция / В.В. Тихонов // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. – 2019. – Т. 64. – № 1. – С. 256-265

УДК 37.035.6(045)
кандидат педагогических наук, доцент Соколова Юлия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
доктор педагогических наук, профессор Карпушина Лариса Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
ассистент Заварыкина Альбина Рифятовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность воспитания патриотизма у детей дошкольного возраста. Выделены задачи воспитания патриотизма у дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО. Анализируется сущность понятия «патриотизм» применительно к дошкольному возрасту. Выявлен ряд проблем, препятствующих эффективному патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста. В работе представлен деятельностный подход, в рамках которого реализуется данное исследование. Исходя из характеристик дошкольника и сущности патриотизма, выделены компоненты патриотизма (психологический, ценностный, знаниевый, деятельностный). В статье изложены результаты анкетирования. На основе анализ анализа психолого-педагогической литературы и практики работы ДОО выделены направления патриотического воспитания (духовно-нравственное, историческое, военно-патриотическое). Предлагаются методические рекомендации, направленные на воспитание патриотизма у дошкольников. Представлены выводы, в которых отмечается важность формирования патриотизма у дошкольников, проявляющееся в данном возрасте как чувство сопричастности к семье, дому, малой и большой Родине.
Ключевые слова: воспитание, патриотическое воспитание, патриотизм, дошкольный возраст, дошкольная образовательная организация.
Annotation. This article examines the importance of fostering patriotism in preschool-age children. The objectives of fostering patriotism in preschoolers within the context of implementing the Federal State Educational Standard for Preschool Education are identified. The concept of "patriotism" is analyzed in relation to preschool age. A number of problems hindering the effective patriotic education of preschool-age children are identified. The paper presents an activity-based approach within which this study is implemented. Based on the characteristics of a preschooler and the essence of patriotism, the components of patriotism (psychological, value-based, knowledge-based, and activity-based) are identified. The article presents the results of a questionnaire. Based on an analysis of psychological and pedagogical literature and the practice of preschool educational institutions, areas of patriotic education (spiritual and moral, historical, and military-patriotic) are identified. Methodological recommendations aimed at fostering patriotism in preschoolers are proposed. The paper presents conclusions that highlight the importance of developing patriotism in preschoolers, which manifests itself at this age as a sense of belonging to family, home, and the small and large Motherland.
Key words: education, patriotic education, patriotism, preschool age, preschool educational organization.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный педагогический университет и Мордовский государственный гуманитарно-педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме «Воспитание патриотизма у дошкольников в музыкально-досуговой деятельности»

Введение. В современном обществе патриотическое воспитание детей становится важнейшей задачей. Формирование патриотизма у дошкольников очень важно, так как именно в этом возрасте закладываются основные качества личности, появляется чувство причастности к семье, дому, малой родине [2].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из приоритетных задач является воспитание патриотизма у детей дошкольного возраста [1]. Так, в целевых ориентирах данного Стандарта указывается, что дошкольник должен иметь первичные представления о семье, проявлять уважение к своей семье и чувство сопричастности к своей малой и большой Родине» [8, С. 46]. Реализация данной задачи требует теоретического и экспериментального обоснования, выделения методических основ формирования патриотизма у детей дошкольного возраста с учетом их возможностях и потребностей.

Изложение основного материала статьи. Патриотизм – это глубинное осознание переживания своей родственности с Отчизной, это личностная позиция, в основе которой лежит любовь к Родине, желание защищать ее, гордость за свой дом, народ, регион, страну [3]. Для ребенка 3-7 лет Родина – это не абстрактная категория, а конкретные, эмоционально значимые образы: семья, дом, детский сад, улица, родной город, природа края.

Следовательно, патриотизм дошкольника – это, прежде всего привязанность к ближайшему окружению (семья, друзья, воспитатель), чувство защищенности и комфорта в знакомой среде (свой дом, своя улица), эмоционально-положительное отношение к малой родине, ее культуре и природе, начальные представления о своей стране, ее символах и главных праздниках, осознание себя как части семьи, коллектива детского сада, жителя своего города и, в конечном итоге, гражданина России.

Основная задача дошкольной образовательной организации – заложить первооснову патриотизма, сформировать у ребенка тот фундамент, на котором в дальнейшем будет строиться зрелое гражданское самосознание. Большую роль в реализации данной задачи играют воспитатели, музыкальный руководитель, которые активизируют процесс патриотического воспитания [9].

Зачастую, в процессе патриотического воспитания дошкольников, возникает ряд педагогических проблем, которые препятствуют эффективной работе в данном направлении. Одной из более распространенных, является проблема формализма и «мероприятийного» подхода. Довольно часто патриотическое воспитание сводится к эпизодическим акциям, приуроченным к государственным праздникам (День Победы, День России). Это приводит к тому, что у детей формируются разрозненные знания, не подкрепленные личным опытом и эмоциями. Отсутствует системность и интеграция в повседневную жизнь детского сада.

Еще одна проблема заключается в слабом взаимодействии с семьей. Патриотические чувства зарождаются прежде всего в семье. Если ценности, транслируемые в детском саду, не находят поддержки дома, их воспитательный эффект сводится к нулю. В большинстве случаев родители либо самоустраняются от этого процесса, либо придерживаются иных, иногда деструктивных, взглядов на патриотизм.

Проблемой также является отсутствие целостной развивающей среды. Создание уголков патриотического воспитания, наполненных стандартным набором (флаг, герб, портрет президента), не решает проблему. Среда должна быть интерактивной, стимулирующей детскую деятельность, творчество и вопросы [5]. Она должна отражать специфику родного края, его культуру и природу [4].

Методологической основой настоящего исследования выступает *деятельностный подход*, предполагающий активное вовлечение детей в разнообразные виды деятельности. В ходе решения исследовательских задач использовались методы анализа научной литературы, систематизации и обобщения.

Патриотизм дошкольника – это личностная позиция ребенка, характеризующееся любовью к Родине, желанием защищать ее, служить ей, гордостью за свой дом, народ, регион, страну. Исходя из характеристик дошкольника и сущности патриотизма, можно выделить следующие компоненты:

– психологический компонент (наличие чувства любви к родному дому, малой и большой Родине, желания делать что-либо для ее процветания);

– ценностный компонент (наличие ценностного отношения к Отечеству, к родному краю);

– знаниевый компонент (наличие исторических знаний о героях России, Великой Отечественной войны, специальной военной операции);

– деятельностный компонент (наличие умения проявлять свою любовь к Родине в конкретных делах).

Нам был проведено анкетирование в старшей дошкольной группе (24 человека). Целью анкетирования являлось определение уровня сформированности патриотизма у дошкольников.

Анкета включала в себя следующие вопросы:

1. Что для тебя означает Родина?
2. Где находится твоя Родина?
3. Что означают слова «патриот», «патриотизм»?
4. Что нужно делать, чтобы быть патриотом?

На первый вопрос анкеты девять детей дали достаточно развернутые и правильные ответы. Для этих детей слово «Родина» означает: Отечество, родной край, дом, где я живу, родная страна, где родился. У четверых детей данный вопрос вызвал затруднение.

На второй вопрос все дети ответили четко и уверенно. Были получены следующие ответы: «мой дом» – 9 человек, «в деревне» – 5 человек, «в Саранске» – 10 человек. Это говорит о том, что дети не достаточно имеется представления, что такое Родина – это Россия и Мордовия в целом.

На третий вопрос были получены следующие ответы: «это человек, который защищает свою Родину» – 7 человек, «это человек, который предан своей стране» – 9 человек, у 8 детей данный вопрос вызвал затруднение.

На четвертый вопрос анкеты положительно ответили только 11 человек (45,8 %). Были получены следующие ответы: «надо защищать свою Родину» – 8 человек, «надо любить Родину» – 3 человека, у 13 детей данный вопрос вызвал затруднение. Думаем это говорит о том, что 54,1 % детей недостаточно понимают, что нужно делать, чтобы быть патриотом.

Проанализировав результаты анкетирования, мы пришли к выводу, что у дошкольников общий уровень сформированности патриотизма средний. Это означает, что дети нуждаются в целенаправленной и систематической воспитательной работе с ними педагога, которая должна быть направлена на формирование у обучающихся патриотизма.

Основными направлениями патриотического воспитания в дошкольном образовательном учреждении должны стать в настоящее время духовно-нравственное, историческое, военно-патриотическое воспитание. Большую роль в патриотическом воспитании начинают, наряду с традиционными, играть новые формы работы, такие, как «исторические реконструкции», «военно-спортивные праздники, вахты памяти. В дошкольных образовательных организациях появляются как веяние времени новые направления и формы работы – «Разговоры о важном», «Меткий стрелок», «Час мужества», «Военизированная полоса препятствий», «Во славу Отечества» (исторический конкурс с разделами «Великая Отечественная война», «Полководцы и народные герои», «Герои Мордовии» и т.д.), «С песней по жизни», «Наши добрые дела» (в школе, в семье) и т.д.

В экспериментальной работе нами был разработан ряд методических рекомендаций:

1. Соблюдение принципа «от близкого к далекому». Поэтапное расширение кругозора ребенка: семья → детский сад → родной город → страна → ее символы и история.

2. Интегративный и деятельностный подход. Включение патриотической тематики во все образовательные области: чтение художественной литературы (сказки, былины), познавательное развитие (краеведение, природа России), художественно-эстетическое развитие (народное творчество, песни о Родине, о Великой Отечественной войне) [6], физическое развитие (народные игры).

3. Опора на эмоционально-чувственную сферу ребенка. Основной метод – не назидание, а пробуждение чувств через искусство, музыку, личный пример, встречи с интересными людьми, непосредственное общение с природой [7].

4. Проектная деятельность как ядро системы. Реализация долгосрочных проектов совместно с родителями типа «Моя родословная», «Улицы моего города», «Красная книга нашего края» позволяет ребенку стать активным исследователем, а не пассивным слушателем.

5. Системная работа с родителями. Организация совместных праздников, творческих выставок, проектов, создание семейных клубов, проведение консультаций для формирования единого ценностного пространства «семья – детский сад».

После поступления детей в детский сад начинается новый этап в их патриотическом воспитании. В дошкольном возрасте расширяется общение детей с другими людьми, с товарищами. В процессе обучения дошкольники приучаются к организованности и дисциплине, к товарищеской взаимопомощи. У них формируются и расширяются представления о Родине, о труде, о дружбе и товариществе, о правдивости и честности. На занятиях и в досуговой деятельности они узнают, как следует вести себя в детском саду, дома и в общественных местах, как нужно относиться к педагогам, родителям и вообще старшим.

Постепенно у дошкольников накапливается известный запас представлений о нравственных нормах, о патриотизме, о положительных и отрицательных поступках, дающих материал для моральных обобщений. Эти обобщения делаются под руководством педагогов на занятиях и в ходе досуговой деятельности. Главная задача патриотического воспитания дошкольников – это формирование у детей отношения к своей Родине, желания служить Отечеству, защищать его в рядах Российской Армии.

Выводы. Задачи патриотического воспитания детей дошкольного возраста решаются не сразу, а постепенно, шаг за шагом, по мере развития детей. Патриотические взгляды и убеждения формируются на основе глубоких и разносторонних знаний о Родине. Педагоги рассказывают детям о нашей Родине, о ее героическом прошлом и настоящем, показывают ее величие и могущество.

Воспитанию чувств любви к Родине способствует ознакомление дошкольников с окружающей общественной жизнью. События российской действительности так или иначе влияют на детей, затрагивают и волнуют их. При умелом освещении событий общественной жизни педагог пробуждает у детей любовь к Родине, уважение и любовь к другим странам.

Формирование патриотизма у дошкольников очень важно, так как именно в этом возрасте проявляется чувство сопричастности к семье, дому, малой и большой Родине. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования воспитание патриотизма у детей дошкольного возраста является одной из приоритетных задач. Патриотизм дошкольника включает в себя привязанность к ближайшему окружению (семья, друзья, воспитатель), чувство защищенности и комфорта в знакомой среде (свой дом, своя улица), эмоционально-положительное отношение к малой родине, ее культуре и природе, начальные представления о своей стране, ее символах и главных праздниках, осознание себя как части семьи, коллектива детского сада, жителя своего города и, в конечном итоге, гражданина России. Исходя из характеристик дошкольника и сущности патриотизма, были выделены следующие компоненты: *психологический компонент* (наличие чувства любви к родному дому, малой и большой Родине, желания делать что-либо для ее процветания); *ценностный компонент* (наличие ценностного отношения к Отечеству, к родному краю); *знаниевый компонент* (наличие исторических знаний о героях России, Великой Отечественной войны, специальной военной операции); *деятельностный компонент* (наличие умения проявлять свою любовь к Родине в конкретных делах). Основными направлениями патриотической работы в дошкольном образовательном учреждении являются духовно-нравственное, историческое, военно-патриотическое воспитание. Формирование патриотизма должно опираться на следующие постулаты: соблюдение принципа «от близкого к далекому», опора на интегративный и деятельностный подходы, на эмоционально-чувственную сферу ребенка, использование проектной деятельности, организация системной работы с родителями в данном направлении.

Литература:

1. Блинова, Г.М. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников в процессе реализации Федерального государственного образовательного стандарта / Г.М. Блинова, Е.Ф. Горохова, А.М. Блинова // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен: материалы IV междунар. науч. конф. в рамках проекта «А.З.Б.У.К.А. детства». – Самара: ООО «Научно-технический центр», 2018. – С. 220-224

2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 400 с.

3. Ветохина, А.Я. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста / А.Я. Ветохина. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2019. – 192 с.

4. Дубровская, Е.А. Дошкольная педагогика. Эстетическое воспитание и развитие / Е.А. Дубровская, С.А. Козлова. – Москва: Юрайт, 2025. – 179 с.

5. Микляева, Н.В. Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников / Н.В. Микляева. – Москва: Сфера, 2013. – 144 с.

6. Паршина, Л.Г. Воспитательный потенциал песенного творчества отечественных композиторов / Л.Г. Паршина, Л.П. Карпушина // Гуманитарные науки и образование. – 2025. – Т. 16. – № 1(61). – С. 75-79

7. Радынова, О.П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / О.П. Радынова, Л.Н. Комиссарова. – Москва: Юрайт, 2025. – 293 с.

8. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом № 1155 от 17 октября 2013 г.. – Москва, 2013. – 31 с.
9. Формирование готовности будущего педагога к осуществлению воспитательной деятельности в учреждениях различного типа / И.Б. Буянова, С.Н. Горшенина, И.А. Неясова [и др.] // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14. – № 1(53). – С. 20-25

УДК 377.1

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)

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрен системный подход в подготовки социальных педагогов к психолого-педагогической деятельности. Проанализированы мнения ученых-педагогов в вопросах профессионализации будущего педагога. Выделены некоторые профессионально значимые умения необходимые для осуществления педагогической деятельности. Особое внимание уделяется необходимости формировать коммуникативные навыки и коммуникативное поведения. Перечислены основные навыками ИКТ-грамотности вузовской подготовки. Намечены этапы становления управленческих умений. Обозначена необходимость формирования педагогического прогнозирования, включающего прогностические умения. Проанализированно понятие «подход» с различных авторских позиций. Рассмотрено толкование некоторых видов готовности к профессиональной работе. Определены основные аспекты развития конкурентоспособной личности в рамках образовательного процесса.

Ключевые слова: социальный педагог, системный поход, профессиональные умения, подготовка, профессиональная деятельность, готовность.

Annotation. The article discusses a systematic approach to training social educators for psychological and pedagogical activities. It analyzes the opinions of pedagogical scientists on the professionalization of future teachers. The article highlights some of the professionally significant skills necessary for pedagogical activities. Special attention is given to the need to develop communication skills and communicative behavior. The article lists the main skills of ICT literacy in university training. It outlines the stages of developing management skills. The article emphasizes the importance of developing pedagogical forecasting, which includes predictive skills. The article analyzes the concept of «approach» from various perspectives. The article discusses the interpretation of certain types of readiness for professional work. It identifies the main aspects of developing a competitive personality within the educational process.

Key words: social pedagogue, systematic approach, professional skills, training, professional activity, readiness.

Введение. Проблема профессиональной подготовки современного социального педагога занимает особое место в образовательной политике государства являясь при этом многоаспектной – требующей системного подхода, способствующего овладению базовой профессиональной основой, составляющей высокий уровень знаний и педагогических умений в области психолого-педагогического образования. Важность разработки и реализации теоретико-практических концепций подготовки социального педагога обусловлено запросом общества на профессионально-конкурентноспособного специалиста в эпоху цифровизации готового к коммуникации и результативному сотрудничеству, а также в дальнейшем определяется интеграцией социально-педагогического образования во все сферы человеческой жизни.

Изложение основного материала статьи. Сегодня требования к качественной профессиональной подготовке педагогических кадров прежде всего отражена в законе («Об образовании в Российской Федерации»), Федеральном законе «О высшем и послевузовском образовании, в Концепции подготовки педагогических кадров до 2030 года [8]. Фундаментальные идеи и положения психолого-педагогических наук в профессиональной подготовке педагогов находят отражение в трудах В.А. Кан-Калик, А.С. Вартанян, Т.Ю. Макаренковой, Н.В. Кузьминой, Н.В. Горбуновой, Н.А. Глузман [3, С. 5].

Основы социального образования включающие стратегии развития и саморазвития индивидуума были еще проанализированы в трудах В.А. Сластенина, в исследованиях П.Д. Павленка, В.И. Жукова социальная наука (явления и процессы) ориентирована на все области человеческой деятельности [10, С. 101]. В трудах Л.В. Мардахаева, стоящего у истоков социальной педагогики с одной стороны социальное образование необходимо каждому человеку, а с другой – это система профессионального педагогического образования, включающая процесс подготовки социального педагога и конечный результат – специалист в психолого-педагогической деятельности. Классическая педагогическая наука накопила немалый опыт по профессиональной подготовке педагогов на разных уровнях содержания обучения составляющими которых являются – общетеоретический, предметный и практико-ориентированный. Данный концептуальный «каркас» заложен в работах В.И. Беличевой, В.Г. Бочаровой, А.А. Галагузовой, В.А. Сластенина, Л.К. Грибенкиной [5, С. 90]. Вопросы профессионализации будущего педагога выделены в исследованиях Н.П. Ансимовой с позиции приоритетных ориентиров оказывающих влияние на формирование таких категорий как целеполагания, планирование и достижение учебно-профессиональных целей [7, С. 82]. Определенную систему подготовки социальных педагогов, ориентированную на ценностные установки и выполнение профессиональных обязанностей рассматривали в своих трудах Р.В. Овчарова, Л.В. Мардахаев, Л.Е. Никитина. Исследования в области психолого-педагогического образования иллюстрируют необходимость реализации системного теоретического и практико-ориентированного подходов (дуальное обучение) в подготовке педагогов данного направления [12, С. 82].

Цель статьи: обозначить основные направления подготовки социальных педагогов к психолого-педагогической деятельности с позиции системного подхода.

Изложение основного материала статьи. Позиционирование психолого-педагогического образования как системного подхода в подготовке социальных педагогов должно соответствовать прежде всего потребностям государства в области экономики, технологий, науки и требованиям работодателя, а также иметь долгосрочные перспективы т.е. технологии развития и обучения в будущем. Говоря о системном подходе необходимо понимать, что обучение в вузе должно быть опережающе-ориентированным на профессиональное становление будущего социального педагога, не допускающее бессистемности, случайности и непоследовательности в формировании профессиональных знаний, навыков и умений [6, С. 20].

Рассмотрим ключевое понятие нашего исследования понятие «подход» с позиции разных авторов (Таблица 1).

Таблица 1

Трактовка понятия «подход»

Понятие	Автор
Подход определяет как способы (приемы) в изучении чего-нибудь	С.И. Ожегов
Подход – единство и целостность принципов и методов	Я.И. Мельниченко
Подход – это способы обучения	А.Н. Щукин
Подход определяет как педагогическое средство, включающее такие компоненты: понятия, принципы, методы и приемы построения организации образовательного процесса	Г.В. Селевко
Глубинный подход объединяет такие смысловые идеи: направленность процесса, целостность, сознательность в организации обучения	Ф.В. Тошон
Отождествляет подход с обновлением образования и переходом на новый уровень коммуникативного, деятельностного обучения	И.Б. Ворожцова

Рассмотренные выше определения «подход» свидетельствуют с одной стороны о единстве в интерпретации данного понятия, включающего такие составляющие – принципы, способы, приемы обучения, а с другой стороны трактуется как целостность, сознательность. Однако, при всем многообразии мнений полная картина значения исследуемого понятия в образовании функционально раскрывается, если рассмотреть сущность системного подхода. Компонентами системного подхода являются принципы, цели и средства, которые рассматриваются не как отдельные элементы, а в их развитии, движении и взаимосвязи. При этом системообразующим фактором в педагогических системах на первый план выходят принципы и идея (концепция). В процессе вузовской подготовки социальных педагогов идея выполняет функцию формирования профессионального мировоззрения (индивидуальной картины мира), профессионально значимых качеств [9, С. 1176]. Что касается принципов, то с позиции нашего исследования в качестве таковых выступают:

– профессиональная направленность;

– систематичность, активность (мобильность) студентов, настойчивость;

– инновационность, а также симбиоз всех структурных составляющих процесса профессионального обучения.

Следовательно, процесс профессионального обучения должен носить системно-деятельностный характер. Обращаясь к системному подходу, мы ставим цель рассмотреть составляющие готовности к профессиональной работе и конкретизировать содержание подготовки социальных педагогов к психолого-педагогической деятельности [14, С. 62].

Рассмотрим трактовку понятия «готовность» (Таблица 2).

Таблица 2

Дефиниции понятия «готовность»

Понятие	Толкование
Психологическая готовность	Умение работать с любой возрастной категорией; установки на межличностное взаимодействие; ориентация на профессиональное самообразование, самообучение и саморазвитие [15, С. 11]
Научно-теоретическая готовность	Овладение научной теорией и достаточным объемом знаний дисциплин психолого-педагогического цикла; знание современных технологий и передовых достижений
Практическая готовность	Сформированность профессиональных умений (информационно-коммуникативные, прогностические, конструктивные, организаторские); владение психологией коммуникации; владение онлайн-сервисами (цифровыми навыками)
Психофизиологическая готовность	Развитая эмпатийность; овладение профессионально-педагогической рефлексией

В рамках системного подхода для понимания уровня подготовки социальных педагогов к психолого-педагогической деятельности проанализируем набор профессиональных умений необходимых и способствующих интеграции в профессиональное сообщество. Говоря о профессиональных умениях мы продемонстрируем значимость и содержание некоторых, на наш взгляд наиболее важных для осуществления психолого-педагогического процесса.

Данные профессионально значимые умения отражены в Рисунке 1.



Рисунок 1. Профессионально значимые умения социального педагога

Раскроем каждый приведенный пример:

1. Информационно-коммуникативные умения формируются на базе ИК- компетентности школьного обучения. Вузовская подготовка предполагает создание условий для формирования ИК-компетентности в дисциплинах профессиональной подготовки т.е. уверенное владение навыками ИКТ-грамотности:

– поиск и обработка информации в электронно-библиотечным системам; передача информации;

– создание онлайн-программ и блогов;

– составление различных электронных таблиц, диаграмм;

– использование мобильных приложений для выполнения анкетирования, тестирования и заданий (компьютерные симуляторы);

– предоставлять и ранжировать информацию в электронном формате [2, С. 66].

Необходимость формирования информационно-цифровой грамотности как интеграция и взаимопроникновение технической и гуманитарной составляющей отражены в исследованиях В.И. Токтаровой и О.В. Ребко [11, С. 351].

Основу информационной культуры как формы активности личности в системном подходе составляют информационная идеология и информационная компетентность успешность формирования которых осуществляется на таких дисциплинах как «Информатика и основы

программирования», «Информационно-компьютерные технологии», «Формирование комфортной и безопасной среды в образовательной организации».

Коммуникативные навыки будущих социальных педагогов на прямую связаны с профессиональной деятельностью и их формированию будут способствовать:

– овладение коммуникативной техникой, включающей определенные уровни освоения речевой деятельности: профессионального диалогового общения с включением различных интерактивных методик обучения групповых, например, «ромашка Блума» развивающая критичность мышления; мозговые штурмы; обсуждения; анализ проблемных ситуаций;

– формированию коммуникативного поведения (умение регулировать вербальные и невербальные акты общения, установка на положительный эмоциональный контакт, эмпатийное слушание и понимание с позиции «принять» и «доверять». Умение управлять невербальным поведением, которое является составляющей внутреннего мира личности делает поведение более социально приемлемым. Невербальное поведение уравновешивает (управляет) общением, что в свою очередь снижает эмоциональную нагрузку партнеров по коммуникации;

– овладение интернет-коммуникацией, обеспечивающей возможность для самообразования и самообучения, что позволит распределять время [13, С. 217].

2. Формирование прогностических умений или педагогического прогнозирования тесно связано с педагогическим проектированием. Основное направление деятельности социального педагога – это прогнозирование педагогического процесса, развития личности и развития коллектива. Прогностическая деятельность включает ряд взаимообуславливающих компонентов: способность ставить конкретные цели и планировать, моделировать требуемый результат и предвидеть различные педагогические ситуации, последствия, а также гибкость в решении профессиональных задач [1, С. 26].

3. Конструктивные умения будущих социальных педагогов ориентированы на конкретизацию задач и обоснование методов, форм, педагогических технологий с учетом особенностей участников образовательной траектории. Умение грамотно найти индивидуальной подход в работе с различными категориями обучающихся с целью профилактики, коррекции отклонений в развитии и девиаций [4, С. 322-323].

4. В исследованиях В.С. Агапова, К.М. Ушакова формирование управленческих умений входящих в структуру управленческой культуру рассматриваются как необходимые личностно значимые профессиональные качества социального педагога как субъекта управленческой деятельности способного выстраивать стратегии управления, изменения и совершенствования социально-педагогического процесса. При этом формирование данных умений осуществляется поэтапно: мотивационный (потребность, готовность, эмоциональная регуляция, нравственно-ценностные установки); когнитивный непосредственно связан с подбором средств, методов, способов для решения профессиональных задач; деятельностный позволяет будущим педагогам непосредственно на практике сформировать умения и навыки, что позволит приобрести опыт реализации педагогических технологий и определенный уровень педагогического мастерства.

Не менее важной составляющей системного подхода в подготовке социальных педагогов является формирование конкурентоспособной личности. Конкурентоспособность понимается как совокупность личностных качеств и профессиональных компетенций, позволяющих человеку продуктивно действовать в динамичной информационной среде, решать нестандартные задачи и достигать поставленных целей. Конкурентоспособность определяется способностью эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды, оперативно осваивать новые технологии и умения, проявлять инициативу и креативность, демонстрировать высокий уровень профессионализма и ответственности.

Важно отметить, что вузовское образование играет ключевую роль в формировании конкурентоспособной личности, обеспечивая необходимую основу для будущей профессиональной деятельности социальных педагогов.

Кратко рассмотрим основные аспекты влияния образовательного процесса на развитие конкурентоспособной личности:

1. Аккумуляция базового научного багажа и прикладных навыков. Образовательные структуры формируют базу теоретических знаний и практических умений, необходимых для последующего трудоустройства и дальнейшего карьерного роста. Широта и глубина полученных знаний непосредственно влияют на степень подготовленности специалиста к актуальным вызовам рынка труда.

2. Воспитание критического мышления. Работодатели предпочитают специалистов, способных к автономному осмыслению, оценке и предложению инновационных решений. Развитие критического мышления обеспечивает адаптацию к нестабильной внешней среде и повышает эффективность принятия решений.

3. Привитие персональной ответственности и рефлексивных навыков. Осознанное отношение к собственной судьбе и перспективам предопределяют способность к самостоятельному построению карьерной траектории и преодолению трудностей. Вузовское образование способствует формированию ответственности и адекватной самооценки студентов.

Именно, системный подход в подготовке социальных педагогов к психолого-педагогической деятельности в высшей школе создает предпосылки для становления конкурентоспособной личности, готовой адаптироваться к меняющимся условиям рынка труда и реализовывать профессиональный потенциал.

Выводы. Представленные направления психолого-педагогического образования взаимосвязаны и составляют системный подход иллюстрирующий, важные составляющие подготовки социальных педагогов – это профессиональные умения: информационно-коммуникативные как навыки коллективной работы и эффективных коммуникаций, формирование навыков конструктивного взаимодействия; прогностические умения способствуют выстраиванию индивидуальной траектории социально-педагогического процесса; конструктивные умения ориентированные на разработку моделей и методик в решении проблем социальной сферы; управленческие умения необходимы при планировании стратегий достижений.

Реализация подобного синтеза обеспечит подготовку квалифицированных специалистов психолого-педагогической сферы, способных успешно адаптироваться к вызовам цифровой эпохи и закрепиться на достойных позициях в педагогическом сообществе.

Литература:

1. Борейко, О.Н. Факторы и условия успешной подготовки социальных педагогов / О.Н. Борейко // Педагогические и социальные вопросы образования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 6 марта 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 24-27

2. Веселова, А.Ю. Методы и средства развития информационной грамотности студентов / А.Ю. Веселова, В.С. Суйская // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. – Ялта: РИО ГПА, 2025. – № 86. – Ч. 1. – С. 65-67

3. Глузман, Н.А. Профессионализм педагога: успешность и карьера: монография / Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова. – Ялта, 2017. – 244 с.

4. Джумагулова, Г.А. Формирование компетентности и профессиональных умений будущего социального педагога при изучении гуманитарных дисциплин / Г.А. Джумагулова // Бюллетень науки и практики. – 2021. – Т. 7. – № 3. – С. 319-326

5. Максимова, Е.П. Профессиональная подготовка бакалавров социально-психологического направления / Е.П. Максимова // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 90-92

6. Павлов, Н.В. Психологические основы подготовки педагогов высшего образования к будущей профессиональной деятельности / Н.В. Павлов // Вестник Института мировых цивилизаций. – 2017. – № 15-2. – С. 20-24

7. Рудакова, Е.А. Формирование умения целеполагания как неотъемлемого компонента профессионального становления учителя / Е.А. Рудакова // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 79-94

8. Российская Федерация. Правительство. Распоряжение № 1688-р от 24 июня 2022 г. – URL: http://government.ru/docs/all/141781/ (дата обращения: 20.09.2025)

9. Соколова, И.Ю. Оценка и психолого-педагогические условия обеспечения качества образовательного процесса, качества подготовки специалистов / И.Ю. Соколова; редкол. Н.Н. Колосова, А.В. Хитрова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-5. – С. 1172-1178

10. Сорвачева, И.Д. Социально-педагогическое образование будущих специалистов в вузе / И.Д. Сорвачева // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: сб. трудов IV Междунар. науч.-практ. конф., 10-11 декабря 2024 г., г. Евпатория. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2025. – С. 100-104. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=80324673 (дата обращения: 21.09.2025)

11. Степанова, Л.В. Формирование готовности будущих педагогов использовать информационные технологии в профессиональной деятельности / Л.В. Степанова // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. – Ялта: РИО ГПА, 2025. – № 86. – Ч. 1. – С. 351-353

12. Течиева, В.З. Новые формы организации практико-ориентированного обучения в условиях педагогического вуза / В.З. Течиева // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 82-90
13. Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики: коллективная монография / под науч. ред. М.И. Рожкова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. – Т. 2 – 319 с.
14. Харченко, С.Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности: монография / С.Я. Харченко. – Луганск: Изд-во ООО «НПК ПЕРСПЕКТИВА», 2024. – 182 с.
15. Хромова, А.О. Исследование мотивационного, креативного, коммуникативного и организационного компонентов готовности будущих педагогов к использованию инновационных технологий / А.О. Хромова, Е.Ю. Бухтаярова, А.А. Климова, [и др.] // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12. – № 4. – С. 7-25

Педагогика

УДК 378

доктор исторических наук, доцент, заведующий кафедрой всеобщей истории, классических дисциплин и права Софронова Лидия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Строганов Дмитрий Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород);
кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Нижегородский университет путей сообщения – филиал Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Приволжский государственный университет путей сообщения» (НИПС – филиал ПривГУПС) (г. Самара)

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ УКРЕПЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Комплексный анализ роли цифровых инструментов в трансляции культурных кодов, укреплении социокультурной идентичности еще не становился предметом целостного исследования. Также не описаны возможности и методики формирования социокультурной идентичности студентов вуза. Это стало целью работы. Гипотеза исследования основана на предположении о том, что целенаправленное и системное использование цифровых инструментов в образовательном процессе вуза будет способствовать эффективному укреплению социокультурной идентичности студентов. Предполагается, что максимальный эффект достигается тогда, когда цифровые инструменты используются не как средство пассивной трансляции культурной информации, а как среда для сотворчества, критической рефлексии и диалогического осмысления культурных кодов. В теоретическом плане новизна состоит в описании возможностей некоторых цифровых инструментов. Это позволяет приблизиться к комплексному исследованию феномена социокультурной идентичности в условиях цифровой образовательной среды. Теоретический уровень представлен методом системного анализа и сравнительно-историческим методом, также применяется структурно-функциональный анализ. Результатом является описание вариантов заданий, используемых авторами в своей педагогической практике: работа с оцифрованными документами, сторителлинг, интерактивный квест, создание блога и сайта по заданным параметрам. В перспективе авторы заявляют о необходимости создания гибкой, открытой и технологически оснащенной образовательной среды, способной предложить студенту содержательные и эмоционально насыщенные инструменты для осознанного и ответственного конструирования своей принадлежности к российскому социуму.
Ключевые слова: социокультурная идентичность, высшее образование, цифровые инструменты, код нации, методика преподавания, код культуры.
Annotation. A comprehensive analysis of the role of digital tools in the translation of cultural codes and the strengthening of socio-cultural identity has not yet been the subject of a holistic study. The possibilities and methods of forming the socio-cultural identity of university students are also not described. This became the purpose of the work. The research hypothesis is based on the assumption that the purposeful and systematic use of digital tools in the educational process of the university will contribute to the effective strengthening of the socio-cultural identity of students. It is assumed that the maximum effect is achieved when digital tools are used not as a means of passive transmission of cultural information, but as a medium for co-creation, critical reflection and dialogical comprehension of cultural codes. Theoretically, the novelty lies in the description of the capabilities of some digital tools. This allows us to approach a comprehensive study of the phenomenon of socio-cultural identity in a digital educational environment. The theoretical level is represented by the method of system analysis and the comparative historical method, and structural and functional analysis is also used. The result is a description of the task options used by the authors in their teaching practice: working with digitized documents, storytelling, interactive quest, and creating a blog and website based on specified parameters. In the future, the authors state the need to create a flexible, open and technologically equipped educational environment capable of offering students meaningful and emotionally rich tools for conscious and responsible construction of their belonging to Russian society.
Key words: socio-cultural identity, higher education, digital tools, nation code, teaching methods, culture code.

Введение. В современной теории и практике высшего образования наблюдается противоречие между объективно высоким потенциалом цифровых инструментов как средства формирования социокультурной идентичности и недостаточной теоретической обоснованностью, а также методической неразработанностью моделей их интеграции в образовательный процесс вуза, обеспечивающих синергию идентификационных и общеразвивающих задач. Цифровые инструменты, используемые как среда для сотворчества, исследования и диалога, могут сделать процесс передачи студентам вузов культурных кодов и укрепления идентичности естественным, увлекательным и напрямую связанным с развитием самых востребованных компетенций современного человека.

В рамках поставленной проблематики научная разработанность темы характеризуется значительной фрагментарностью и междисциплинарной разрозненностью. Комплексный анализ роли цифровых инструментов в трансляции культурных кодов, укреплении социокультурной идентичности и одновременном формировании компетенций XXI века не становился предметом целостного исследования. Однако отдельные аспекты данной триады получают освещение в трудах представителей различных научных направлений.

Теоретико-методологические основания изучения социокультурной идентичности в условиях цифровизации заложены в работах, анализирующих трансформацию социальных структур и коммуникативных практик под влиянием новых медиа. Концепция «сетевого общества» М. Кастельса и теория «медиатизации» культуры задают общий контекст, в котором цифровая среда рассматривается как новый агент социализации и конструктор идентичности [6; 7]. При этом доминирующий вектор исследований сосредоточен скорее на деструктивных и гибридных процессах, нежели на целенаправленном использовании цифровых платформ для консолидации национально-культурного сообщества.

В области педагогики и цифровой дидактики проблематика формирования компетенций XXI века (4К: критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация) разработана достаточно глубоко. Исследования А.В. Хуторского, И.М. Осмоловской и других отечественных дидактов [12, 9], а также зарубежных авторов (П. Гриффин, Ч. Фадель, М. Бялик, Б. Триллинг) раскрывают пути интеграции этих компетенций в образовательный процесс [2; 11]. Однако их взаимосвязь с задачами целенаправленного укрепления идентичности через цифровые инструменты часто остается за рамками анализа, редуцируясь до общих вопросов гражданского воспитания.

Отдельный пласт научной литературы посвящен цифровизации в сфере культуры и культурного наследия. В рамках этого направления изучаются такие феномены, как виртуальные музеи, цифровые архивы и 3D-реконструкции объектов наследия. Работы зарубежных (Ф. Камерон) и российских исследователей акцентируют внимание, прежде всего, на технологиях сохранения и популяризации

[10], тогда как менее изученным остается их дидактический и идентификационный потенциал, их способность выступать не просто хранилищем информации, а активной средой для формирования смыслов и ценностных ориентаций [1].

Таким образом, констатируется наличие существенной лакуны в научном знании. Существующие исследования, как правило, фокусируются на одной или двух составляющих предложенной триады: «идентичность – цифровизация», «компетенции – цифровизация» или «идентичность – образование» [4]. Синтетический же подход, предполагающий изучение цифровых инструментов в качестве катализатора синергетического эффекта, при котором процессы трансляции культурных кодов и формирования актуальных компетенций взаимно усиливают друг друга, только начинает формироваться. Настоящая статья призвана внести вклад в преодоление данной теоретической дихотомии.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что целенаправленное и системное использование цифровых инструментов в образовательном процессе вуза будет способствовать эффективному укреплению социокультурной идентичности студентов. Предполагается, что максимальный эффект достигается тогда, когда цифровые инструменты используются не как средство пассивной трансляции культурной информации, а как среда для сотворчества, критической рефлексии и диалогического осмысления культурных кодов. При этом укрепление идентичности будет протекать одновременно с развитием у студентов цифровой грамотности, критического мышления и коммуникативных компетенций, создавая синергетический образовательный эффект.

Научная новизна исследования заключается в преодолении фрагментарности в изучении взаимосвязи цифровизации образования и процессов социокультурной идентификации. В теоретическом плане новизна состоит в описании возможностей некоторых цифровых инструментов, что позволяет приблизиться к комплексному исследованию феномена социокультурной идентичности в условиях цифровой образовательной среды.

Методы исследования определяются междисциплинарным характером проблемы и включают комплекс процедур. Теоретический уровень представлен методом системного анализа, позволяющим рассмотреть феномен социокультурной идентичности как многоуровневое системное образование, и сравнительно-историческим методом, выявляющим трансформацию механизмов идентификации в условиях цифровой трансформации образования. Среди теоретических методов также применяется структурно-функциональный анализ для определения места и роли цифровых инструментов в образовательной системе вуза.

Изложение основного материала статьи. Социокультурная идентичность студента вуза – это не статичный набор признаков, а активное, рефлексивное отношение, интегрирующее знание, ценность, действие и коммуникацию в рамках освоения им будущей профессиональной и социальной роли.

Этот сложный, динамический конструкт, проявляется на нескольких взаимосвязанных уровнях. Так на когнитивном уровне она выражается в осознанной самоидентификации индивида с определенными общностями – национальной, гражданской, региональной, профессиональной. Это находит отражение в усвоении и актуализации базовых исторических нарративов, понимании ключевых культурных кодов и символов, а также в способности к рефлексивной позиции по отношению к роли своей страны и социальной группы в глобальном контексте. Студент, обладающий сформированной идентичностью, не просто пассивно воспроизводит набор знаний, но демонстрирует способность к их критическому осмыслению и интеграции в собственную картину мира. На ценностно-эмоциональном уровне идентичность проявляется через систему устойчивых ценностных ориентаций и эмоциональных реакций. Это выражается в чувстве сопричастности к судьбе страны, личной значимости общекультурного наследия, эмоциональном отклике на события, затрагивающие интересы и престиж данной социокультурной общности [8]. Данный аффективный компонент является ключевым маркером укорененности идентичности, выходящим за рамки чисто рационального согласия. На поведенческом уровне социокультурная идентичность объективируется через реальные практики и деятельностные проявления. Это может быть участие в волонтерских инициативах, культурно-массовых и историко-мемориальных мероприятиях, публичная защита определенных ценностных позиций в академической и публичной среде, а также использование культурных маркеров (языка, особенностей невербальной коммуникации, следование традициям) в повседневном и профессиональном общении. При этом поведенческий компонент не сводится к конформности, а может включать элементы конструктивной критики и стремления к позитивным изменениям внутри своей общности, что свидетельствует о высокой степени личной ответственности. Наконец, на коммуникативном уровне, особенно в цифровой среде, идентичность проявляется через избирательность контактов, тематику создаваемого и ретранслируемого контента, а также специфику аргументации в дискуссиях. Студент позиционирует себя как представитель определенной культуры, что отражается в его цифровом следе и моделях сетевого взаимодействия [5].

Цифровые технологии позволяют не рассказывать о неявных смыслах, символах, и моделях поведения, которые понятны «своим», а погружать в них. Ниже будут представлены варианты заданий, используемых авторами в своей педагогической практике.

Студенты могут работать с оцифрованными письмами, фотографиями, газетами конкретной эпохи, чтобы собрать «картинку» исторического события (например, индустриализации, оттепели, перестройки) из первоисточников. Так не только развивается критическое мышление, навык анализа источников, но и возникает понимание менталитета, повседневности, трагедий и надежд людей прошлого, формирование эмоциональной связи с историей. Задание подойдет не только для изучения профильных исторических дисциплин, но и для курса основ российской государственности, изучаемого в вузах сейчас повсеместно.

Усвоение архетипов, моделей поведения, этических дилемм, заложенных в культурных текстах возможно при использовании технологии сторителлинга. Чтобы пройти уровень, нужно понять мотивацию героя, контекст эпохи, значение устаревших слов. Так возможно использование задания: напишите 5-7 постов в одной из социальных сетей от лица современного Онегина, которые раскрывали бы его внутренний мир через призму сегодняшних реалий. Один пост может быть о бессмысленности карьерных достижений («опять повысили, а радости ноль»), другой – о циничном отношении к чужой искренности («получил голосовое сообщение с признанием, слушать лень»). В финале нужно дать ответ на вопрос: «Почему архетип "лишнего человека" остается актуальным и какие современные социальные явления его порождают?».

Кулинария является мощнейшим пластом социокультурной идентичности, буквально «вкусовым кодом» нации. Еда – это не просто пища, а зашифрованная история, география, ритуалы и мировоззрение. Интеграция этой темы через сторителлинг позволяет оживить абстрактные понятия идентичности через личный, чувственный опыт. Студент выбирает культурологическую загадку, например, «как география России повлияла на распространение блинов и оладий?» Далее нужно разработать интерактивный квест (например, в Twine или Genially), где пользователь выступает в роли исследователя, разгадывающего загадки русской кухни. Студент проходит путь, собирая «улики» – исторические справки, отрывки из литературы, репродукции картин, пословицы и поговорки. В финале квеста он не просто получает ответ, а формулирует его сам в виде инфографики. Например: «Блины – это не просто выпечка, а модель мира.

Социальные медиа и блогинг также являются эффективными цифровыми инструментами формирования социокультурной идентичности студентов вуза. Студенты могут создавать блоги на разных языках, где рассказывают иностранным сверстникам о современных российских явлениях в культуре, науке, обществе, давая свой анализ и интерпретацию. Для осознания своей идентичности часто нужен взгляд «извне». Задача объяснить свою культуру другим заставляет рефлексировать, структурировать знания и формулировать свою позицию.

Создание сайта памятников военной истории позволяет соединить исследовательскую работу, цифровые навыки и глубокую эмоционально-ценностную работу по осмыслению исторической памяти. Вот разработанное задание в формате педагогического сценария. Команде студентов необходимо разработать и создать прототип тематического сайта, посвященного памятникам военной истории, который будет не просто каталогом объектов, а многослойным цифровым нарративом, раскрывающим значение этих памятников как воплощенной коллективной памяти и основы социокультурной идентичности. Студенты формируют рабочие группы (например, «историки», «архивисты», «картографы») и проводят совместную исследовательскую работу. В рамках этого этапа необходимо выбрать не менее 10-15 памятников, отражающих разные эпохи и типы памяти (от древних крепостей и мемориалов Великой Отечественной войны до современных стел в честь воинов-интернационалистов). Для каждого объекта собирается и анализируется информация: исторический контекст создания (какому событию посвящен), авторство и стилистика, символическое значение элементов (фигуры, надписи, вечный огонь). Проводится работа с архивными фотографиями, газетными публикациями того времени и мемуарной литературой для восстановления полной исторической картины. Далее группа «контент-менеджеров» и «копирайтеров» перерабатывает собранные данные в публицистические и просветительские форматы. Создаются не сухие справки, а эмоциональные эссе-сторителлинги, которые оживляют памятник. Например, для мемориала «Родина-мать» можно создать материал о эволюции образа матери-защитницы в русской культуре. Для памятника Неизвестному солдату – написать текст о поисковых отрядах и концепции «никто не забыт». Обязательным элементом

становится создание интерактивных викторин или тестов, проверяющих понимание символики и исторического контекста. Затем группа «веб-разработчиков» и «дизайнеров» приступает к непосредственному созданию сайта. Ключевым элементом становится интерактивная карта страны/региона, где метками размещены исследуемые памятники. К каждой метке привязывается созданный мультимедийный контент: профессиональные фотографии памятника в разное время суток, 3D-тур или панорамное видео, позволяющее рассмотреть детали, аудиогид с рассказом от лица условного «очевидца» (солдата, медсестры, жителя тылового города). Структура сайта должна включать несколько тематических рубрик, таких как «Хронология подвигов», «Судьбы героев», «Символика Победы», что позволяет систематизировать информацию и предложить пользователю разные пути ее изучения. В заключение студенты проводят критический анализ своей работы, формулируя ответы на проблемные вопросы: как архитектура мемориалов формирует национальный нарратив, в чем заключается разница между официальной памятью и личной памятью семьи, каким образом цифровой проект способствует преодолению исторического забвения и какие современные вызовы стоят перед культурой памяти в цифровую эпоху.

Данное задание выходит за рамки простого веб-дизайна, превращаясь в комплексный проект на стыке истории, культурологии, цифровых гуманитарных наук и журналистики. Он позволяет студенту не просто усвоить информацию, а стать активным соавтором и транслятором коллективной памяти, что является высшим проявлением сформированной социокультурной идентичности.

Выводы. Таким образом, проблема формирования у студентов социокультурной идентичности носит комплексный, междисциплинарный характер, находясь на стыке педагогики, культурологии, социологии и цифровой гуманитаристики. Ее решение предполагает не просто описание существующих кейсов, а создание целостной концепции, переводящей стихийный процесс цифровой социализации в плоскость осмысленного и педагогически управляемого формирования идентичности в высшей школе.

Ключевые проблемы заключаются в методологической неопределенности и институциональных противоречиях. Прежде всего, наблюдается девальвация традиционных институтов социализации, таких как семья и система образования, которые исторически выступали основными трансляторами культурных кодов. Это порождает фрагментарность и эклектичность идентичности, когда студент вынужден конструировать свою принадлежность из разрозненных, зачастую конфликтующих элементов – глобальных трендов, цифровых субкультур, этнических традиций и национальных нарративов. Усиливается разрыв между формальным знанием и личностным смыслом: академические курсы по истории и культуре не всегда находят эмоциональный отклик и не интегрируются в систему ценностных ориентаций студента, оставаясь внешней, отчужденной информацией. Значимой проблемой выступает неадекватность педагогических технологий, которые зачастую сводятся к дидактическому, монологическому изложению материала о «правильной» идентичности, что провоцирует у студентов реакцию отторжения или формального согласия. В условиях цифровой реальности возникает конкуренция за символическое влияние между образовательной средой и агрессивным контентом медиапространства, где доминируют упрощенные, поляризованные и часто деструктивные идентификационные модели. Кроме того, в поликультурной среде вуза обостряется проблема гармонизации разноуровневых идентичностей – гражданской, этнической, религиозной, что требует от преподавателей высочайшего педагогического такта и компетенций, которыми они не всегда обладают.

Перспективы изучения темы, однако, открывают новые возможности для преодоления указанных противоречий. Преодоление проблем формирования социокультурной идентичности лежит в плоскости создания гибкой, открытой и технологически оснащенной образовательной среды, способной предложить студенту содержательные и эмоционально насыщенные инструменты для осознанного и ответственного конструирования своей принадлежности к российскому социуму.

Литература:

1. Cameron, F.R. Beyond the Cult of the Replicant, Museums, Objects - new discourses - traditional concerns / F.R. Cameron, S.B. Kenderdine // Theorizing Digital Cultural Heritage: a Critical Discourse. – Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2007. – P. 49-77

2. Griffin, P. 21st Century Skills: The New Reality in Education / P. Griffin. – URL: http://erazvitie.org/english/navyki xxi veka novaja realnost (дата обращения: 03.11.2025)

3. Верник, И.С. Критерии позитивной социализации подростка в современных условиях / И.С. Верник // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2022. – № 2(23). – С. 84-91

4. Волчегорская, Е.Ю. Гибкие социальные навыки как основа кросс-функциональных компетенций / Е.Ю. Волчегорская, С.Н. Фортыгина, В.П. Зиновьев // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 2 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-3-2

5. Жукова, Е.Д. Социокультурная идентичность: особенности формирования / Е.Д. Жукова, Р.А. Гильмиянова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2024. – № 1(102). – С. 133-145

6. Кастельс, М. Информационное общество и государство благосостояния: финская модель / М. Кастельс, П. Химанен. – Москва: Логос, 2002. – 219 с.

7. Назаренко, А.Н. Медиатизация в контексте философии культуры / А.Н. Назаренко // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2023. – № 1. – С. 69-80. – DOI: 10.35231/18186653 2023 1 69

8. Осипова, С.И. Сохранение культурной идентичности в условиях глобализационных процессов / С.И. Осипова, А.И. Богданова // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – С. 285-294

9. Осмоловская, И.М. Дидактика: от классики к современности: монография / И.М. Осмоловская. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2020. – 248 с.

10. Толок, Е.С. О сохранении культурной идентичности России в глобальном мире / Е.С. Толок // Сервис Plus. – 2019. – Т. 13. – № 2. – С. 77-82. – DOI: 10.24411/2413-693X-2019-10210

11. Фадель, Ч. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха / Ч. Фадель, М. Бялик, Б. Триллинг. – Москва: Точка, 2018. – 240 с.

12. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А.В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2011. – № 1. – 1 с. – URL: http://eidos-institute.ru/journal (дата обращения: 07.11.2025)

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Старцева Наталья Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОДКАСТИНГА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ У ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (АНГЛИЙСКИЙ)

Аннотация. В данной статье изучается использование подкастов, как способа изучения английского языка не только обучающимися основной школы, но и широким кругом заинтересованных лиц. Слушая подкасты различных жанров и разной степени сложности на постоянной основе, развивается восприятие и понимание английской речи на слух, что приводит к прогрессу обучения в изучении языка. Автор акцентирует внимание на том, что в век информационных технологий популярность приобретают сервисы подкастинга для изучения английского языка. Подкасты, созданные носителями языка можно использовать на уроках с целью совершенствования навыков аудирования. Отбирая подкасты для разработки к ним заданий, автор опирался на принципы отбора подкастов: принцип аутентичности, принцип соответствия содержания подкаста интересам обучающихся, принцип доступности и посильности, принцип актуальности и новизны и принцип соответствия содержания подкаста уровню владения иностранным языком. Дан алгоритм работы с подкастами. В статье подробно рассматриваются истоки возникновения подкастинга, дальнейшая эволюция этого цифрового ресурса от момента возникновения до его широко распространения в сети Интернет. В статье причислены дидактические черты подкастов, которые важно учитывать при разработке методики обучения иностранному языку на основе подкастов. Автором проанализирован дидактический потенциал многочисленных англоязычных подкастов. На основе проведенного анализа сделан вывод об их жанровом разнообразии, целевой аудитории и целесообразности применения для формирования навыка аудирования у изучающих английский язык.

Ключевые слова: аудирование; подкаст; формирование навыков аудирования; аутентичность; сервис подкастов; учебные материалы

Annotation. This article examines the use of podcasts as an approach to learning English not only for secondary school students but also for everyone who masters the language independently. Listening to podcasts of various genres and levels of difficulty on a regular basis develops the perception and understanding of English speech by ear, which leads to learning progress in language studying. The author emphasizes that in the age of information technology, various podcasting services for learning English are becoming popular. Podcasts created by native speakers can be used in class to improve students' listening skills. When selecting podcasts for developing assignments for them, the author relied on the following principles of podcast selection: the principle of authenticity, the principle of the podcast content being in line with the interests of the students, the principle of accessibility and feasibility, the principle of relevance and novelty, and the principle of the podcast content being in line with the level of foreign language proficiency. An algorithm for working with podcasts is given. The article highlights the origin of podcasting, its further evolution since its inception to its widespread distribution on the Internet. The article lists the didactic features of podcasts that are important to consider when developing a teaching methodology for foreign languages based on podcasts. The author analyzed the didactic potential of numerous English-language podcasts. Based on the analysis, a conclusion was made about their genre diversity, target audience and the feasibility of using them to develop listening skills of English language learners.
Key words: listening comprehension, podcast, audio skills training, authenticity, podcast service, teaching materials.

Введение. Термин «подкаст» произошел от английского слова «podcasting», в результате обширного использования портативных медиаплееров iPod компании Apple, основателем которой является Стив Джобс. Само слово «podcasting» появилось при объединении двух слов – «iPod» и «broadcasting» (англ. – радиотелевещание; трансляция) и является особым форматом аудио и видеопередач, выпускаемых во всемирной сети Интернет [6, С. 309].

По одной из версий слово «podcasting» было придумано известным американским виджеем, бывшим ведущим канала MTV Адамом Карри в 2004 году. Тогда его и внесли в New Oxford American Dictionary (Оксфордский словарь). В 2004 г после появления слова поисковая система Google на запрос выдавала сначала 24 результата, потом 526, тремя днями позже 2750 и это число удваивалось с каждым днем. В 2005 г слово «podcasting» стало «словом года». На этих основаниях Адама Карри по праву можно назвать отцом-основателем подкастинга [7, С. 239].

В Оксфордском словаре английского языка подкаст определяется как цифровой аудиофайл, который можно взять из Интернета и воспроизвести на компьютере или устройстве, которое вы можете носить с собой [10]. Помимо этого, под подкастом понимается программа (музыка или разговор), находящаяся в цифровой форме для автоматической загрузки через Интернет. Согласно словарю Macmillan, подкаст – это мультимедийный файл, который можно загружать или транслировать из Интернета на компьютер или мобильное устройство [9]. Д.В. Дмитриев, А.С. Мещеряков определяют подкаст как «инновационное средство обучения английскому языку, так как формируют языковые навыки в различных видах речевой деятельности, пополняют лексический запас, улучшают грамматические навыки, увеличивают мотивацию к изучению английского языка» [3].

По мнению П.В. Сысоева подкаст – это аудио или видеозапись, сделанная любым человеком и доступная для прослушивания или просмотра во всемирной сети. Это приводит к заключению о том, что права на подкаст принадлежат конкретным людям. Стоит обратить внимание и на то, что П.В. Сысоев относит подкаст к виду социального Интернет-ресурса нового поколения Web 2.0., т.е. пользователи могут слушать, делиться аудио и видео в глобальной сети. [8] Основываясь на данные определения, можно выделить общее понятие, предложенное Л.И. Агафоновой и Ж.С. Аникиной Они трактуют подкаст как аудио- или видеофайл, распространяемый в сети Интернет для прослушивания на персональном компьютере либо мобильных устройствах [1].

Изложение основного материала статьи. Сервис подкастов имеет свои дидактические черты, которые важно учитывать при разработке методики обучения иностранному языку на основе подкастов. К ним относятся: 1. Возможность создания в сервисе подкастов личного пространства каждым подкастером. Оно нужно для того, чтобы организовать обсуждение в сети содержания подкаста. 2. Возможность размещения в сервисе собственных подкастов. 3. Возможность организации сетевого обсуждения содержания подкаста в личном пространстве пользователя путем микроблога или веб-форума. 4. Доступность заключается в том, что созданный и опубликованный подкаст может быть прослушан любым зарегистрированным пользователем сервиса. 5. Создание и регулирование личного пространства происходит самим автором подкаста. 6. Положение сообщений при организации сетевого обсуждения содержания подкаста осуществляется хронологически. Пользователи не могут изменять размещенные сообщения [4, С. 63].

Существует алгоритм работы с подкастами. Он включает такие этапы: 1) прослушивание подкаста в первый раз; 2) прослушивание подкаста одновременно с его сценарием; 3) чтение описание подкаста (необязательно); 4) работа с незнакомыми словами; 5) прослушивание подкаста без его сценария. Если текст трудный, то он может быть воспроизведен повторно. В зависимости от сложности текста и уровня владения языком студентами каждый из этих этапов может быть повторен при необходимости. Для проверки понимания подкаста преподаватель может использовать следующие задания: ответы на вопросы, обсуждение услышанного в парах и группах, создание презентаций. Важно также развивать творческие способности и коммуникативную компетенцию через создание собственных подкастов по схожей тематике [2, С. 69]. Ряд исследований дает возможность определить дидактический потенциал подкастов, который основывается на технических особенностях данной ИКТ, а именно: аутентичность, актуальность, медиа грамотность базового уровня, автономность пользователя, многоканальное восприятие, мобильность технического средства, многофункциональность, продуктивность, интерактивность [5, С. 300].

Не всякий подкаст обладает дидактической ценностью, поэтому необходимо принять во внимание принципы отбора подкастов. Первый принцип – принцип аутентичности заключается в том, что подкасты должны быть записаны носителями языка, должна учитываться и качественность воспроизведения подкастов. Также подкасты желательно выбирать с известных сервисов. Второй принцип – принцип соответствия содержания подкаста интересам обучающихся. Педагог до работы с подкастами выясняет интересы и запросы целевой аудитории, и уже на основе этого отбирает подкасты. Третий принцип – принцип доступности и посильности. Необходимо использовать такие подкасты, которые будут понятны обучающимся и будут соответствовать их уровню владения иностранным языком. Это касается темы, лексико-грамматической структуры и, конечно, технической доступности. Кроме того, продолжительность подкаста не должна превышать 4 минут для начального уровня обучения и 9 минут для среднего. Четвертый принцип – принцип актуальности и новизны, прослушивание подкастов должно быть направлено на формирование нового опыта, владение актуальной информацией. Размещаемый на платформах контент, в том числе новостной способствуют улучшению навыков аудирования, развивают критическое мышление и расширяют кругозор в целом. Пятый принцип – принцип соответствия содержания подкаста уровню владения иностранным языком [2, С. 66]. В заключение можно сказать о том, что существуют разные определения термина «подкаст», в том числе есть такая разновидность подкаста как учебный. Он имеет свои особенности, алгоритм работы, с помощью которого формируются навыки аудирования.

Существует большое разнообразие англоязычных подкастов. Одним из сервисов является Luke's English Podcast – подкаст, где изучается британский английский с Люком Томпсоном, квалифицированным преподавателем английского языка из Лондона, с 2009 г. за это время на канале вышло 811 эпизодов с идеальным британским произношением, длящихся больше часа. В них он часто рассказывает о своих путешествиях или изучает актуальные темы, используя эффективные объяснения и лексику. Со временем его подкаст из просто образовательного превратился в образовательно-развлекательный. Подкаст отмечен наградами для изучающих английский язык [15].

English with Jennifer имеет в составе не менее 400 обучающих видео от реального преподавателя английского языка по имени Дженнифер. Этот сервис содержит тесты, примеры, задания. С помощью этого сайта можно улучшить свои навыки письма, познакомиться с повседневной лексикой. Уроки проводятся в спокойном темпе путем перехода от простого к сложному [12].

Платформа The Allusionist, ведущей которой является писатель Хелен Зальцман, может показаться не такой интересной на первый взгляд, так как в основном на платформе разбирают происхождение слов, отличия британского и американского английского, причины целесообразности нецензурных выражений в речи и пр., поднимаются также те темы, которые редко встречаются в академических программах [17].

Следующий подкаст I Will Teach You a Language Podcast, ведущим которого является Олли Ричардс, свободно говорящий на 8 языках, содержит в себе практические указания по изучению языка. У Олли Ричардса нет сомнения в том, что английский доступен для любого человека, каждый сможет овладеть им [14].

На сервисе The English We Speak разбираются выражения и элементы сленга, используемые в английской речи. Длительность каждого подкаста составляет 2-3 минуты [18].

BBC History of the World in 100 Objects включает в себя исторические подкасты, где рассказывается об орудиях, предметах искусства и украшениях. Еще одни подкасты от компании BBC для любителей истории. В эпизодах рассказывается все вплоть от древней мумии до современных зарядных устройств и кредитной карты [11].

The Naked Scientists раскрывает научные концепции на понятном языке. Продолжительность каждого выпуска на одну тематику составляет примерно час, но для более удобного прослушивания они включают несколько серий [19].

Effortless English Podcast тоже является занимательным сервисом, где акцент делается на маленьких историях, содержащих множество времен английского языка. Это очень важно, так как не все видят разницу некоторых групп английских времен, так тренируется и беглость в понимании выражений на иностранном языке [13].

Подкасты А.Д. Хоуга считаются очень легкими, так как он произносит их медленно и четко. У автора этого сервиса даже есть собственная разработанная методика, которая заключается в том, что учить сразу фразы на английском языке является более эффективным, чем учить слова по отдельности и, конечно, словарный запас должен составлять не менее 1000 слов, иначе без толку браться за грамматику. Аудирование здесь играет важнейшую роль.

Последний, анализируемый в данной статье подкаст, называется You Must Remember This [20]. Его автором является бывший кинокритик Карина Лонгворт. Следуя из названия, речь на этом сайте идет о прошлом, а если конкретнее, о секретах и забытых фактах Голливуда 20-го столетия. Карина в своих подкастах повествует о тайнах, скандалах звезд, о том, что происходило за кадром. Создателя подкастов очень приятно слушать, так как она обладает мягким и медленным голосом.

Таким образом, в сети Интернет существует достаточно большой выбор подкастов по разнообразным тематикам. Это и реальная жизнь, и прошлое, и фантазийные сюжеты. С помощью сервисов подкастинга можно легко подтянуть свой английский. Учитель может использовать многие темы для разнообразия и для привлечения учеников в процесс обучения английскому языку. Тем более, каждый обучающийся сможет найти из представленных учителем подкастов то, что понравится именно ему, возможно, захочет прослушать больше дома. Обучение станет гораздо интереснее и принесет больше пользы, если подходить к нему с развлекательной стороны. Понимание англоязычной речи на слух уже не будет казаться чем-то невозможным.

Итак, перейдем к разработке заданий для обучающихся основной школы на основе подкастов. 1. Подкаст «Joining a gym» на сайте Learninglish.british council. Он длится ровно 3 минуты. В этом подкасте представлен разговор администратора, клиента и секретаря. Клиент хочет начать посещать спортзал под названием «Shake it Off Fitness», где секретарь и администратор озвучивают ему выгодные предложения посещения этого спортзала, после вопросов клиента и ответов секретаря и администратора, он решает попробовать посетить спортзал бесплатно в первый раз, чтобы разведать обстановку и понять, хочет ли он и дальше его посещать. После прослушивания этого подкаста ученикам может быть предложено разработанное авторами статьи задание, выполненное в сервисе Wordwall. Ученикам предстоит выяснить, какое из предложений является верным, а какое неверным. Ссылка на задание: https://wordwall.net/resource/39360591. 2. Подкаст Achieve Your Dreams By Moving Towards Your Fears на сервисе Effortless English Podcast. А.Д. Хоуг рассказывает о том, как жить той жизнью, которую будешь любить. Он упоминает тот факт, что есть много историй о людях, которые достигали своих целей. Причем, он не имеет в виду тех, кто хочет получать деньги ради путешествий или хочет завести семью. Он говорит о тех, кто действительно знает, чего хочет, но проживает несчастную жизнь, так он создал подкаст о том, как достигнуть своей мечты, преодолевая страхи. Свой подкаст он начинает про рассказ про Джиу-джитсу. Обучающимся будут даны 2 задания, одно направлено на актуализацию лексики, а другое представляет собой вопросно-ответную деятельность. Задания к подкасту: 1) Remember the translation of words: frustrated, chest, bottom, mount, exhausted, belt, opposite, anxious, painful, insight. 2) Listen to the podcast for up to 10 minutes and answer the questions: • What kind of people does podcaster want to help realize his dreams?• When did he have an insight?• What kind of sport did the podcaster talk about?• Where does the named sport come from?• Was this podcast useful to you?

3. Подкаст 1A-Knights of the Round Table: Yvainglory из серии Myths and Legends. Начинается подкаст с истории Ивейна. Он является рыцарем круглого стола короля Артура. И, в данном подкасте речь идет о славе этого рыцаря, что, собственно, и следует из названия. Подкаст продолжается рассказом о мифологических существах, а именно о маленьких веселых эльфах – тайном народе Исландии, которые могут одарить людей подарками и камнями. Он длится 16 минут, в нескольких местах в подкасте есть музыкальное сопровождение без слов, поэтому им не придется слушать все 16 минут аудиотекста. [16] Задания к подкасту: answer the following questions: 1) What is this podcast about? 2) What unfamiliar words have you come across? Write down, transcribe and translate them.

4. Сервис LearningApps. Рассмотрим разработанное для этого сервиса задание. Ученики должны прослушать 9 минут подкаста «411. British Festivals and Holidays (Part 1) » на сайте Luke's English Podcast. Этот подкаст был записан в 2017 г. Из названия очевидно, что речь пойдет о британский фестивалях и праздниках. Ссылка на задание: https://learningapps.org/watch?v=p660j7cvn22.

5. Breaking News English Podcast Работая с данным подкастом, обучающимся необходимо послушать подкаст «Winter Holidays Around The World – Vegan Cookbook Challenge - Holiday Shenanigans» из серии «Compassion & Cucumbers – A Vegan Podcast». Длительность данного подкаста 34 минуты, поэтому обучающимся необходимо послушать подкаст от 4 до 10 минуты. После чего они должны выполнить небольшой тест, представленный на сервисе Wizer. Ссылка на задание: https://app.wizer.me/learn/HL2N1L.

Выводы. Принимая во внимание практические аспекты развития навыков аудирования у обучающихся основной школы средствами учебных подкастов, были отобраны сервисы подкастинга, разработаны задания для работы без ИКТ и интерактивные задания на платформах сети Интернет: Wordwall, LearningApps и Wizer. Представленные задания обладают разной сложностью, относятся к разным темам.

Литература:

1. Агафонова, Л.И. Дидактико-методические особенности использования подкастов при обучении иностранному языку в вузе / Л.И. Агафонова, Ж.С. Аникина. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=18946661 (дата обращения: 12.08.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Борщева, О.В. Принципы отбора подкастов для обучения иностранному языку / О.В. Борщева // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 3. – С. 62-70
3. Дмитриев, Д.В. Использование мультимедиа обучающих программ при работе с иностранными студентами / Д.В. Дмитриев, А.С. Мещеряков. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-multimedia-obuchayuschih-programm-pri-rabote-s-inostrannymi-studentami/viewer (дата обращения: 12.07.2025)
4. Погуляев, Ф.В. Методические функции видео-подкастов в обучении иностранному языку / Ф.В. Погуляев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 3(167). – С. 63-68
5. Рахимова, Р.Э. Подкаст средство интерактивной коммуникации в обучении иностранному языку / Р.Э. Рахимова // International scientific-practical conference on the topic of «Problems and perspectives of modern technology in teaching foreign languages». – 2022. – Т. 2. – № 20. – С. 297-306
6. Руденок, А.А. Особенности использования подкастов при обучении аудированию старших школьников / А.А. Руденок, М.В. Клименко // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования. – 2019. – С. 309-314
7. Рябинина, Е.В. Особенности подкастинга как способ представления информации / Е.В. Рябинина, Л.В. Чередниченко // Межкультурный диалог в пространстве стран Азиатско-Тихоокеанского региона: сб. науч. ст. по материалам III Междунар. студ. науч.-практ. конф. – 2019. – 10 декабря. – С. 238-245
8. Сысоев, П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных интернет-технологий / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=13025793 (дата обращения: 12.08.2025)
9. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. – URL: https://macmillaneducation.my.salesforce-sites.com/help/ (дата обращения: 12.07.2025)
10. Oxford Learner's Dictionaries. – URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/ (дата обращения: 12.08.2025)
11. BBC History of the World in 100 Objects. – URL: https://podcasts.google.com/feed/ (дата обращения: 12.08.2025)
12. English with Jennifer. – URL: https://www.englishwithjennifer.com/ (дата обращения: 12.08.2025)
13. Effortless English Podcast. – URL: https://podcasts.google.com/feed/ (дата обращения: 12.08.2025)
14. I Will Teach You a Language Podcast. – URL: https://storylearning.com/podcast-home/ (дата обращения: 12.08.2025)
15. Luke's English Podcast. – URL: https://teacherluke.co.uk/ (дата обращения: 12.08.2025)

16. Myths and Legends. – URL: https://podcasts.google.com/feed/ (дата обращения: 12.08.2025)
17. The Allusionist. – URL: https://www.theallusionist.org/ (дата обращения: 12.08.2025)
18. The English We Speak. – URL: https://www.radio-uk.co.uk/podcasts/the-english-we-speak (дата обращения: 12.08.2025)
19. The Naked Scientists. – URL: https://www.thenakedscientists.com (дата обращения: 12.08.2025)
20. You Must Remember This. – URL: https://www.youmustrememberthispodcast.com/ (дата обращения: 12.08.2025)

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой
теоретических основ физической культуры Иванова Светлана Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНОГО КОМПОНЕНТА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросу развития личности обучающихся в процессе дополнительного физкультурного образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью решения задач воспитания как в рамках общего, так и дополнительного образования молодежи в Российской Федерации на различных ее уровнях и требует от организаций дополнительного образования разработки организационно-методического и содержательного обеспечения процесса обучения и воспитания. Целью исследования явился анализ показателей рефлексивно-оценочного компонента развития личности обучающихся в процессе освоения программ дополнительного физкультурного образования. В рамках исследования целью определения эффективности организационных и педагогических средств организации и содержания дополнительного физкультурного образования в условиях общеобразовательной школы проведена диагностика рефлексивно-оценочного компонента развития личности детей и подростков, обучающихся по программам дополнительного физкультурного образования в условиях школьного спортивного клуба. Экспериментальная деятельность осуществлялась в рамках инновационной площадки «Модель личностного развития обучающихся в процессе дополнительного физкультурного образования, в условиях школьного спортивного клуба (ШСК)». В результате формирующего исследования по внедрению программ дополнительного физкультурного образования в деятельность школьных спортивных клубов, определен ряд личностных изменений в рефлексивно-оценочного компоненте школьников трех образовательных учреждений. Полученные в конце эксперимента данные свидетельствуют о положительной динамике компонентов самооценки, самоотношения и самоинтереса у школьников, участвующих в исследовании, что свидетельствует о положительном эффекте личностных изменений обучающихся, что в свою очередь способствует улучшению качества воспитательной среды образовательного учреждения.

Ключевые слова: развитие личности, обучающиеся общеобразовательной школы, дополнительное физкультурное образование, школьный спортивный клуб, рефлексивно-оценочный компонент развития личности.

Annotation. The article is devoted to the issue of personality development of students in the process of additional physical education. The relevance of the research is determined by the need to solve the problems of education both within the framework of general and additional education of young people in the Russian Federation at various levels and requires additional education organizations to develop organizational, methodological and substantive support for the learning and upbringing process. The purpose of the study was to analyze the indicators of the reflexive-evaluative component of students' personality development in the process of mastering additional physical education programs. In the framework of the study, in order to determine the effectiveness of organizational and pedagogical means of organizing and maintaining additional physical education in a comprehensive school, a diagnosis of the reflexive and evaluative component of the personality development of children and adolescents enrolled in additional physical education programs in a school sports club was carried out. The experimental activity was carried out within the framework of the innovative platform «A model of personal development of students in the process of additional physical education, in the conditions of a school sports club». As a result of a formative study on the implementation of additional physical education programs in the activities of school sports clubs, a number of personal changes in the reflexive and evaluative component of schoolchildren in three educational institutions have been identified. The data obtained at the end of the experiment indicates a positive dynamics of the components of self-esteem, self-attitude and self-interest among the students participating in the study, which indicates a positive effect of personal changes in students, which in turn contributes to improving the quality of the educational environment of the educational institution.

Key words: personality development, secondary school students, additional physical education, school sports club, reflexive and evaluative component of personality development.

Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00056-25-00 на выполнение в 2025 г. научно-исследовательской работы по теме «Физическое воспитание молодежи в условиях дополнительного образования»

Введение. В настоящее время задача по развитию личности детей и подростков провозглашается государством на всех уровнях образования и подкрепляется рядом законодательных документов и концепций, таких как: федеральный проект «Успех каждого ребёнка», национальный проект «Образование», план основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства на период до 2027 года, Стратегии воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р) и других. Представленная нормативно-правовая база обосновывает важность решения задач воспитания как в рамках общего, так и дополнительного образования (далее ДО) молодежи в Российской Федерации на различных ее уровнях и требует от организаций дополнительного образования разработки организационно-методического и содержательного обеспечения процесса обучения и воспитания [4]. На ряду с различными видами дополнительного образования детей и подростков особую роль занимает дополнительное физкультурное образование, направленное как на расширение общекультурного уровня молодых людей, так и на сохранение и укрепление физического и психического здоровья [1; 5].

На современном этапе развития общего физкультурного образования в образовательных учреждениях накоплен достаточный опыт по организации различных форм физкультурно-спортивной деятельности. Разнообразие форм данной работы в достаточной мере способствует гармоничному развитию личности каждого ребенка, мотивирует на участие спортивно-массовых мероприятиях, программах воспитания и социализации. Однако, до сих пор в полной мере не развитым является изучение влияния форм и средств дополнительного физкультурного образования на личностное развитие детей и подростков. Среди различных компонентов развития личности детей в образовательном процессе особую роль занимает формирование рефлексивно-оценочного компонента, который способствует развитию у обучающихся рефлексии и самооценки собственной учебной деятельности, помогает ученикам соотносить цель и результаты, определять степень их соответствия и наметить новые цели деятельности.

Целью исследования явился анализ показателей рефлексивно-оценочного компонента развития личности обучающихся в процессе освоения программ дополнительного физкультурного образования.

Изложение основного материала статьи. С целью определения эффективности организационных и педагогических средств организации и содержания дополнительного физкультурного образования в условиях общеобразовательной школы была проведена диагностика рефлексивно-оценочного компонента развития личности детей и подростков, обучающихся по программам дополнительного физкультурного образования в условиях школьного спортивного клуба. Экспериментальная деятельность осуществлялась в рамках инновационной площадки «Модель личностного развития обучающихся в процессе дополнительного физкультурного образования, в условиях школьного спортивного клуба (ШСК)», реализуемого в рамках инновационной деятельности по государственному заданию. В

исследовании приняли участие обучающиеся трёх общеобразовательных организаций (МБОУ «Сосновская средняя школа № 1»; МБОУ СОШ с. Горячие Ключи имени Героя Советского Союза Н.А. Вилкова и Лицея № 18 имени кавалера ордена Мужества старшего лейтенанта М.А. Токмянина), представляющих различные направления дополнительного физкультурного образования, что позволило обеспечить полноту анализа внедрения модели в условиях разнотипных образовательных сред.

Для оценки эффективности реализации программ дополнительного физкультурного образования в условиях школьного спортивного клуба, использовались методы измерения и показатели компонентов личностного развития обучающихся. В данной статье рассматриваются результаты диагностики рефлексивно-оценочного компонента личностного развития обучающихся в процессе физкультурно-спортивной деятельности на констатирующем и формирующем этапах исследования.

Диагностика показателей рефлексивно-оценочного компонента личностного развития обучающихся в процессе освоения программ ДО физкультурно-спортивной направленности на различным направлениям деятельности была проведена с помощью 12 шкал теста-опросника самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева. Опросник самоотношения направлен на выявление уровня самоотношения испытуемого к самому себе и позволяет выявить три уровня самоотношения, отличающихся по степени обобщенности: 1) глобальное самоотношение, 2) самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутсимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе, 3) уровень конкретных действий (готовности к ним) в отношении к своему «Я». В результате опроса выстраивается так называемая шкала S – интегральная шкала, которая показывает глобальное отношение школьника к самому себе, то есть внутренне недифференцированного чувства «за» и «против» себя [3].

В процессе исследования при определении рефлексивно-оценочного компонента развития личности как во время констатирующего этапа экспериментальной работы, так и во время формирующего были проанализированы не только количественные показатели по каждой шкале (какой процент обучающихся по программе ДО относится к каждой категории), но и средний показатель по каждой шкале среди школьников трех общеобразовательных учреждений, участвующих в апробации программ ДО в рамках инновационной деятельности.

Так, по результатам констатирующего этапа экспериментальной работы из интегральной шкалы можно увидеть, что лучше к самим себе относятся обучающиеся Лицея №18 г Калининграда, что скорее всего объясняется тем, подростки являются учащимися городской школы. Обучающиеся сельских школ (МБОУ «Сосновской школы № 1» Нижегородской области и МБОУ СОШ с. Горячие Ключи имени Героя Советского Союза Н.А. Вилкова) показали результаты средние и ниже среднего.

Средний показатель глобального отношения к самому себе по трем образовательным учреждениям, участвующим в эксперименте, на этапе констатирующего исследования составил 32,8 балла, что свидетельствует о заниженном уровне самоотношения школьников к себе.

Шкала самоуважения позволяет определить веру школьников в собственные силы и способности, насколько они энергичны и самостоятельны в своих действиях, а также способны к взаимопониманию. По результатам констатирующего этапа было определено, что у подавляющего большинства школьников выявлена завышенная самооценка по критерию самоуважения (75 баллов). Однако, исходя из полученных средних значений по трем школам находятся в пределах статистической нормы.

Шкала ожидаемого отношения других людей к себе дают представление об ожиданиях школьников положительного или негативного отношения окружающих людей к себе. Результаты тестирования на констатирующем этапе исследования свидетельствовали о том, что большинство школьников вех трех образовательных учреждений ожидают к себе негативного отношения со стороны окружающих. И, только четвертая часть школьников рассчитывают на позитивное отношение со стороны своего окружения. Средние значения данного показателя рефлексивно-оценочного компонента по всем трем школам находятся на отметке ниже 40%, а это значит, что во всех образовательных учреждениях, участвующих в исследовании у школьников преобладают худшие ожидания по поводу отношения в свой адрес.

Также интересными являются результаты исследования рефлексивно-оценочного компонента личностного развития обучающихся по шкале самопонимания. Данная шкала определяет уровень конфликтности или принятия решения школьниками при осуществлении выбора или во время какой-либо деятельности. Низкие результаты свидетельствуют о сомнениях школьников в своих мыслях, несогласии с самим собой, постоянной рефлексии на негативном фоне отношения к своей личности. Чем ниже уровень самопонимания у школьников, тем выше у них уровень внутренней конфликтности, что приводит к состоянию депрессии.

Проведение тестирование школьников по данному показателю позволило выявить преобладание у них данного качества. Так, у 50% школьников, участвующих в исследовании признак самопонимания выражен средне, т.е. не превышает 50 баллов. Низкий уровень самопонимания продемонстрировали школьники из МБОУ СОШ с.«Горячие Ключи» – более 50% школьников показали в тестировании менее 45 баллов.

По такому же принципу нами были проанализированы исходные данные рефлексивно-оценочного компонента развития личности у школьников по остальным шкалам теста-опросника самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева, таким как: самоинтерес, самообвинение, самопоследовательность, самопринятие и других. Полученные данные свидетельствуют о том, что менее половины половины испытуемых школьников демонстрируют отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому человеку, достойному уважения. Треть – показывает неудовлетворённость своими возможностями, ощущение слабости, сомнения в способности вызывать уважение. И только около 20% школьников ощущают ценность собственной личности, возможную ценность «Я» для других и испытывают полное принятие себя.

По окончании формирующего этапа экспериментальной работы по внедрению модели личностного развития молодежи средствами физического воспитания и спорта в условия школьного спортивного клуба была выявлена положительная динамика личностных изменений школьников по показателю рефлексивно-оценочного компонента. Показатели формирующего исследования по результатам рефлексивно-оценочного компонента развития личности школьников представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Динамика средних значений рефлексивно-оценочного компонента у школьников трех образовательных учреждений по окончании формирующего исследования

Показатель	Сравнение показателей по этапам	МБОУ «Сосновская средняя школа № 1»	Лицей № 18 г. Калининград	МБОУ СОШ с. Горячие Ключи
Глобальное отношение к самому себе (кол-во баллов в %)	Констатирующий	48%	55%	43%
	Контрольный	55%	57%	49%
	Динамика	**+7**	**+2**	**+6**
Самоуважение (кол-во баллов в %)	Констатирующий	38%	42%	33%
	Контрольный	42%	47%	37%
	Динамика	**+6**	**+5**	**+5**
Аутосимпатия (кол-во баллов в %)	Констатирующий	43%	45%	43%
	Контрольный	**48%**	**52%**	**53%**
	Динамика	**+5**	**+3**	**+10**
Ожидаемое отношение других (кол-во баллов в %)	Констатирующий	41%	40%	39%
	Контрольный	44%	49%	48%
	Динамика	**+3**	**+9**	**+9**
Самоинтерес (кол-во баллов в %)	Констатирующий	47%	48%	50%
	Контрольный	54%	54%	56%
	Динамика	**+7**	**+4**	**+6**
Самоуверенность (кол-во баллов в %)	Констатирующий	52%	50%	53%
	Контрольный	56%	57%	57%
	Динамика	**+4**	**+7**	**+5**
Отношение других	Констатирующий	33%	36%	31%

(кол-во баллов в %)	Контрольный	43%	41%	40%
	Динамика	**+10**	**+5**	**+9**
Самопринятие (кол-во баллов в %)	Констатирующий	43%	46%	39%
	Контрольный	51%	56%	50%
	Динамика	**+8**	**+10**	**+11**
Самопо-следовательность (кол-во баллов в %)	Констатирующий	41%	40%	38%
	Контрольный	50%	49%	48%
	Динамика	**+9**	**+9**	**+10**
Самообвинение (кол-во баллов в %)	Констатирующий	39%	44%	36%
	Контрольный	43%	48%	42%
	Динамика	**+4**	**+4**	**+6**
Самопонимание (кол-во баллов в %)	Констатирующий	32%	36%	38%
	Контрольный	42%	43%	45%
	Динамика	**10+**	**+7**	**+7**

Выводы. Таким образом, в результате формирующего исследования по внедрению программ дополнительного физкультурного образования в деятельность школьных спортивных клубов по спортивно-ориентированному, оздоровительно-рекреационного, адаптивно-реабилитационному направлению, определен ряд личностных изменений в рефлексивно – оценочного компоненте школьников трех образовательных учреждений. Суть данных изменений заключается в положительной динамике самооценки, состоящей из шкал и отражающий как, количественный, так и качественный результат в течение эксперимента. Полученные в конце эксперимента данные свидетельствуют о положительной динамике компонентов самооценки у школьников, участвующих в исследовании. Несмотря на то, что в некоторых показателях, таких как ожидаемое отношение других и самоуверенность достигают в конце исследования средних и ниже среднего значений, в целом по всем шкалам наблюдается повышение результатов на 15-20%, что за данный небольшой период экспериментального исследования является хорошим результатом личностных изменений школьников.

Полученные на этапе формирующего исследования качественные результаты оценки эффективности реализации программ дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности свидетельствует о том, что используемые подходы, технологии и педагогический инструментарий, оказывают положительный эффект личностных изменений обучающихся, что в свою очередь несомненно способствует улучшению качества воспитательной среды образовательного учреждения.

Литература:

1. Воронин, А.Д. Формирование успешности школьников в физкультурно-спортивной деятельности в системе дополнительного образования: автореф. дис. … канд. пед. наук: 5.8.1 / А.Д. Воронин. – Самара, 2022. – 27 с.

2. Зданович, А.С. Моделирование организации школьного спорта на основе спортивного клуба: автореф. дис. … канд. пед. наук / А.С. Зданович. – Набережные Челны, 2011. – 23 с.

3. Пантилеев, С.Р. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы / С.Р. Пантилеев. – Москва: Изд-во Московского гос. университета, 1988. – 141 с.

4. 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, [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/issue/view/57/showToc (дата обращения: 29.10.2025)

5. Теоретические предпосылки информатизации образования по физической культуре в школе / А.В. Стафеева, С.С. Иванова, А.С. Денисов, А.С. Краснов // Азимут научных исследований. – 2023. – Т. 12. – № 1(42). – С. 130-134

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой Иванова Светлана Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Комин Виктор Сергеевич
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена вопросам современного состояния и перспективам развития дополнительного физкультурного образования в условиях его реализации в общеобразовательной школе. Актуальность исследования обусловлена необходимостью интеграции педагогических технологий общего и дополнительного физкультурного образования в условиях школы с целью формирования психологически устойчивой, социокультурно адаптированной и целенаправленной личности. Целью исследования явился анализ существующих подходов и перспективы развития дополнительного физкультурного образования, реализуемого в условиях общеобразовательной организации. В рамках исследования рассмотрены современные подходы к организации дополнительного физкультурного образования в условиях общеобразовательной школы на данном этапе его развития. Выявлено, что основным направлением в его развитии является интеграция с основным образованием. Основной формой дополнительного физкультурного образования являются школьные спортивные клубы, реализующие свою деятельность в системе дополнительного образования по физической культуре и спорту, целью которого является развитие потенциала физкультурно-спортивной деятельности для профилактики вредных привычек, асоциального поведения, а также обеспечение условий для индивидуализации обучения, спортивной одаренности, профессиональной ориентации, выявления и поддержки обучающихся, имеющих ограничения возможностей здоровья. Отмечена важность внедрения в школьный спорт принципов, принятых в профессиональном спорте, а также разработка и внедрение современных учебно-методических комплексов, в том числе цифровых, по всем направленностям дополнительного физкультурного образования. Обосновывается необходимость разработки радикально новой функциональной модели школьной деятельности в рамках дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное физкультурное образование, развития личности, спортивно-ориентированное направление, общеобразовательная школа, школьный спортивный клуб.

Annotation. The article is devoted to the current state and prospects of development of additional physical education in the context of its implementation in a general education school. The relevance of the study is due to the need to integrate pedagogical technologies of general and additional physical education in a school in order to form a psychologically stable, socioculturally adapted, and purposeful personality. The purpose of the study was to analyze existing approaches and prospects for the development of additional physical education in a general education organization. The study examines current approaches to the organization of additional physical education in a general education school at this stage of its development. It has been revealed that the main direction in its development is integration with basic education. The main form of additional physical education is school sports clubs, which implement the following.

Key words: additional physical education, personal development, sports-oriented direction, general education school, and school sports club.

Введение. Вопрос сохранения физического, этического и духовного здоровья молодежи давно стоит на повестке дня у международного научного, медицинского, образовательного сообщества. Различные социальные сектора, включая сферы образования, здравоохранения, культуры, а также государственную безопасность и правопорядок, выражают серьезную тревогу по поводу ухудшения физического состояния и моральных принципов среди молодежи, а также о возрастании зависимостей, таких как алкоголизм и наркомания, и увеличении масштабов юношеской преступности. Таким образом, очевидна значимость педагогической науки в разработке эффективных методик, контрастирующих с вышеописанными негативными процессами. Однако, сложность текущей ситуации в области педагогики физического воспитания заключается в необходимости интеграции педагогических технологий для развития двигательных способностей, умений и физических качеств, при этом формируя психологически устойчивую, социокультурно адаптированную и целенаправленную личность [2].

Образовательный процесс в школах занимает ключевую роль в развитии молодого поколения, в том числе в укреплении их физической кондиции и здоровья. Здесь закладываются основы не только академических знаний, но и формируются личностные качества, важнейшим среди которых является бережное отношение к своему здоровью. В то же время, современная система физического воспитания часто сталкивается с низкой эффективностью: не уделяется должное внимание развитию моторных навыков, а также мотивации и интересу к регулярным физическим упражнениям. Проблему усугубляет недостаточная физическая подготовка обучающихся, а также высокие показатели их заболеваемости. Необходимо констатировать тот факт, что именно на базе общеобразовательной школы целесообразно организовать воспитание физически здоровой и гармонично развитой, с высоким уровнем физической культуры молодёжи [5]. Усиление роли физической культуры и спорта в развитии личности обучающихся общеобразовательных школ обусловлено необходимостью удовлетворения индивидуальных потребностей в физическом совершенствовании всех без исключения обучающихся и обеспечения безопасного и здорового образа жизни детей и подростков [1; 5]. В этой связи особую роль играет интеграция общего и дополнительного физкультурного образования, в результате которой возможно комплексное решение как образовательных, так и воспитательных задач.

Целью исследования явился анализ существующих подходов и перспективы развития дополнительного физкультурного образования, реализуемого в условиях общеобразовательной организации.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время интенсивное развитие получили инновационные практики, которые предлагают трансформацию классического физического воспитания через внедрение спортизированных подходов в рамках как основного, так и дополнительного физкультурного образования. Под спортизацией понимается внедрение элементов спорта, спортивных дисциплин, технологий и соревнований в программу общего и дополнительного физкультурного образования, что помогает создать и закрепить культуру физического развития среди учащихся. Методы спортивного воспитания включают в себя приемы и техники, используемые тренером для передачи знаний и навыков спортсменам, а также развитие их способностей и формирование мировоззрения. Сущность спорта сама по себе мощно воздействует на формирование человеческой личности, и его воспитательная роль крайне значима. Распространенное утверждение о спорте как «школе характера, мужества и воли» подчеркивает его способность закалять дух, учить преодолевать жизненные испытания, управлять эмоциями и ценить красоту. Спортивная деятельность также способствует освоению основ правовой культуры и правил «честной игры». Спорт открывает пути к социализации и активному социальному участию, помогает налаживать межличностные коммуникации с тренерами, соперниками и арбитрами. Нередко именно в спорте зарождаются качества лидера и организатора, ведь спорт часто представляет собой модель жизненных ситуаций [3].

Прежде всего, стоит выделить акцент на тренировочный процесс как ключ к трансформации физических возможностей обучающегося. В области физического воспитания обычно реализуются занятия с оздоровительной направленностью, которые, хоть и не способны радикально улучшить физическую подготовленность, выполняют важную роль в развитии молодых людей. Этот период жизни идеален для выявления и культивирования различных физических способностей, что успешно применяется в спортивной сфере. В контексте физического воспитания педагогам дополнительного образования необходимо интегрировать инновационные подходы и методики для более эффективного решения данных задач.

Во-вторых, развитие у занимающихся спортом детей и подростков ценностного отношения к процессу спортивной подготовки имеет ключевое значение. Проблема мотивации является одной из самых важных в аспекте привлечения к занятиям спортом. В спортивной сфере эта задача частично решена благодаря воспитанию у спортсменов уважения к своей деятельности как значимой личной и социальной ценности. Это также служит примером для подражания в обществе.

В, третьих, когда человек с увлечением занимается профессиональным спортом, ему не требуется принудительное привлечение: он с энтузиазмом занимается совершенствованием своих навыков, разрабатывает индивидуальные методики и детализировано планирует всех этапы подготовки. Нередко спортсмен сам является своим тренером. Важно глубоко анализировать мотивационные факторы, которые формируют его отношение к спорту, что поможет разработать эффективные стратегии для вовлечения детей в систематические физические занятия.

Также важным является внедрение в школьный спорт принципов, принятых в профессиональном спорте. Занимающимся спортом школьникам следует вести дневник тренировок, относиться ответственно к собственному здоровью и быть дисциплинированными и сфокусированными на тренировочном процессе.

Научные исследования, посвященные разным аспектам спортивной подготовки, предоставляют обширный материал, который может быть эффективно использован в школьных программах по предмету «физическая культура». Это не означает прямое копирование, а подразумевает глубокий анализ и отбор оптимальных идей и методик, которые могут сделать образовательный процесс как захватывающим, так и продуктивным.

Особенности любой педагогической технологии основываются на выборе инструментов и подходов для формирования личности. Теоретическое и практическое осмысление физического воспитания происходило через призму разработки и применения физических упражнений, эволюционировавших от целей укрепления здоровья и развития специфических движений до усовершенствования общих двигательных функций и влияния на формирование характера и поведенческих аспектов личности.

Рассмотрим современные подходы к организации дополнительного физкультурного образования в условиях общеобразовательной школы на данном этапе его развития.

В настоящее время большинство школьников, желающих участвовать в активностях по физической культуре, сталкивается с ограниченными возможностями для самореализации в рамках детско-юношеской спортивной школы. Эти организации сконцентрированы преимущественно на выявлении и развитии спортивных талантов в специфических, ими же определённых, дисциплинах. Рассматриваемая группа в школьном возрасте не всегда может позволить себе платные занятия в спортивных клубах, предлагающих шейпинг, аэробику или бодибилдинг. Исследования и анализ международных данных позволяют заметить, что во многих странах действуют дополнительные программы физической активности после школьных занятий [7]. Ключом к решению этой проблемы является развитие школьных спортивных клубов в системе дополнительного образования по физической культуре, целью которой является развитие потенциала физкультурно-спортивной деятельности для профилактики вредных привычек, асоциального поведения, а также обеспечение условий для индивидуализации обучения, спортивной одаренности, профессиональной ориентации, выявления и поддержки обучающихся, имеющих ограничения возможностей здоровья. Идея обоснования и реализации спортивного клуба как одной из оптимальных форм физкультурно-спортивной организации раскрываются также в работе И.И. Переверзина (1994), И.Л. Халтурина (2024), Н.Н. Воскресенской (2023) и других [1].

Важной составляющей развития дополнительного физкультурного образования является разработка и внедрение современных учебно-методических комплексов, в том числе цифровых, по всем направленностям дополнительного образования [4; 6]. Рассмотрим некоторые из них.

1. Цифровизация и гибридные форматы обучения (Blended Learning). Здесь подразумевается расширение онлайн-платформ и ресурсов, дальнейшее развитие и интеграция специализированных онлайн-платформ, предлагающих высококачественные курсы в различных областях – от программирования до творческих дисциплин. Эти платформы будут характеризоваться интерактивностью, адаптивностью и использованием элементов геймификации. Т.е., сочетание традиционных очных занятий с онлайн-модулями станет нормой. Это позволит гибко адаптировать расписание, предлагать индивидуальные траектории и привлекать экспертов из любых точек мира.

Интеграция искусственного интеллекта (ИИ) и виртуальной/дополненной реальности (VR/AR): ИИ будет использоваться для персонализации обучения, анализа прогресса и рекомендации индивидуальных заданий. VR/AR технологии создадут иммерсивные образовательные среды, позволяя детям «погружаться» в изучаемые миры (например, виртуальные экскурсии, симуляторы профессий, 3D-

моделирование).

2. Акцент на «навыки будущего» (Soft Skills и метапредметные компетенции).

Развитие критического мышления и креативности: программы будут все больше ориентированы на обучение детей анализировать информацию, формулировать собственные идеи и находить нестандартные решения.

Командная работа и коммуникация: проектная деятельность, дебаты, командные соревнования станут центральными элементами, развивающими умение эффективно взаимодействовать и договариваться.

Эмоциональный интеллект и адаптивность: программы будут включать элементы развития саморегуляции, эмпатии, умения управлять стрессом и быстро адаптироваться к новым условиям.

Цифровая грамотность и кибербезопасность: эти навыки станут неотъемлемой частью любого современного курса, обеспечивая безопасное и эффективное взаимодействие с цифровой средой.

3. Персонализация и индивидуальные образовательные траектории.

Отказ от унифицированных программ: будет расти запрос на возможность конструирования индивидуальных программ обучения, учитывающих интересы, способности и темп развития каждого ребенка.

Системы наставничества (менторство): персональное сопровождение опытными педагогами или специалистами из индустрии поможет детям глубже погружаться в интересующие области и получать практические советы.

Портфолио достижений: цифровые портфолио, фиксирующие не только академические успехи, но и участие в проектах, конкурсах, развитие soft skills, станут важным инструментом оценки и мотивации.

4. Междисциплинарный подход и STEAM-образование:

Интеграция наук, технологий, инженерии, искусства и математики (STEAM): программы будут строиться на стыке различных дисциплин, позволяя детям видеть взаимосвязи между ними и применять знания в комплексных проектах. Проектное и проблемное обучение: дети будут вовлекаться в решение реальных или имитированных проблем, что способствует развитию практических навыков и глубокого понимания предмета.

Развитие инженерного и дизайн-мышления: курсы будут направлены на формирование способности к изобретению, конструированию и эстетическому оформлению решений. Партнерство с учреждениями: взаимодействие с библиотеками, культурными центрами, спортивными школами позволит создавать на их базе доступные образовательные хабы.

Выводы. Анализируя современное состояние дополнительного физкультурного образования, реализуемого в условиях образовательной организации, целесообразным является определить перспективы его развития на ближайшее время. Основным направлением в его развитии является интеграция с основным образованием. Дополнительное образование будет все теснее взаимодействовать со школьными программами по физической культуре, дополняя и углубляя их, а также предоставляя возможность «апробации» будущей профессии педагога по физической культуре. Будущее дополнительного образования по физической культуре за формированием образовательных экосистем, т.е. за такие образовательные системы, которые будут объединять школы, учреждения дополнительного образования физкультурной направленности, профильные училища, колледжи и, вузы, а также бизнес-структуры и родителей, создавая непрерывную траекторию развития ребенка и его физкультурного образования.

Немаловажным аспектом в развитии дополнительного физкультурного образования в условиях общеобразовательной организации является повышение квалификации педагогов, осуществляющих данный образовательный процесс. Постоянное обучение и переподготовка преподавателей дополнительного образования с учетом новых технологий обучения и преподавания физической культуры и спорта, освоение ими новых технологий и методик, станет ключевым фактором успеха в повышении мотивации обучающихся к занятиям.

Проблема финансирования реализации дополнительных образовательных программ физкультурной направленности может быть решена с расширением государственно-частного партнерства, т.е. привлечение частных инвестиций и экспертизы в сферу дополнительного образования, что позволит значительно улучшить качество и разнообразие предлагаемых программ и развитие инфраструктуры.

Проведенный анализ проблематики современного дополнительного образования в России позволил выявить необходимость разработки радикально новой функциональной модели школьной деятельности в рамках дополнительного образования. Такая модель должна основываться на идее комплексного образования, предоставляя равные возможности для основного и дополнительного обучения учеников. Это предполагает создание интегрированного образовательного пространства, которое способствует не только интеллектуальному, но и личностному развитию каждого ученика. Реализация такого подхода позволила бы школам преодолеть существующий дисбаланс в развитии коммуникативных и когнитивных способностей детей, обеспечивая их успешную социализацию в будущем. Существующая система дополнительного образования нуждается в реинтеграции направлений деятельности учителей и педагогов дополнительного образования, ранее известного как «внешкольная (внеурочная) работа». Сейчас этот аспект педагогической работы преобразовался в дополнительное образование детей, перерастая границы обыденных внеклассных активностей, основанных преимущественно на социальном воспитании и развлечениях. Современное дополнительное образование создает комплексное образовательное пространство, удовлетворяющее разнообразные интеллектуальные, коммуникативные и прочие потребности учащихся, которые не находят своего развития в рамках традиционных уроков.

Таким образом, ближайшие годы станут знаковым для дополнительного образования детей, окончательно закрепив его статус как стратегически важного элемента национальной системы образования. Переход к персонализированным, технологически насыщенным и междисциплинарным программам, ориентированным на «навыки будущего», обеспечит нашим детям не только всестороннее развитие, но и уверенность в завтрашнем дне. Важнейшая задача государства, образовательных учреждений и общества – не только учитывать эти тренды, но и активно формировать благоприятную среду для их реализации, превращая вызовы в возможности для создания лучшего будущего для подрастающего поколения. Дополнительное физкультурное образование может стать мощным инструментом для социальной мобильности, предоставляя возможности для развития талантов независимо от стартовых условий.

Литература:

1. Воронин, А.Д. Формирование успешности школьников в физкультурно-спортивной деятельности в системе дополнительного образования: автореф. дис. … канд. пед. наук: 5.8.1 / А.Д. Воронин. – Самара, 2022. – 27 с.

2. Зданович, А.С. Моделирование организации школьного спорта на основе спортивного клуба: автореф. дис. … канд. пед. наук: 5.8.1 / А.С. Зданович. – Набережные Челны, 2011. – 23 с.

3. Лубышева, Л.И. Спортизация в общеобразовательной школе / Л.И. Лубышева. – Москва: Теория и практика физической культуры, 2009. – 168 с.

4. Петров, П.К. Цифровые информационные технологии как новый этап в развитии физкультурного образования и сферы физической культуры и спорта / П.К. Петров, В.И. Васильев [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 86-87

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 [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/issue/view/57/showToc (дата обращения: 29.10.2025)

6. Теоретические предпосылки информатизации образования по физической культуре в школе / А.В. Стафеева, С.С. Иванова, А.С. Денисов, А.С. Краснов // Азимут научных исследований. – 2023. – Т. 12. – № 1(42). – С. 130-134

7. Bumrind, D. Parenting styles and adolescent development / D. Bumrind // Encyclopedia of adolescence / R.M. Lerner, A.C. Petersen, J. Brooks-Gunn (Eds.). – New York, 1991. – Vol. 2. – P. 746-758

УДК 37.013
старший преподаватель кафедры огневой подготовки Таран Александр Николаевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры огневой и тактико-специальной подготовки Файрушин Тимур Аликович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Уфа);
преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Донченко Владимир Евгеньевич
Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования
«Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИИ И СИЛОВОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ УПРАЖНЕНИЙ СТРЕЛЬБ СТОЯ ИЗ АВТОМАТА КАЛАШНИКОВА

Аннотация. Сотрудники органов внутренних дел Российской Федерации в ходе выполнения оперативно-служебных (боевых) задач, в т.ч., направленных на сохранение жизни и здоровья как своих, так и третьих лиц, призваны задействовать компетенции, полученные в процессе обучения (умение тактически правильно действовать в складывающихся экстремальных ситуациях, профессионально используя, все имеющиеся специальные средства и огнестрельное оружие). Целью исследования является анализ современных методических подходов и выявление проблем подготовки личного состава к стрельбе из автомата Калашникова в положении стоя. В работе рассмотрены основные понятия (координация, силовая выносливость, огневая подготовка), приведен обзор существующей методики обучения стрельбе стоя, проанализировано современное состояние подготовки и определены основные положения. На основе анализа предложены методические рекомендации по формированию соответствующих навыков и умений, специально подобранны движения с постепенным усложнением, предложено использование утяжелителей, корригирующие порядок выполнения упражнений стильб. Полученные результаты могут быть использованы при совершенствовании учебных программ по огневой подготовке в ВУЗах МВД России.
Ключевые слова: координация действий, силовая выносливость, огневая подготовка, автомат Калашникова, курсанты МВД России.
Annotation. Employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation, in the course of performing operational and service (combat) tasks, including those aimed at preserving the life and health of both their own and third parties, are called upon to use the competencies acquired during the training process (the ability to act tactically correctly in extreme situations, professionally using all available special means and firearms). The purpose of the study is to analyze modern methodological approaches and identify the problems of training personnel to fire Kalashnikov assault rifles in a standing position. The paper discusses the basic concepts (coordination, strength endurance, fire training), provides an overview of the existing methods of standing shooting training, analyzes the current state of training and defines the main provisions. Based on the analysis, methodological recommendations for the formation of appropriate skills and abilities are proposed, movements with gradual complication are specially selected, and the use of weights that correct the order of performing stilb exercises is proposed. The results obtained can be used to improve fire training curricula at universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia.
Key words: coordination of actions, strength endurance, fire training, Kalashnikov assault rifle, cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Введение. В современных условиях сотрудники органов внутренних дел сталкиваются с нестандартными и опасными ситуациями, требующими высокой физической и профессиональной подготовки. В число приоритетных задач огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел входит обучение навыкам и умениям правильного и эффективного владения оружием. Согласно приказу МВД России от 2 февраля 2024 г. № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации», задачами огневой подготовки являются [1]: формирование знаний о материальной части оружия и боеприпасов; привитие умений правомерного применения оружия; обучение порядку ведения огня в различных условиях.

Такое сочетание теории и практики предопределяет необходимость развития в стрелке особых физических качеств, таких как устойчивость, точность движений и выносливость. Даже при производстве нескольких выстрелов важно умение выдерживать длительную статическую нагрузку в устойчивой позе, сохраняя точность выстрелов, что при стрельбе из автомата Калашникова невозможно без правильной подготовки. Также важна моторная координация (возможность согласованно управлять движениями тела и оружия), что обеспечивает устойчивость прицеливания и минимизацию колебаний оружия перед выстрелом [2, С. 78].

Изложение основного материала статьи. Координационные механизмы определяются как способность организма эффективно и согласованно управлять движениями различных частей тела. В условиях стрельбы из автомата стоя координация проявляется в устойчивости тела и плавности движений при наведении оружия на цель. Как следует из методических рекомендаций, устойчивость стрелка во многом зависит от характера предварительных движений системы «стрелок–оружие» при наводке (плавные, соразмерные движения приводят к загашению деформации и стабилизации неподвижности мушки в блокировке прицеливания, затем как резкое движение, амплитуда колебаний). Другими словами, «координация – это способность точно координировать движения тела и оружия при наводке, обеспечивающая достаточно длительную стойкость оружия при производстве выстрела». При стрельбе особенно важно уметь управлять микродвижениями оружия («от направленного, замедленного движения - к неподвижности») [3, С. 419].

Известно, что во время стрельбы стрелок должен одновременно контролировать прицеливание, нажим на спусковой крючок и удержание оружия, однако благодаря этому невозможно эффективно концентрироваться на всех трех элементах одновременно. Поэтому обучение должно предусматривать раздельное воздействие этих компонентов, последовательно фокусируясь сначала на стабильности положения оружия, а затем на совместных действиях по выполнению.

Под силовой выносливостью следует понимать способность мышц поддерживать силу сокращений в процессе продолжительной интенсивной работы, требующей значительных силовых напряжений. В условиях стрельбы из автомата (особенно при длительных сериях выстрелов или длительном удержании оружия в готовом положении) проявляется исключительно статическая силовая выносливость. Как отмечается в методических рекомендациях, «выносливость стрелка – это прежде всего способность продолжительного времени выдерживать определенные статические нагрузки без вреда точности и скорострельности стрельбы». Современные нормативы МВД России также требуют развивать выносливость у сотрудников, где при физической подготовке необходимо выполнять последовательно повторяющиеся действия без потерь качества.

Практика подготовки курсантов в ВУЗах МВД России показывает разнообразие применяемых учебных методик, где в отдельных институтах преподаватели включают в программу современные методы физподготовки (многосуставные упражнения с разной формой обучения), интервальные тренировки), а в других придерживаются традиционных комплексов (прыжки, бег, отжимания). При этом отмечается ряд типичных недостатков. Исследования показывают, что определённое число обучающихся испытывают трудности при сдаче нормативов по стрельбе стоя, что связано с недостаточной подготовленностью, которое проявляется в неразвитости навыков и выносливости плечевого пояса и спины. Практика показала, что многие курсантские программы уделяют недостаточное внимание особенностям стрелкового движения при работе с автоматом Калашникова (далее АК), вместо этого делаются акценты на краткосрочной атлетической подготовке или недостаточном количестве выстрелов [4, С. 321]. На это влияют технологические и организационные факторы, а именно ограниченный арсенал и нехватка времени отработку упражнений с АК. Данной проблемой такая практика не ограничивается, где существует ряд иных аспектов, требующих особого внимания.

Так, при обзоре учебной программы становиться очевидным нехватке учебных часов, связанных с отработкой упражнений с АК, которые проводиться нерегулярно (часто реже, чем предписывает приказ МВД России № 44), количество выстрелов ограничено (около 30-40 патрон на одного обучающегося за период проведения учебного занятия). Это препятствует формированию «специальной выносливости», так как для ее развития требуются длительные тренировки (так при занятиях менее 1-2 часов в неделю значительного эффекта достичь невозможно).

Следующим возникает конфликт точности и выносливости. Попытка одновременно тренировать статическую выносливость и точность движений без должного чередования приводит к проблемам в технике выполнения стрелковых упражнений, где незнающий

стрелок начинает дрожать и допускать ошибки под длительной нагрузкой.

Дополнительные проблемы связанны с отсутствием методического обеспечения развития координации и силовой выносливости при работе с автоматом стоя у обучающихся образовательных организаций МВД России. Часто практикуются лишь базовые движения (стрельба по фиксированной мишени без выполнения условий, стандартные челночные пробежки и отжимания), а затем как специализированные упражнения на координацию (смена положения, прицельная задержка, физическая тренировка). В результате стрелок не получает опыта контроля оружия в динамике и соответствующих условиях.

Таким образом следует говорить о наличии ряда проблемных аспектов в практике развития координации и силовой выносливости у обучающихся при работе с автоматом стоя. Между тем, современные требования МВД России предусматривают, что стрельба стоя – это базовый навык, который должен быстро осваиваться и в совершенстве поддерживаться. Что особенно важно в текущих реалиях, когда сотрудники ОВД вынужден вести огонь по беспилотным летательным аппаратам для защиты мирного населения (где стрельба из пистолета Макарова не позволит обезвредить или навредить летающему вдалеке устройству).

Для устранения выявленных проблем необходимо пересмотреть текущий учебный процесс по дисциплине «огневая подготовка» с учётом необходимости расширения практики работы с АК. Основные направления рекомендаций включают следующие пункты:

– разработка дополнений или пересмотр текущего учебно-методического обеспечение огневой подготовки. В частности, обеспечьте достаточную регулярность занятий вовремя по огневой подготовке, выделять специальные блоки физической подготовки, направленные на стрелковые качества (провести в некоторых случаях совместные учебные занятия с кафедрой служебно-прикладной физической подготовки). Важно, чтобы упражнениям с АК было уделено больше академических часов и практических занятий, на которых обучающиеся смогут освоить необходимые умения и навыки ведения огня из АК в положении стоя (в том числе в динамике). Реализация чего позволит подготовить сотрудников ОВД к противодействию беспилотным летательным аппаратам и повысит их общую готовность к умелому применению огнестрельного оружия;

– в рамках развития практики преподавания важно рассмотреть вопрос о разработке упражнений с утяжелителями на оружие. Одним из эффективных способов выработки силовой выносливости является дополнительное утяжеление автомата. Рекомендуется подвешивать грузы в районе центра тяжести оружия, где при этом балансе автомата сохраняется, а нагрузка постепенно увеличивается. Дополнительно предлагается разделять утяжелитель и конструктивно прикреплять его к цевью (в виде сошек) и дульной части (в виде крупногабаритных глушителей). Вес отягощений должен распределяться постепенно (например, +0,5-1 кг за тренировку), с последующим возвращением к обычному весу в каждом цикле тренировки (контрастная нагрузка). Кроме того, полезно применять сменные магазины с разным количеством патронов и использовать более вместительные утяжелённые магазины на этапе проведения текущих учебных занятий по огневой подготовке, чтобы тренировать мышцы выносливости;

– важным элементом подготовки будет разработка практико-ориентированной методички на тему «Прогрессивная нагрузка для развития выносливости стрелка». Пособие должно включать поэтапные алгоритмы проведения тренировок по данному направлению, примеры упражнений и приемы учета индивидуальных особенностей (например, постепенное снижение темпа отработки при высокой нагрузке). Важным в данном процессе является внедрение идеомоторных тренировок в рамках такой подготовки. Мыслительная стойка с оружием также позволят формировать необходимые навыки и умения без необходимости использовать АК. Практические занятия по стрельбе целесообразно дополнять краткими сеансами умственного моделирования упражнений на начальном этапе и между учебными занятиями в последующих стрельбах. Это может снизить влияние фактора усталости и закрепить правильные двигательные навыки без дополнительной физической нагрузки. Следующим в рамках данного направления целесообразно описать в такой методичке основы применения циклических приёмов подготовки (чередовать несколько дней малую нагрузку (умеренное число повторений с небольшими отягощениями), после повторение средней нагрузки несколько учебных занятий, а в заключении одно или пару занятий с высокой нагрузки. Кроме того, рекомендуется «пирамидальная» схема тренировок, где при длительных нагрузках важно постепенно сокращать отдых обучающихся. Тем самым преподавателю важно увеличить время стойки с оружием с до 30-45 минут;

– заключительным предлагается использовать стрессовые факторы при обучении курсантов стрельбе из АК в положении стоя. Для тренировки выносливости и стрессоустойчивости следует создавать усложнённые условия для стрельбы, в том числе сокращать время выполнения упражнения, ведение огня после физической нагрузки, использование свето-шумовых эффектов и многое иное. Эти приемы имитируют реальные боевые условия и развивают навыки сохранения устойчивости и точности при утомлении [5, С. 340]. Дополнительным может быть внедрение адаптационных тренингов (в учебных аудиториях на первом курсе). Например, перед реальной стрельбой первокурсники будут работать с различными видами АК им выполнять упражнения с утяжелителями в коротких временных промежутках (около 10-15 минут), что также окажет положительное влияние на готовность обучающихся вести огонь из АК в положении стоя.

Описанный комплекс мер позволит преодолеть выявленные проблемы огневой подготовки обучающихся ВУЗов МВД России. При этом, подчеркнём, что усиление данного вида тренировок требует комплексного подхода. Только совокупность методического обеспечения, нормативного закрепления, подготовки педагогов и развития научной базы позволит совершенствовать данный вид подготовки обучающихся учебных заведений МВД России и, тем самым, повысить профессиональную готовность личного состава. Но ключевым в данном вопросе остаётся педагогический аспект, где именно преподаватель должен инициировать создание методических рекомендаций, вести разнообразные учебные занятия и готовить будущих сотрудников ОВД [6, С. 332].

Выводы. Координация и силовая выносливость – физические качества, необходимые для любого стрелка, особенно важны данные качества в системе профессиональной подготовки сотрудников ОВД, где надёжность и уверенность ведения огня бывают критично важны. Анализ нормативной базы МВД России показал, что огневая подготовка должна сочетать теоретические знания и практические тренировки. Однако в современной педагогической практике выявляются некоторые пробелы.

Для их преодоления предложен комплекс рекомендаций, включающий развитие учебной программы, создание комплекса методически обоснованных стрелковых упражнений на координацию и выносливость (с применением утяжелителей, прогрессивного увеличения времени и повторений), использование передовых методов и усложнение установленных условий ведения огня. Эти меры, конечно, не только повышают точность стрельбы, но и улучшают результаты сдачи нормативов.

Литература:

1. Российская Федерация. Министерство внутренних дел «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в ОВД РФ» № 44 [от 2 февраля 2024 г.]. – URL: https://www.garant.ru/ products/ipo/prime/doc/408598469/ (дата обращения: 19.04.2025)

2. Каспер, С.В. Специальные физические упражнения в огневой подготовке курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России / С.В. Каспер, В.В. Шабаев, А.Н. Таран // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 77-79

3. Огрыза, А.В. Практическая значимость использования электронных тренажеров на занятиях по огневой подготовке / А.В. Огрыза, С.А. Ульрих, А.Н. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 1(164). – С. 419-420

4. Светличный, Е.Г. Использование идеомоторной тренировки на занятиях по огневой подготовке в образовательных организации МВД России / Е.Г. Светличный, А.Н. Таран // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-2. – С. 320-323

5. Таран, А.Н. Влияние уровня огневой подготовки на умение сотрудника полиции отражать вооруженное нападение / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар: КрУ МВД России, 2022. – С. 339-343

6. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333

УДК 373.24
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики и психологии детства Тельнова Жанна Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам патриотического воспитания детей на этапе дошкольного возраста. Основная цель статьи – показать понимание воспитателями вопросов патриотического воспитания детей: сущности, применение комплекса средств, форм, методов воспитания, самостоятельный выбор парциальных программ или разработка своей авторской программы, организация работы с родителями по данному направлению. В статье приводятся некоторые законодательные и нормативные документы, позволяющие шире проиллюстрировать рассматриваемую проблему. Раскрываются понятия «патриотическое воспитание», «компетентность педагогов в патриотическом воспитании дошкольников». Представлены результаты анализа данных анкетирования воспитателей, направленного на выявление сформированности их компетентности в патриотическом воспитании детей дошкольного возраста. Приводятся вопросы анкеты и ответы опрошенных в процентном соотношении. По результатам анкетирования выявлен средний и высокий уровень профессиональной компетентности. Принявшие участие в анкетировании педагоги имеют стаж работы в детском саду от 3 до 5 лет. По результатам анкетирования приведены рассуждения автора по возможным причинам выявленных проблем Приведены возможные варианты их разрешения.
Ключевые слова: патриотическое воспитание, компоненты патриотического воспитания, воспитатели, дошкольники, компетентность в патриотическом воспитании, сотрудничество с родителями.
Annotation. The article is devoted to the current issues of patriotic education of children at the preschool age. The main purpose of the article is to show the understanding of the issues of patriotic education of children by educators: the essence, the use of a complex of means, forms, and methods of education, the independent choice of partial programs or the development of their own author's program, and the organization of work with parents in this area. The article provides some legislative and regulatory documents that allow for a broader illustration of the issue under consideration. The concepts of «patriotic education» and «pedagogical competence in the patriotic education of preschoolers» are revealed. The author's vision of the essence of these concepts is also presented. The article presents the results of an analysis of the data from a questionnaire survey of teachers aimed at identifying their competence in the patriotic education of preschool children. The questionnaire questions and the answers of the respondents are presented in percentage terms. According to the results of the survey, the average and high levels of professional competence were identified. The teachers who participated in the survey have worked in kindergartens for 3 to 5 years. Based on the results of the survey, the author provides insights into the possible causes of the identified problems and suggests possible solutions.
Key words: patriotic education, components of patriotic education, educators, preschoolers, competence in patriotic education, cooperation with parents.

Введение. Современный этап развития образования характеризуется глобальными изменениями, инновационными процессами, которые коснулись разных сторон воспитания ребенка. Дискуссионным остается вопрос о воспитании подрастающего поколения в духе патриотизма. На законодательном уровне можно увидеть цепочку преобразований рассматриваемой проблемы от важной государственной задачи (представлена в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года») до непосредственных целей, решаемых в работе детских садов (Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, федеральная образовательная программа дошкольного образования) [4; 5; 6].

Изложение основного материала статьи. Аспекты обучения будущих воспитателей, прививающих детям патриотизм в работах известных педагогов и общественных деятелей (Николай Александрович Добролюбов, Лев Николаевич Толстой, Константин Дмитриевич Ушинский, Николай Гаврилович Чернышевский и другие – вопрос патриотизма раскрывался в рамках раскрытия идеальной цели воспитания, которая прежде всего связана с воспитанием гражданина и патриота своей страны.

В конце XIX – начале XX века с появлением первых дошкольных учреждений вопрос затронул и дошкольников. В этот период были предприняты первые шаги в определении задач и содержания патриотического воспитания детей дошкольного возраста. На этом первоначальном опыте воспитателей начала XX века строилась научная база теории в содружестве с педагогами-практиками.

В 80-90-е годы XX столетия в комплексных программах были сформулированы четкие задачи по воспитанию патриотизма у детей разных возрастов. В работах Л.К. Беляевой, М.И. Богомоловой, Р.И. Жуковской, С.Г. Журат, К.В. Матюшкиной, Н.Ф. Виноградовой, Т.А. Марковой, Е.И. Тихеевой, Л.Е. Никоновой, Э.К. Сусловой и др. описаны не только результаты научных исследований, но и представлен практический опыт, советы по привитию детям основ краеведения, что составило фундамент для формирования патриотических чувств у дошкольников. Также авторами были обоснованы различные способы воспитания, которые позволяли педагогам рассматривать с детьми не только события и явления современности, например, метод сопоставления.

Научные исследования педагогов последних лет показывают многогранность подходов в заданной области. Несмотря на важность рассматриваемой тематики характерным для исследований остается рассмотрение отдельных аспектов, касающихся патриотизма. Например, в рамках концепции С.Н. Николаевой и других, использования культурных практик (О.Л. Князева, М.Д. Маханева, Л.Е. Попова и др., разнообразных Канащенкова, Чистобаева, Царегородцева и др.) [2; 3; 8]. Бесспорно, разрешением этого недостатка является выход федеральных программ дошкольного образования и парциальных программ («Дошколятам о нашем Отечестве», «Мы живем в России», «Я люблю Россию!», «Юный патриот») [8; 9]. Выход данных программных документов позволяет более планомерно выстроить обучение в русле достижения целей патриотического воспитания.

Анализ законодательных документов, научных трудов педагогов позволяет выделить основные идеи патриотического воспитания, к ним можно отнести следующие:

– Родина, рассматривается как категория, которая первоначально имеет смысловое значение места, где он родился и вырос человек, а затем перерастает в чувство привязанности к своему Отечеству, в котором проживают люди разнообразных национальностей и конфессий, обобщенно называемые, как «российский народ». В рамках этого понятия для патриотического воспитания становится значимой культура, обычаи и достижения людей;

– Традиции, под которыми обычно понимаются принятые в обществе модели поведения, передаваемые из поколения в поколение, связанные с историей народа и/или государства;

– «Героические люди», способные оберегать свое Отечество. На сегодняшний день в программе воспитания выделены смысловые понятия, которые постепенно усваивает ребенок – это гордость за наследие своих предков; стремление сохранить это наследие; устремление в будущее, уверенность в благополучии и процветании своей Родины. А.К. Быков на основании всестороннего исследования патриотического построил интересную классификацию: духовно-нравственные, нравственно-патриотические, историко-патриотические и государственно-патриотические [1]. В Указе Президента Российской Федерации установлено понятие «традиционные ценности», к которому отнесен патриотизм [7].

Компетентность педагогов в вопросах патриотического воспитания можно рассматривать как сформированность интеллектуально-педагогической компетентности (знания о формах, средствах и содержании методов патриотического воспитания), операциональной (умение планировать содержание и организовывать процесс патриотического воспитания) и регулятивной компетенции (стремление повышать свою профессиональную компетенцию в области патриотического образования). Выделенные компоненты смогут обеспечить плодотворную систематическую деятельность, связанную с патриотическим воспитанием детей.

Таким образом, в законодательных документах, научных разработках определены цель, задачи, содержание, связанное с патриотическим воспитанием дошкольников. Поэтому, говоря о работе дошкольных учреждений, мы должны увидеть достаточно значимые результаты, связанные с реализацией патриотического воспитания.

Для подтверждения поставленной цели, была составлена анкета, проведен опрос воспитателей, имеющих стаж работы от трех до пяти

лет. Всего в диагностическом исследовании приняли участие 100 педагогов г. Омска и Омской области. Участникам опроса предлагались различные варианты ответов. Респондентам были предложены следующие вопросы: понимание слова «патриотизм»; какие формы патриотического воспитания они применяют в работе с детьми и какие считают наиболее эффективными; какие программы по патриотическому воспитанию знают и реализуют в своей группе или в детском саду; какие способы привлечения родителей используют в вопросах патриотического воспитания детей.

Рассмотрим результаты анкетного опроса, на первый вопрос 87% педагогов понимают патриотическое воспитание как формирование у дошкольников любви к Родине, ее традициям, символам России, народным промыслам, природе, людям, семье, уважения к истории страны, защитникам отечества. 13% опрошенных считают, что патриотическое воспитание – это организованный процесс изучения истории Родины, приобщения к историческим событиям и общественно значимым ориентациям. Иногда под этим термином педагоги понимают задачи (формирование любви к родине, природе родного края, гордости и любви к отчизне, родному городу и т.д.), ценности патриотического воспитания (любовь к стране, к месту, где ты родился). При этом они не выделяют свою деятельность как важную составляющую воспитательного процесса, а именно на что он направлен, какие методы будут более эффективными в достижении поставленных целей.

Все воспитатели показали 100% осведомлённости о формах привития детям чувства патриотизма. Этот вопрос не поставил воспитателей в тупик, они перечислили достаточное количество форм воспитательной деятельности. Отсюда следует, что воспитатели владеют умениями в применении форм воспитания постоянно, разнообразие которых позволяет решать задачи, выделенные в образовательных программах. Основной формой педагоги считают занятия, экскурсии, формы культурно-досуговой деятельности. Кроме часто используемых форм работы воспитателя отметили, что применяют и современные формы: проекты, мероприятия, марафоны, квесты, интеллектуальные состязания. Анализ полученных ответов на данный вопрос анкеты показал, что педагоги путают формы, средства и инструменты для взаимодействия с детьми. Но также ответы педагогов показывают об использовании ими большого количества педагогического инструментария, что позволит постепенно в рамках организуемой совместной деятельности со взрослым усвоить детям сложные понятия и сформировать необходимые качества. Также следует обратить внимание на то, что воспитатели не выделили наглядные формы взаимодействия, где инициатором темы выступает не взрослый, а ребенок.

Логическим продолжением предыдущего вопроса является следующий, о применении методов и приемов патриотического воспитания детей. В целом можно отметить, что педагоги владеют знаниями о методах и их использовании в образовательном процессе, соответственно 54% опрошенных продемонстрировали средний уровень компетентности. Педагоги выделили следующие методы: рассказ, беседа, упражнение, создание воспитывающих ситуаций, их анализ. Следует обратить внимание на то, что педагоги не выделили методы стимулирования деятельности и поведения, методы контроля. Остальные педагоги, участвующие в анкетировании – 46% показали высокий уровень компетентности. Воспитатели выделили все группы методов воспитания, среди которых отметили особую роль просмотров мультфильмов, детских программ, видеороликов; патриотических уголков, мини-музеев, рассказы воспитателей и родителей о подвигах, совершенных предками в годы ВОВ, книг, театрализованных игр.

Следующий вопрос касался использования материалов патриотической направленности в группе или в целом в детском саду. 68% опрошенных осведомлены по данному вопросу в средней степени. Педагоги в основном все выделяют программу, имеющую региональную направленность «Омское Прииртышье», т.к. она распространена и опыт ее реализации в регионе уже сложился. Также педагоги выделили общеобразовательные программы дополнительного обучения, которые реализуются в детских садах участников опроса. Это программы «Я – маленький гражданин», «Родина моя», «Я – патриот России», «Душа России». В анкетах были указаны и примерные, которые в нашей стране были упразднены в 2023 г. из-за выхода ФОП ДО. Опираясь на ответы респондентов можно предположить, что педагоги или путают программы, или еще продолжают использовать их в своей работе. Высокий уровень показало 32% опрошенных. Педагоги назвали программы патриотической направленности, которые достаточно известны педагогическому сообществу и чаще всего используются в детских садах («Наследие», «Мы живем в России», «Я люблю Россию!», «Юные патриоты России», «Мы – россияне!», «Я – гражданин России», «Юный патриот», Дошколятам о нашем Отечестве»).

И последний блок анкетирования касался вовлечения взрослых в процесс патриотического воспитания детей. Все опрошенные однозначно выделили важность прививания детям любви к Родине как в семье, так и в детском саду, указали различные варианты совместной работы воспитателей с родителями. Выяснилось, что 68% (средний уровень компетентности) опрошенных указали такие наглядные формы, как оформление уголков для родителей, папки-передвижки, стенды; коллективные формы работы – беседы, родительские собрания, викторины, квесты, праздники. 32% респондентов были отнесены к высокому уровню компетентности. Они показали глубокое и всестороннее знание различных аспектов не только теории, но и практики. Воспитатели не только владеют методикой применения огромного диапазона форм сотрудничества с родителями (консультации, круглые столы, дебаты, семинары-практикумы, совместные творческие проекты, краеведческие мероприятия), но и участвуют в практике распространения своего опыта в регионе. Результаты опроса также позволили выделить проблемы, которые испытывают педагоги при реализации задач патриотического воспитания дошкольников. К ним педагоги отнесли (82%) существующий на сегодняшний день дефицит методических материалов, разработок, рекомендаций, доступных технологий, которые можно применить в практической деятельности.

Выводы. Анализ данных анкетирования показал, что уровень компетентности в сфере патриотического воспитания у большинства будущих педагогов средний и высокий. Результаты опроса позволяют нам практически убедиться, что есть рост в вопросах патриотического воспитания дошкольников (личный опыт педагогов, программные материалы, которые отражают сложившиеся подходы к работе с детьми и родителями), но также присутствуют недочеты, которые вполне разрешимы. Педагогам необходимо проанализировать проблемы, которые мешают организации образовательного процесса по теме патриотического воспитания и наметить пути их разрешения.

Литература:

1. Быков, А.К. Проблемы патриотического воспитания / А.К. Быков // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 37-42

2. Голубь, М.С. Особенности и педагогические условия патриотического воспитания старших дошкольников / М.С. Голубь // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 5(35). – С. 110-117

3. Мурзина, И.Я. Перспективные направления патриотического воспитания / И.Я. Мурзина, С.В. Казакова // Образование и наука. – 2019. – № 21(2). – С. 155-175

4. Российская Федерация. Законы «Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон» № 273-ФЗ [ред. от 15.10.2025), принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.].

5. Российская Федерация. Министерство образования и науки «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» № 1155 [от 17 октября 2013 г.].

6. Российская Федерация. Президент «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» № 309 [от 7 мая 2024 г.].

7. Российская Федерация. Президент «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» № 809 [от 9 ноября 2022 г.].

8. Тельнова, Ж.Н. Организационно-педагогические условия патриотического воспитания детей дошкольного возраста / Ж.Н. Тельнова, В.Л. Малашенкова, М.В. Мякишева, Е.В. Намсинк // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2021. – Т. 15. – № 4. – С. 156-166

9. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – Москва: ТЦ Сфера, 2023. – 224 с.

УДК 378:004.4

кандидат педагогических наук, доцент Тутова Ольга Васильевна
Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ПРЕСТУПЛЕНИЯМ, СОВЕРШАЕМЫМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Анализ современного состояния преступности в цифровой сфере свидетельствует о неуклонном росте количества IT-преступлений. Актуальным остается вопрос подготовки сотрудников органов внутренних дел к противодействию преступлениям, совершаемым с использованием информационно-коммуникационных технологий. В статье рассматриваются вопросы подготовки сотрудников органов внутренних дел к противодействию IT-преступлениям. Описаны ключевые факторы, которые должны учитываться при подготовке кадров для противодействия киберпреступности. Сотрудники органов внутренних дел разделены на основные категории, для каждой из которых описываются основные направления подготовки по вопросам противодействия IT-преступности. Каждая из вышеперечисленных категорий требует дифференцированного подхода к профессиональной подготовке с учетом специфики выполняемых задач и необходимого уровня технических компетенций. Описаны принципы обучения, на которых основывается современная система подготовки сотрудников органов внутренних дел по противодействию IT-преступности. Важным направлением совершенствования системы подготовки считаем развитие материально-технической базы образовательных организаций МВД России. Оснащение учебных лабораторий должно включать специализированные рабочие места для анализа цифровых доказательств, программно-аппаратные комплексы для моделирования кибератак и защиты информационных систем, мобильные лаборатории цифровой криминалистики. В статье также описаны особенности оценки эффективности системы подготовки сотрудников органов внутренних дел по противодействию IT-преступности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, IT-преступность, подготовка сотрудников органов внутренних дел, образовательные организации МВД России, противодействие IT-преступности.

Annotation. An analysis of the current state of crime in the digital sphere shows a steady increase in the number of IT-related crimes. The issue of training law enforcement officers to combat crimes committed using information and communication technologies remains relevant. The article discusses the training of police officers to prevent IT-crimes. The article describes key factors that should be taken into account when training personnel to combat cybercrime. Police officers are divided into categories, and the main areas of training for countering IT-crime are described for each category. Each of the above categories requires a differentiated approach to professional training, taking into account the specifics of the tasks performed and the required level of technical competencies. The article describes the principles of training that form the basis of the modern system of training for law enforcement officers in the field of countering IT-crime. We consider the development of the material and technical base of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation to be an important area for improving the training system. The equipment of training laboratories should include specialized workstations for analyzing digital evidence, software and hardware systems for simulating cyberattacks and protecting information systems, and mobile digital forensics laboratories. The article also describes the features of assessing the effectiveness of the system for training internal affairs officers in countering IT crime.

Key words: information and communication technologies, IT-crime, training of policet officers, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, IT-crime prevention.

Введение. В условиях стремительной цифровизации всех сфер общественной жизни особую актуальность приобретает вопрос профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, специализирующихся на противодействии преступлениям, совершаемым с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Анализ современного состояния преступности в цифровой сфере свидетельствует о неуклонном росте количества IT-преступлений, их качественной трансформации и возрастающей сложности методов их совершения. По данным официальной статистики МВД России, за последние пять лет количество зарегистрированных преступлений в сфере информационно-коммуникационных технологий увеличилось более чем в три раза, при этом уровень их раскрываемости остается существенно ниже аналогичных показателей по традиционным видам преступлений. Эти обстоятельства обуславливают необходимость кардинального пересмотра подходов к подготовке и повышению квалификации сотрудников правоохранительных органов, чья деятельность связана с выявлением, предупреждением, пресечением, раскрытием и расследованием IT-преступлений. Таким образом, *целью* данной статьи является описание некоторых особенностей подготовки сотрудников органов внутренних дел по вопросам противодействия преступлениям, совершаемым с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Изложение основного материала статьи. Система подготовки кадров для противодействия киберпреступности в органах внутренних дел должна учитывать несколько ключевых факторов [1].

Во-первых, необходимо принимать во внимание стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий и постоянное появление новых видов цифровых преступлений.

Во-вторых, важно учитывать организационную структуру подразделений по борьбе с IT-преступностью и специфику функциональных обязанностей различных категорий сотрудников.

В-третьих, требуется адаптация образовательных программ к постоянно меняющимся условиям оперативно-служебной деятельности.

В этой связи представляется целесообразным классифицировать сотрудников органов внутренних дел, вовлеченных в процесс противодействия IT-преступности, по следующим основным категориям:

– сотрудники, уполномоченные на осуществление оперативно-розыскной деятельности;
– сотрудники органов предварительного расследования;
– эксперты-криминалисты и специалисты по цифровой криминалистике;
– руководители соответствующих подразделений.

Каждая из вышеперечисленных категорий требует дифференцированного подхода к профессиональной подготовке с учетом специфики выполняемых задач и необходимого уровня технических компетенций.

Для руководителей подразделений по борьбе с киберпреступностью приоритетными направлениями подготовки должны стать вопросы организации деятельности подчиненных подразделений, стратегического планирования оперативно-служебной деятельности, управления ресурсами и межведомственного взаимодействия.

Особое внимание следует уделить изучению современных тенденций развития киберпреступности, методологии оценки оперативной обстановки и технологиям принятия управленческих решений в условиях неопределенности. Важным компонентом подготовки руководителей должно стать освоение методов анализа больших данных для прогнозирования преступной деятельности и оценки эффективности принимаемых мер. При этом следует учитывать, что руководители также обязаны понимать основные принципы работы информационных систем и технологий, используемых преступниками.

Оперативные сотрудники, непосредственно выполняющие функции выявления, пресечения и раскрытия IT-преступлений, нуждаются, по нашему мнению, в ином подходе к профессиональной подготовке.

Обучение оперативных сотрудников должно быть ориентировано на формирование практических навыков работы с современными средствами выявления и документирования цифровых следов преступной деятельности. В учебных программах для данной категории сотрудников необходимо уделять особое внимание методам поиска информации в открытых информационных источниках (OSINT), технологиям анализа сетевого трафика, основам криптографии и блокчейн-технологий, а также методикам оперативного документирования цифровых доказательств. Практическая составляющая подготовки должна занимать не менее 60% учебного времени и включать методы интерактивного обучения, основанные на анализе и решении реальных или смоделированных проблемных ситуаций (кейсов), участие в тактических учениях и стажировки в действующих подразделениях. Особую важность приобретает формирование навыков работы в условиях анонимности сетевой среды и противодействия методам маскировки, используемым киберпреступниками.

Таким образом, компетенции сотрудников (в том числе оперативников) в области информационно-коммуникационных технологий (обработки, хранения, передачи информации) являются важным и приоритетным компонентом в ходе осуществления профессиональной подготовки и переподготовки.

Следователи, осуществляющие расследование IT-преступлений, также требуют особого подхода к профессиональной подготовке. Их обучение должно сочетать глубокое изучение уголовного и уголовно-процессуального законодательства с освоением специальных знаний в области информационно-коммуникационных технологий. В учебных программах для следователей необходимо акцентировать внимание на вопросах квалификации IT-преступлений, особенностях доказывания по делам данной категории, методиках работы с цифровыми доказательствами и специфике назначения судебных экспертиз.

Особую сложность представляет подготовка следователей к работе с новыми видами цифровых преступлений, преступлениями в сфере криптовалют, использовании искусственного интеллекта в противоправных целях и т.п. Важным компонентом подготовки должно стать изучение международного опыта расследования транснациональных киберпреступлений и механизмов международного правового сотрудничества, а также опыта расследования IT-преступлений, совершаемых в составе организованных групп [2].

Эксперты-криминалисты и специалисты по цифровой криминалистике представляют важную категорию сотрудников, чья подготовка требует наиболее глубоких теоретических и технических знаний.

Их профессиональное обучение должно включать освоение современных методов изъятия, исследования и анализа цифровых доказательств, работы с различными типами электронных носителей информации, методик восстановления удаленных и поврежденных данных. Особое внимание следует уделить подготовке специалистов по исследованию мобильных устройств, анализу сетевого трафика, криминалистическому исследованию программного обеспечения.

Учебные программы для данной категории сотрудников должны разрабатываться с привлечением ведущих специалистов в области информационной безопасности и регулярно обновляться с учетом появления новых технологий и методов совершения IT-преступлений [4].

Практическая подготовка должна осуществляться на базе специализированных лабораторий, оснащенных современным оборудованием для цифровой криминалистики.

Современная система подготовки сотрудников органов внутренних дел по противодействию IT-преступности должна основываться на принципах обучения [3].

Во-первых, необходимо обеспечить непрерывность обучения, что предполагает сочетание базовой подготовки в образовательных организациях МВД России с регулярным повышением квалификации на всех этапах служебной деятельности. Данный принцип дает возможность сотруднику органов внутренних дел реализовать свои способности и стремления, поскольку обеспечивает углубление знаний, полученных при изучении дисциплин информационного цикла в образовательных организациях МВД России.

Во-вторых, важно реализовать модульный принцип построения учебных программ, позволяющий оперативно вносить изменения в содержание обучения с учетом появления новых видов киберугроз.

В-третьих, необходимо широкое внедрение активных и интерактивных методов обучения, включая деловые игры, интерактивные викторины, case-study, форумы, видеоконференции, вебинары, чаты, а также электронную почту и социальные сети, тренажерную подготовку и виртуальные симуляторы. Использование приемов интерактивного обучения позволяет моделировать жизненные ситуации, осуществлять в группе совместное решение проблемных ситуаций, использовать ролевые игры в обучении. Обучающийся из объекта воздействия превращается в субъект взаимодействия, он принимает активное участие в процессе обучения, следуя своей индивидуальной траектории.

В-четвертых, особое внимание следует уделить развитию системы дистанционного обучения, позволяющего оперативно доводить до сотрудников информацию о новых видах IT-преступлений и методах противодействия им. Дистанционное обучение помогает осуществить подготовку кадров без отрыва от производства, а также получать образование за пределами своего города или региона. Для организации дистанционного обучения многие образовательные организации формируют учебные порталы, которые представляют собой определенные ресурсы, содержащие необходимые учебные материалы, задания для самостоятельного выполнения, тесты для самопроверки.

В вопросах организации предупреждения (профилактики) IT-преступности особое внимание следует уделить профессиональной подготовке сотрудников оперативных подразделений органов внутренних дел (подразделения по борьбе с противоправным использованием информационно-коммуникационных технологий, а также подразделения уголовного розыска).

Важным направлением совершенствования системы подготовки является развитие материально-технической базы образовательных организаций МВД России. Оснащение учебных лабораторий должно соответствовать уровню технического развития современных подразделений по борьбе с киберпреступностью и включать специализированные рабочие места для анализа цифровых доказательств, программно-аппаратные комплексы для моделирования кибератак и защиты информационных систем, мобильные лаборатории цифровой криминалистики [3].

Особую значимость приобретает создание виртуальных полигонов, позволяющих моделировать различные сценарии IT-преступлений и отрабатывать методы противодействия им в условиях, максимально приближенных к реальным.

Существенным резервом повышения эффективности подготовки сотрудников является развитие системы государственно-частного партнерства в данной сфере. Привлечение к образовательному процессу специалистов ведущих компаний в области информационной безопасности, организация стажировок на базе IT-компаний, использование образовательных ресурсов коммерческих организаций позволяют значительно повысить практическую направленность обучения и обеспечить его соответствие современным требованиям.

Международное сотрудничество в сфере подготовки кадров для противодействия киберпреступности представляет собой еще одно важное направление совершенствования системы профессионального образования. Участие российских специалистов в международных образовательных программах, стажировках в зарубежных правоохранительных органах, совместных учениях и тренировках позволяет перенимать передовой опыт и адаптировать его к российским условиям. Особую ценность представляет изучение практики расследования транснациональных киберпреступлений и механизмов международного правового сотрудничества.

Оценка эффективности системы подготовки сотрудников органов внутренних дел по противодействию IT-преступности должна осуществляться на регулярной основе и включать несколько уровней.

Во-первых, необходимо оценивать степень освоения учебного материала в процессе обучения. Разработка и внедрение комплексной системы оценки позволит своевременно выявлять слабые места в подготовке кадров и вносить необходимые коррективы в образовательные программы.

Во-вторых, важно отслеживать применение полученных знаний и навыков в практической деятельности, что существенно повышает мотивацию обучаемых и формирует потребность в углублении профессиональных компетенций в сфере противодействия преступлениям, совершаемым с использованием информационно-коммуникационных технологий [5].

В-третьих, следует анализировать влияние повышения квалификации сотрудников на общие показатели эффективности борьбы с IT-преступностью.

Перспективы развития системы подготовки сотрудников органов внутренних дел по противодействию IT-преступности связаны с несколькими ключевыми направлениями [4].

Во-первых, необходимо дальнейшее углубление специализации обучения с учетом появления новых видов цифровых преступлений и методов их совершения.

Во-вторых, важно расширение использования технологий искусственного интеллекта и машинного обучения в образовательном процессе.

В-третьих, требуется развитие системы непрерывного профессионального образования, позволяющей сотрудникам регулярно обновлять свои знания и совершенствовать учения и навыки в условиях стремительного развития информационно-коммуникационных технологий [6].

В-четвертых, особое внимание следует уделять подготовке преподавательского состава, обеспечивающего обучение сотрудников по вопросам противодействия IT-преступности.

Выводы. В заключение следует отметить, что совершенствование системы подготовки сотрудников органов внутренних дел по противодействию преступлениям, совершаемым с использованием информационно-коммуникационных технологий, представляет собой сложную, многоуровневую задачу, требующую скоординированных усилий образовательных организаций МВД России, практических подразделений, научного сообщества и представителей бизнес-сообщества. Решение этой задачи позволит значительно повысить

эффективность борьбы с киберпреступностью и обеспечить надежную защиту интересов личности, общества и государства в цифровом пространстве.

Литература:

1. Архипцев, И.Н. Совершенствование подготовки сотрудников правоохранительных органов по противодействию преступлениям, совершаемым с использованием информационных технологий / И.Н. Архипцев, А.В. Сарычев, Р.В. Красников // Legal Concept. – 2020. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-podgotovki-sotrudnikov-pravoohranitelnyh-organov-po-protivodeystviyu-prestupleniyam-sovershaemym-s-ispolzovaniem (дата обращения: 08.07.2025)

2. Кислицин, И.А. Проблемы подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел к противодействию киберпреступлениям, возможные пути их решения / И.А. Кислицин, М.В. Батюшкин // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – URL: https://science-education.ru/article/view?id=31254 (дата обращения: 11.07.2025)

3. Симоненко, А.В. Актуальные вопросы подготовки кадров для противодействия киберпреступности / А.В. Симоненко // Вестник КРУ МВД России. – 2021. – № 4(54). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-podgotovki-kadrov-dlya-protivodeystviya-kiberprestupnosti (дата обращения: 08.06.2025)

4. Тутова, О.В. Формирование информационной культуры курсантов как одна из составляющих обеспечения информационной безопасности / О.В. Тутова // Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи, проблемы и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Краснодар, 23 июня 2017 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2017. – Т. 2. – С. 332-335

5. Тутова, О.В. Методические приемы формирования учебной мотивации обучаемых на занятиях по информатике в высшем учебном заведении / О.В. Тутова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 184-189

6. Тутова, О.В. Изучение курсантами способов противодействия компьютерной преступности в курсе информатики / О.В. Тутова // Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи, проблемы и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Симферополь, 29 июня 2018 года. – Симферополь: Крымский филиал Краснодарского университета МВД России, 2018. – Т. 2. – С. 201-204

Педагогика

УДК 37.013

аспирант Тюников Андрей Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

СООТНОШЕНИЕ ТРЕБУЕМОГО И ДЕЙСТВИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ В РОССИИ 1917-1930 ГОДОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу соотношения между идеологически сконструированным образом советского учителя и реальным положением учительства в 1917-1930 годы. Исследование выявляет глубокий разрыв между государственным заказом, сформированным через официальные документы и педагогическую публицистику и повседневной практикой. На основе анализа законодательных актов, ведомственной отчетности и источников личного происхождения реконструируется эволюция требуемого образа – от просветителя до «проводника партийной линии». Параллельно раскрывается действительный образ педагога, обусловленный тяжелейшими материальными условиями, чрезмерной нагрузкой и социально-политическим давлением. В работе систематизируются ключевые зоны конфликта: мировоззренческий разлом, функциональный разрыв и падение социального статуса. Особое внимание уделяется стратегиям адаптации, выработанным учительством для выживания в этих условиях. Методологической основой исследования выступают принципы историзма и системный подход, позволяющие рассмотреть проблему в динамике. Использование сравнительно-исторического метода позволило выявить специфику изменения образа учителя на разных этапах рассматриваемого периода. Делается вывод о системном характере противоречия между идеологическими амбициями государства и социально-экономическими возможностями их реализации. Исследование позволяет глубже понять механизмы взаимодействия власти и профессиональной группы в период радикальных социальных трансформаций. Материалы статьи представляют интерес для историков советского образования и исследователей советского общества раннего периода.

Ключевые слова: педагогика, образ учителя, трансформация образования, идеологический заказ, педагогические кадры, условия труда.

Annotation. This article analyzes the relationship between the ideologically constructed image of the Soviet teacher and the actual situation of the teaching profession from 1917 to 1930. The study reveals a profound disconnect between the state-prescribed model, formed through official documents and pedagogical publications, and everyday practice. Based on the analysis of legislative acts, departmental reports, and personal sources. Simultaneously, the actual image of the educator is revealed, shaped by extremely difficult material conditions, excessive workload, and socio-political pressure. The work systematizes the key areas of conflict: the ideological divide, functional overload, and the decline in social status. Particular attention is paid to the adaptation strategies developed by teachers for survival under these conditions. The methodological foundation of the research is based on the principles of historicism and a systematic approach, allowing the problem to be examined dynamically. The use of the comparative historical method helped identify the specifics of changes in the teacher's image at different stages of the period under review. The study concludes that there was a systemic contradiction between the ideological ambitions of the state and the socio-economic possibilities for their realization. This research provides deeper insight into the mechanisms of interaction between the authorities and professional groups during periods of radical social transformation. The article's materials will be of interest to historians of Soviet education and scholars studying early Soviet society.

Key words: pedagogy, image of the teacher, transformation of education, ideological directive, teaching staff, working conditions.

Введение. Формирование учителя, отвечавшего новым требованиям, являлось одной из ключевых задач в процессе строительства советской государственности и культуры после революции 1917 года. Педагог рассматривался ответственным не только за качество обучения, но и за воспитание «нового человека» и внедрение в массовое сознание принципиально иных идеологических и ценностных ориентиров. В связи с этим, образ преподавателя стал объектом целенаправленного конструирования со стороны государства, которое через законодательные акты, программные заявления и педагогическую публицистику формировало социальный заказ, модель «требуемого» учителя.

Однако масштабные планы власти часто входили в противоречие с комплексной социально-экономической реальностью послереволюционных лет. Изучение соотношения между этим идеологически насаждаемым образом и реальным положением, профессиональной практикой и самовосприятием самих учителей позволяет глубже понять механизмы взаимодействия государства и общества в переломный исторический период. Анализ данного противоречия раскрывает не только методы осуществления образовательной политики, но и сопротивление среды, объективные ограничения и ту дистанцию, которая отделяла амбициозные проекты от их повседневного воплощения.

Целью данной статьи является анализ соотношения между нормативно заданным, «требуемым» образом советского учителя и «действительным» положением дел в учительской среде в период с 1917 по 1930 год. Для достижения этой цели в работе решается ряд задач. Прежде всего, рассматривается эволюция государственного заказа педагогу. Далее, воссоздается реальный социальный портрет и условия профессиональной деятельности учителей. Через сравнительное изучение этих двух пластов выявляются и систематизируются ключевые зоны расхождения между декларируемыми идеалами и повседневной практикой, что позволяет сделать выводы о характере и эффективности образовательной политики указанного периода.

Изложение основного материала статьи. Формирование нового образа учителя стало одной из первостепенных задач советского государства в послереволюционный период. Этот процесс отличался динамичностью и отражал меняющиеся политические и социально-экономические условия страны. На протяжении 1917-1930 годов официальные требования к педагогу последовательно эволюционировали, приобретая все более идеологизированный и мобилизационный характер.

В первые годы советской власти образ учителя формировался под влиянием неотложных задач революционного времени. Основополагающим документом, определившим новые ориентиры, стало «Положение о единой трудовой школе РСФСР» (1918), где

провозглашалось, что школа должна быть «проводником идей» [2, С. 1]. Эта установка сразу наделяла педагога не только образовательными, но и политическими функциями. Особое значение приобрела борьба с неграмотностью, что нашло отражение в Декрете СНК РСФСР «О ликвидации безграмотности» (1919), возлагавшем на учителей ответственность за обучение неграмотного населения [3, С. 1].

Идеологи народного просвещения активно развивали эти установки. Н.К. Крупская в своих работах подчеркивала, что учитель должен стать «просветителем широких масс», органично соединяющим педагогическую деятельность с политическим воспитанием [5, С. 25]. В педагогической периодике того времени активно пропагандировался лозунг «Учитель, иди в народ!», призывавший к тесной связи с массами и активной пропагандистской работе.

С переходом к новой экономической политике произошла определенная корректировка образа учителя. На первый план выдвинулся лозунг «Лицом к деревне!», отражавший практические задачи восстановления народного хозяйства. Учитель должен был совмещать педагогическую работу с общественной деятельностью, выступая движущей силой не только политических, но и хозяйственных преобразований. В этот период в педагогических журналах, таких как «На путях к новой школе», активно дискутировались вопросы методики преподавания, что свидетельствовало о поиске новых форм реализации государственного заказа [10, С. 318].

К концу 1920-х годов требования к учителю приобрели еще более жесткий и идеологизированный характер. На смену образу просветителя-энтузиаста пришел «проводник генеральной линии партии» [12, С. 223]. В партийных постановлениях и педагогической печати все чаще звучали призывы к усилению идеологической бдительности, борьбе с «правым уклоном» и «педологическими извращениями». Учительская газета в 1929-1930 годах последовательно формировала образ педагога, направленного на выполнение партийных установок.

Таким образом, на протяжении 1917-1930 годов государственный заказ учителю претерпел значительную трансформацию – от образа просветителя-пропагандиста к канонической фигуре «проводника генеральной линии», что отражало общую эволюцию политического курса страны и закладывало основу для последующего конфликта между требуемым образом и реальным положением учительства.

Формирование нового образа учителя в постреволюционный период происходило в условиях глубокого противоречия между масштабными государственными планами и суровой реальностью. Если официальные документы и выступления идеологов создавали образ педагога-энтузиаста, полностью посвятившего себя строительству новой школы, то практическая повседневность раскрывала иную картину, характеризующуюся множеством проблем и противоречий [14, С. 60].

Профессиональная деятельность учителя была сопряжена с значительными трудностями. Прежде всего, это проявлялось в чрезмерной учебной нагрузке – классы часто насчитывали 40-50 учащихся, а работа в две-три смены становилась обычной практикой. Как отмечалось в отчетах Наркомпроса, «переполненность классов достигает критических показателей, что делает невозможным индивидуальный подход к ученикам» [4, С. 134]. Не менее острой была проблема материального обеспечения школ: хроническая нехватка учебников, тетрадей, чернил и самых основных предметов мебели становилась обычным явлением. Учитель вынужден был тратить значительные силы на поиск элементарных средств обучения, что отвлекало его от непосредственной педагогической работы.

Методическая нестабильность также являлась серьезным вызовом для учительства. Постоянная смена педагогических методов приводила к профессиональной дезориентации. Эта ситуация усугублялась значительной внеучебной нагрузкой: учителям вменялось в обязанность проведение ликбеза, организация кружков и участие в агитационных кампаниях [1, С. 134].

Социально-политическое положение учительства характеризовалось двойственностью. С одной стороны, государство провозглашало учителя важнейшим участником культурной революции, а с другой – относилось к нему с постоянным подозрением. Особенно это проявлялось в политике «чисток» и проверок. Как свидетельствуют документы ВЧК-ОГПУ, «значительная часть учительства сохраняет буржуазные пережитки». Социальное происхождение многих учителей, имевших дореволюционное образование, становилось основанием для обвинений в «идеологической незрелости» [9, С. 264].

На местах атмосфера недоверия усугублялась постоянным контролем со стороны партийных и комсомольских ячеек. Учителя жаловались на «атмосферу доносительства и подозрительности». В директивных письмах Наркомпроса содержались рекомендации «усилить бдительность в отношении учительского состава» [11, С. 13].

Материальное положение учителей оставалось крайне тяжелым на протяжении всего рассматриваемого периода. Динамика зарплаты показывает, что учитель часто получал меньше квалифицированного рабочего. Вынужденное совместительство стало массовым явлением среди учительства. Чтобы обеспечить себе минимальный прожиточный уровень, педагогам приходилось работать в нескольких школах одновременно [13, С. 174].

Таким образом, действительный образ советского учителя 1917-1930 годов существенно отличался от официального пропагандистского канона. Вместо идеализированного образа энтузиаста-просветителя представал профессионал, находящийся в условиях перманентного кризиса, решающий в первую очередь задачи физического выживания.

Сравнительный анализ нормативных предписаний и реального положения учительства в 1917-1930 годы позволяет выявить системные противоречия, определявшие профессиональную жизнь советского педагога. Эти противоречия проявлялись в различных сферах – от мировоззренческих установок до повседневных практик, создавая сложную картину взаимодействия между государственными требованиями и профессиональной реальностью [8, С. 34].

Мировоззренческий разлом между «пролетарским духом» и дореволюционными устоями составлял одну из наиболее серьезных проблем. Государственные документы требовали от учителя проведения в жизнь идей пролетариата», однако реальное положение существенно отличалось от этих предписаний. Статистические данные показывают, что в 1920 году до 70% учителей имели дореволюционный стаж работы и соответствующее педагогическое образование. В отчетах Наркомата отмечалось, что «значительная часть учительства, особенно в сельской местности, сохраняет прежние буржуазные взгляды на воспитание» [7, С. 178].

Функциональный разрыв между предписанными обязанностями и реальными возможностями проявлялся в постоянном увеличении нагрузки на учителя. Согласно официальным инструкциям, педагог должен был совмещать преподавание с агитационной работой, ликвидацией неграмотности и общественно-политической деятельностью. Однако отчеты школьных инспекций констатировали, что «многообразие обязанностей приводит к поверхностному выполнению всех задач». Учителя жаловались на невозможность сочетания столь различных функций [15, С. 6].

Социальный статус учителя представлял собой еще одну зону противоречия. Декларируемое уважение к профессии педагога в официальных документах вступало в резкое противоречие с реальным положением. Зарплата учителя в 1925 году составляла лишь 65% от довоенного уровня, а жилищные условия большинства педагогов характеризовались как «неудовлетворительные» [12, С. 489]. В мемуарах современников отмечалось, что учитель жил хуже неквалифицированного рабочего, что подрывало престиж профессии.

Стратегии адаптации учителей к сложившимся условиям отличались разнообразием. Исследователи отмечают несколько основных моделей поведения: формальное соблюдение требований при сохранении прежних методов работы; использование профессиональной солидарности для защиты своих интересов; пассивное сопротивление через саботаж инноваций. Документы профессиональных объединений учителей свидетельствуют о попытках коллективного отстаивания прав: «Мы должны объединиться для защиты наших профессиональных интересов» [6, С. 89].

Таким образом, соотношение требуемого и действительного образов советского учителя в 1917-1930 годы характеризовалось глубокими системными противоречиями. Государственные требования, основанные на идеологических установках, постоянно вступали в конфликт с реальными возможностями и убеждениями учителей. Выработанные педагогами стратегии адаптации позволяли им в определенной степени сохранять профессиональную идентичность, однако не могли кардинально изменить ситуацию. Этот фундаментальный разрыв между декларируемыми целями и реальными условиями работы стал определяющей характеристикой положения учительства в данный исторический период.

Выводы. Проведенное исследование позволяет констатировать наличие глубокого и системного противоречия между нормативно задаваемым и реально существовавшим образами советского учителя в период 1917-1930 годов. Это противоречие проявлялось в нескольких ключевых аспектах и оказывало существенное влияние на процессы становления советской системы образования.

Анализ официальных документов и реального положения дел показывает, что на протяжении всего рассматриваемого периода происходило последовательное ужесточение государственных требований к учителю. От образа просветителя-энтузиаста, доминировавшего в первые послереволюционные годы, происходил переход к канонической фигуре проводника партийной линии. Этот процесс сопровождался нарастанием идеологического давления и усилением административного контроля.

Параллельно с ужесточением требований происходило систематическое ухудшение реального положения учительства. Материальная необеспеченность, профессиональная перегруженность и социально-политическая незащищенность создавали условия, в которых выполнение государственного заказа становилось практически невозможным. Особенно значительным был разрыв между декларируемой социальной миссией учителя и его реальным статусом в обществе.

Выработанные учительством стратегии адаптации, включавшие как формальное соблюдение требований, так и различные формы пассивного сопротивления, позволяли в определенной степени смягчать это противоречие. Однако к концу 1920-х годов возможности для такой адаптации существенно сузились, что было связано с общим ужесточением политического курса.

Выявленные противоречия оказывали значительное влияние на эффективность образовательной политики государства. Разрыв между декларируемыми целями и реальными условиями работы замедлял процессы становления новой школы.

Литература:

1. Балашов, Е.М. Школа в российском обществе 1917-1927 годов: становление «нового человека»: дис. … д-ра ист. наук: 07.00.02 / Е.М. Балашов. – Санкт-Петербург, 2003. – 240 с.

2. Декрет ВЦИК «О Единой Трудовой Школе РСФСР» от 16.10.1918 // СУ РСФСР – 1918 – Ст. 812 – URL: https://istmat.org/node/31601 (дата обращения 16.09.2025)

3. Декрет СНК РСФСР «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» от 26.12.1919 // СУ РСФСР – 1919 – № 592 – URL: https://istmat.org/node/38891 (дата обращения 17.09.2025)

4. История педагогики в России: хрестоматия / под ред. С.Ф. Егорова. – Москва: Академия, 2002. – 400 с.

5. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения / Н.К. Крупская. – Москва: АПН РСФСР, 1959. – Т. 4. – 328 с.

6. Культурное строительство в СССР: статистический сборник / под ред. О.К. Макаровой. – Москва: Госстатиздат, 1956. – 332 с.

7. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов. 1917-1973 гг. / под ред. А.А. Абакумова. – Москва: Педагогика, 1974. – 562 с.

8. Пинкевич, А.П. Советская педагогика за 10 лет (1917-1927) / А.П. Пинкевич. – Москва: Работник просвещения, 1927. – 146 с.

9. Пискунов, А.И. История педагогики и образования / А.И. Пискунов. – Москва: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.

10. Советская деревня глазами ВЧК-ОГПУ-НКВД. 1918-1939: документы и материалы / под ред. А. Береловича, В. Данилова. – Москва: РОССПЭН, 2000. – Т. 2. – 840 с.

11. Соловьев, И.М. Работа учителя в школе. Учет школьной работы / И.М. Соловьев // Вестник Народного Комиссариата просвещения ССРБ. – 1922. – № 5-6. – С. 12-14

12. Статистический ежегодник 1918-1920. Вып. 1 / Труды Центрального Статистического Управления. – Москва: ЦСУ, 1921. – Т. 8. – № 1. – 693 с. – URL: http://elib.shpl.ru/ru/nodes/71452-t-8-vyp-1-statisticheskiy-ezhegodnik-1918-1920-gg-vyp-1-1921 (дата обращения: 10.09.2025)

13. Учитель и революция: сб. ст. и материалов / под ред. А.А. Кореслева, А.В. Луначарского, С.И. Сырцова. – Москва: Изд-во «Работник просвещения», 1925. – 210 с.

14. Хотенко, Ф.М. Действительность учителя массовой школы / Ф.М. Хотенко // На путях к новой школе. – 1926. – № 7-8. – С. 53-71

15. Шапиро, Л.С. Подготовка нового учителя / Л.С. Шапиро // Народное просвещение. – 1919. – № 31. – 6 с.

Педагогика

УДК 376.1

кандидат психологических наук, доцент Ушакова Елена Викторовна
Институт психологии и комплексной реабилитации Государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
аспирант Алиханов Георгий Валерианович
Институт психологии и комплексной реабилитации Государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация. Статья посвящена организации профориентационных мероприятий для студентов с инвалидностью в системе среднего профессионального образования. Актуальность работы заключается в практической необходимости совершенствования профориентационных мероприятий для студентов с инвалидностью. Рассматриваются ключевые принципы адаптации мероприятий, необходимые условия и специфика работы с различными категориями обучающихся для обеспечения их успешной профессиональной самореализации. Профориентационные мероприятия ставят целью формирование у студентов с инвалидностью реалистичных профессиональных планов и успешную интеграцию в образовательное и профессиональное пространство. С целью оценки эффективности профориентационной работы, до и после ее реализации был проведен комплексный опрос студентов. Параллельно был проведен экспертный опрос кураторов групп для оценки уровня социальной адаптации студентов. Комплексный анализ данных, полученных на обоих этапах, подтвердил эффективность разработанных и внедренных адаптированных профориентационных программ. Исследование подтвердило, что адаптированные профориентационные программы приносят пользу не только студентам с инвалидностью, но и их однокурсникам. Обучение в инклюзивной среде, способствует развитию у всех студентов взаимопонимания и умения работать в команде с людьми, имеющими разные особенности. Исследование создает базу для улучшения профессиональной навигации студентов с инвалидностью и подчеркивает важность принципа инклюзивности и интегративного подхода.

Ключевые слова: профориентационная работа, профессиональная самореализация, инвалидность, среднее профессиональное образование, специальное образование.

Annotation. This article examines the organization of career guidance activities for students with disabilities in secondary vocational education. The relevance of this work lies in the practical need to improve career guidance activities for students with disabilities. It examines the key principles of adapting activities, the necessary conditions, and the specifics of working with various categories of students to ensure their successful professional development. Career guidance activities aim to develop realistic career plans for students with disabilities and facilitate their successful integration into the educational and professional environment. To assess the effectiveness of career guidance activities, a comprehensive student survey was conducted before and after its implementation. A parallel expert survey of group curators was conducted to assess the students' level of social adaptation. A comprehensive analysis of the data obtained at both stages confirmed the effectiveness of the developed and implemented adapted career guidance programs. The study confirmed that adapted career guidance programs benefit not only students with disabilities but also their groupmates. Learning in an inclusive environment promotes the development of mutual understanding and the ability to work in a team with people with different disabilities. The study provides a basis for improving the career guidance of students with disabilities and highlights the importance of the principle of inclusiveness and an integrative approach.

Key words: career guidance, professional self-realization, disability, secondary vocational education, special education.

Введение. В последние годы профориентационная работа как в нашей стране, так и за рубежом, активно развивается, но, тем не менее, в каждой системе существует определенный ряд проблем и противоречий [5; 7; 13]. В России профориентационная работа, в первую очередь, она направлена на учащихся 6-11 классов [8]. Однако, профессиональное самоопределение не завершается вместе с окончанием школы. Профессиональное самоопределение является одновременно и процессом, и результатом поиска личностью своего профессионального пути и может длиться всю жизнь [3, С. 206]. Эффективно выстроенная профориентационная работа в школе снижает риски неверного выбора будущей специальности. Между тем, в 2024 году от 6,9% до 13,5% студентов колледжей оставили учебу в колледже по собственной инициативе. В качестве основных причин указаны утрата интереса, разочарование или неверный выбор будущей

специальности [4].

Среди студентов, обучающихся на программах среднего профессионального образования, одной из наиболее уязвимых групп являются студенты с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Часто первоначальный выбор обусловлен внешними факторами, недостаточной информированностью о требованиях профессии, особенностях здоровья или ограниченным представлением о собственных интересах и возможностях. Осложняет ситуацию присущая многим молодым людям с нарушениями здоровья социальная дезадаптация, которая при отсутствии должной поддержки может усугубляться и приводить к отклоняющемуся от нормы поведению. Кроме того, стандартные инструменты профориентационной работы обычно оказываются неэффективны в отношении молодых людей с ограничениями здоровья, особенно проявляющих девиантное поведение. Это может приводить к выбору профиля, не соответствующего реальным способностям и потребностям студента, что, в свою очередь, снижает его мотивацию, замедляет успешную адаптацию в обществе и негативно сказывается на перспективах будущей профессиональной деятельности. Отсутствие своевременной и адекватной профориентационной поддержки может привести к фрустрации, снижению успеваемости и академическим задолженностям, а в худшем случае – к отсеву студентов или формированию у них чувства неудовлетворенности выбранной профессией и своей жизнью в целом, и может привести тому, что молодые люди могут полностью оградиться от социума или выбрать криминальный путь.

Изложение основного материала статьи. С целью помочь учащимся с нарушениями здоровья осознать свои возможности и профессиональные перспективы и при необходимости скорректировать свою профессиональную траекторию была разработана и апробирована система профориентационной работы с обучающимися с нарушениями здоровья. В исследовании участвовали 50 студентов с инвалидностью, осваивающих программы среднего профессионального образования (СПО) педагогических специальностей, а также 150 студентов тех же направлений без инвалидности.

На первом этапе исследования был проведен диагностический опрос студентов и экспертный опрос кураторов групп. Опрос студентов включал в себя следующие блоки: матрица выбора профессии Г.В. Резапкиной [9]; опросник для выявления готовности к выбору профессии (модифицированная версия опросника А.П. Чернявской [14]); опросник мнений о выборе профессии и причинах выбора; блок, включающий информацию о возрасте, будущей профессии, успеваемости и ограничении здоровья, если оно есть. Также для оценки уровня социальной адаптации студентов с инвалидностью был проведен опрос кураторов, которые выступили в роли экспертов, оценивающих поведение студентов по заданным критериям.

По итогам опроса были определены основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты с инвалидностью, и организованы дополнительные мероприятия, реализуемые на принципах инклюзии. Инклюзивность проявлялась в адаптации форматов проведения мероприятий, использовании доступных материалов и создании поддерживающей среды, учитывающей индивидуальные потребности каждого студента [6]. Также важно обеспечить четкость и предсказуемость предоставленной информации, гибкость и готовность модифицировать формат мероприятия и темп его проведения, четкая неторопливая речь, использование различных каналов восприятия, обеспечение безопасной и поддерживающей атмосферы, возможность покинуть занятие в любой момент, доступ к воде, исключение стресса, учет потребностей, связанных с нарушениями здоровья студентов и наличие экстренной помощи. Также были учтены специфические адаптации для каждой группы нарушений здоровья (Таблица 1).

Профориентационные мероприятия также разрабатывались с целью максимального соответствия реалиям рынка труда, учитывая специфику социально-экономической конкретного региона. Такой подход является крайне важным фактором, определяющим успешность и эффективность их дальнейшей профессиональной интеграции и академической адаптации [10; 11]. Ранее проведенное исследование подтвердило высокий уровень влияния мнения родителей на профессиональное самоопределение их детей, что говорит о том, что профориентация детей начинается с работы с родителями. Родители и опекуны студентов с инвалидностью, в свою очередь, выразили потребность в информационной поддержке в решении проблемы выбора профессионального пути их детей [1; 2].

Таблица 1

Адаптация мероприятий по группам нарушений здоровья

Нарушение	Учитываемые факторы
Эндокринная система	Наличие у студентов средств первой помощи (без требования их демонстрации).
Функции кожи	Отказ от использования сильных ароматизаторов, парфюмов, агрессивных чистящих средств в помещении. Комфортный температурный режим. Информация о составе материалов для практический занятий.
Слабовидящие	Беспрепятственная среда. Использование крупного шрифта, высококонтрастных цветов, отсутствие бликов на материалах, комфортное освещение. Подробное устное описание всего демонстрируемого (презентации, видео, изображения). Предоставление аудиозаписей лекций и материалов. Предоставление материалов заранее в доступном формате (электронном для программы экранного доступа или увеличенного шрифта).
Сердечно-сосудистая система	Доступ к свежему воздуху. Информированность о наличии медикаментов у студента, необходимости срочного выхода. Минимизация физических нагрузок, подъемов по лестнице, возможность сидеть.
Пищеварительная и мочевыделительная системы	Учет необходимости регулярного приема пищи или питья, если мероприятие длительное. Легкий и беспрепятственный доступ к туалету.
Опорно-двигательный аппарат	Беспрепятственная среда, удобные места для сидения, возможность подъехать на коляске. Адаптация заданий, требующих мелкой моторики или длительного физического напряжения, наличие альтернативных способов выполнения. Предоставлять больше времени на выполнение заданий и перемещение.

Специальные мероприятия включали в себя индивидуальные и групповые беседы со студентами с инвалидностью, работу со студентами без инвалидности, организация проектных заданий, участие в экскурсиях, мастер-классах, конкурсе профориентационного мастерства «Абилимпикс», беседы с преподавателями и членами семей студентов с инвалидностью. Выездные мероприятия были организованы с учетом возможных рисков [12].

Сравнительный анализ результатов опроса, проведенного до и после проведения профориентационных мероприятий, позволил оценить эффективность разработанной системы. Опрос включал в себя следующие блоки: опросник мнений о выборе профессии и причинах выбора; блок, включающий информацию о возрасте, будущей профессии, успеваемости и ограничении здоровья, если оно есть, опросник для выявления готовности к выбору профессии (модифицированная версия опросника А.П. Чернявской) и матрицу выбора профессии (Г.В. Резапкина).

Согласно результатам первого блока, многие показатели повысились, далее будут приведены наиболее значимые изменения. Социальная активность и интеграция повысились, число студентов с инвалидностью, поддерживающих общение со сверстниками, выросло на 22% и стало 54%. Число студентов, указавших наличие близких друзей в колледже, также демонстрирует существенный рост на 20% и составляет 36%. Увеличение показателей говорит о том, что мероприятия не только стимулировали поверхностное общение, но и способствовали формированию более глубоких дружеских связей, что является важным индикатором успешной социальной интеграции.

Критерий удовлетворенности будущей специальностью показывает наиболее выраженный прирост на 24%, повысившись до 56%. Количество студентов с инвалидностью, планирующих работать по полученной специальности, увеличилось 42%, прирост составил 18%. Процент студентов с инвалидностью, планирующих продолжить обучение в вузе, увеличился на 12% и достиг 48%. Рост показателей свидетельствует о том, что профориентационные мероприятия помогли студентам с инвалидностью лучше понять суть своей специальности, ее перспективы, а также, возможно, почувствовать себя более уверенными в своем выборе и стимулировали долгосрочное образовательное планирование.

В данном блоке также присутствовала серия вопросов, выявляющих уровень вовлеченности семьи в жизнь студентов в целом и на

профессиональное самоопределение в частности. Отдельные студенты с инвалидностью, наоборот, пришли к осознанию неудовлетворенности выбранной профессией (6%) и приняли решение сменить направление обучения.

Данные, полученные в ходе опроса для выявления готовности к выбору профессии, также показали положительную динамику по всем анализируемым критериям. Отмечается увеличение уровня автономности до 55% (динамика – 10%). Наиболее выраженный скачок в 13% наблюдается по критерию информированности, которая достигла 67%. Показатель способности к принятию решений также демонстрирует положительную динамику, увеличившись до 51%. Уровень навыков планирования вырос на 9% и составил 57%. Показатель эмоционального отношения вырос на 7% и составляет 62%. Все анализируемые критерии демонстрируют положительную динамику, что подтверждает комплексный и благоприятный результат профориентационных мероприятий. Показатели, полученные в ходе опроса студентов без инвалидности, также показали прирост по основным критериям, но их показатели изначально были в среднем достаточно высокими, и изменения не так заметно выражены, в пределах 5-10%.

По итогам повторного экспертного опроса было отмечено сокращение количества пропусков занятий в среднем на 6%. Общая успеваемость повысилась на 9%. Количество и/или интенсивность конфликтов (в том числе тихих обид и расстройств) с другими студентами и преподавателями снизились в среднем на 15%. Установление новых дружеских отношений отмечено у 11% студентов. Учащение обращений за помощью/поддержкой к сверстникам и преподавателям участилось в среднем на 15%. Активное участие в групповой работе и учебных проектах повысилось на 10%. Инициативность в учебном процессе студенты стали проявлять в среднем на 9% чаще. Самостоятельность в учебном процессе повысилась на 6%. Навыки командной работы увеличились на 13%. Участие во внеучебной деятельности повысилось на 8%.

Выводы. В целом, представленные данные свидетельствуют об эффективности проведенных профориентационных мероприятий для студентов с инвалидностью, подготавливая их к более успешной интеграции в социум и профессиональную сферу.

По итогам опроса были определены основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты с инвалидностью, и организованы дополнительные мероприятия, реализуемые на принципах инклюзии. Такой подход является крайне важным фактором, определяющим успешность и эффективность их дальнейшей профессиональной интеграции и академической адаптации. Инклюзивность проявлялась в адаптации форматов проведения мероприятий, использовании доступных материалов и создании поддерживающей среды, учитывающей индивидуальные потребности каждого студента. Профориентационные мероприятия также разрабатывались с целью максимального соответствия реалиям рынка труда, учитывая специфику социально-экономической конкретного региона.

Важной частью мероприятий было изучение возможностей и способов адаптации каждой выбранной студентами профессии под различные виды нарушений. Интегративный подход к организации профориентационных мероприятий оказал положительное влияние на психосоциальное благополучие студентов с инвалидностью, способствуя преодолению социальной депривации и повышению их вовлеченности в общую деятельность. Проведение совместных занятий с остальными учащимися колледжа, где студенты с инвалидностью были представлены как субъекты с равными профессиональными целями и особыми потребностями, способствовало развитию самосознания и осознанности всех участников и формированию инклюзивной среды и успешной социальной адаптации студентов с инвалидностью.

В то же время, для студентов без инвалидности профориентационные мероприятия способствовали реконцептуализации профессиональных ориентиров и формированию инклюзивных компетенций. Учитывая их будущую профессиональную траекторию в качестве педагогов и логопедов, участие в данных мероприятиях предоставило ценный практический опыт и послужило моделью для применения инклюзивных подходов в их будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Алиханов, Г.В. Профориентационная работа с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью: позиция родителей / Г.В. Алиханов // Методика и практика образовательной и профориентационной деятельности с лицами с ОВЗ (инвалидами, детьми-инвалидами): сб. ст. I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Сызрань: ГБПОУ «ГК г. Сызрани», 2024. – С. 377-381

2. Алиханов, Г.В. Роль семьи в профориентации школьников с ограниченными возможностями здоровья / Г.В. Алиханов, Е.В. Ушакова; под общ. ред. С.Н. Каштановой // Актуализация ресурсного потенциала семьи и ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном и социокультурном пространстве: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. – Нижний Новгород: НГПУ имени К. Минина, 2024. – С. 13-19

3. Иляшенко, Л.К. Профессиональное самоопределение студентов в воспитательно-образовательном процессе вуза / Л.К. Иляшенко, А.В. Лапшова, С.А. Цыплакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2

4. Ломтева, Е.В. Выбытие обучающихся и вопросы сохранности контингента в системе СПО / Е.В. Ломтева, Л.Ю. Бедарева // Профессиональное образование и рынок труда. – 2025. – Т. 13. – № 3. – С. 28-40. – DOI: 10.52944/PORT.2025.62.3.002

5. Назарова, А.Н. Проблемы и перспективы профессиональной ориентации инвалидов и лиц с ОВЗ / А.Н. Назарова, А.А. Толстенева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1.

6. Никитенко, И.М. Адаптация учебного материала для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / И.М. Никитенко, Д.В. Жогова // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2025. – Т. 6. – № 2. – С. 77-82. – DOI: 10.54158/27132838_2025_6_2_77

7. Пастухова, А.А. Эволюция становления профессиональной ориентации: зарубежный опыт / А.А. Пастухова, С.М. Самохвалова // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2022. – № 3.

8. Портал Минпросвещения России. – URL: https://edu.gov.ru/career_guidance (дата обращения: 29.10.2025)

9. Резапкина, Г.В. Скорая помощь в выборе профессии / Г.В. Резапкина; под ред. О.В. Сафуановой. – Москва: Генезис, 2011. – 48 с.

10. Ушакова, Е.В. Сопровождение субъектов инклюзивного процесса как актуальная проблема образования / Е.В. Ушакова // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования: сб. науч. ст. по материалам VII Междунар. теоретико-методологического семинара. – Москва: МГПУ, 2015. – 196 с.

11. Ушакова, Е.В. От профориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью к трудоустройству: глобальные вызовы и возможные решения / Е.В. Ушакова // Подросток и город: векторы взаимного развития: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Москва, 2025. – С. 415-422

12. Ушакова, Е.В. Организация выездных профориентационных мероприятий с учащимися с ОВЗ с девиантным поведением / Е.В. Ушакова, Г.В. Алиханов // Педагогический вестник. – Новосибирск-Ялта: Изд-во АНС «СибАК», 2025. – № 37. – С. 59-62

13. Ушакова, Е.В. Профессиональное ориентирование учащихся с ОВЗ в Восточно-Азиатском регионе / Е.В. Ушакова, Г.В. Алиханов // Специальное образование: науч.-метод. журнал. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2025. – № 1(77). – С. 67-83

14. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А.П. Чернявская. – Москва: Владос-Пресс, 2004. – 96 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Феоктистова Олеся Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К МОДЕЛИРОВАНИЮ СОВРЕМЕННОГО УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования проблемы обучения будущих учителей русского языка к одному из этапов проектирования современного урока русского языка – этапу моделирования. Данный этап связан с установлением места урока в логике рассмотрения курса русского языка (в рамках программы, раздела, отдельной темы), выбором границ тематического поля, определением его цели и образовательных результатов. В дальнейшем получившийся замысел урока является вектором для определения и реализации стратегии подготовки: он задает направление для выбора содержания урока и «тактических средств» – технологий, методов, приёмов, форм работы обучающихся. С учетом характера методических действий учителя предложена система подготовки студентов к

моделированию урока. Охарактеризованы содержание вузовских занятий, система аналитических, аналитико-конструктивных и творческих (продуктивных) заданий, способствующие формированию у будущих педагогов методических знаний и умений. Результаты экспериментальной работы подтверждают эффективность разработанной системы обучения и необходимость её включения в вузовскую подготовку.
Ключевые слова: современный урок русского языка, проектирование урока, этапы проектирования, модель, моделирование, образовательные результаты, паспорт урока.
Annotation. The article presents the results of a study of the problem of teaching future Russian teachers to one of the stages of designing a modern Russian language lesson – the modeling stage. This stage is related to establishing the lesson's place in the logic of considering the Russian language course (within the framework of a program, section, or individual topic), selecting the boundaries of the thematic field, and defining its purpose and educational outcomes. Subsequently, the resulting lesson concept serves as a vector for determining and implementing the preparation strategy, providing guidance for selecting the lesson content and «tactical tools» such as technologies, methods, techniques, and forms of student engagement. Taking into account the nature of the teacher's methodological actions, a system of preparing students for lesson modeling has been proposed. The content of university classes, the system of analytical, analytical-constructive, and creative (productive) tasks, which contribute to the formation of methodological knowledge and skills in future teachers, have been described. The results of the experimental work confirm the effectiveness of the developed training system and the need to include it in university training.
Key words: modern Russian language lesson, lesson design, design stages, model, modeling, educational results, lesson passport.

Введение. В методических источниках, посвященных современному уроку и факторам, определяющим его эффективность, нередко отмечается, что на результативность урока влияют как профессиональные качества и умения педагога-предметника, связанные с выбором средств и форм педагогического речевого воздействия, так и методически обоснованные логика, построение урока и его замысел [7, С. 13].

Отсюда можно утверждать, что значимым в профессиональной подготовке будущих учителей русского языка является компонент, направленный на овладение приемами начального этапа проектирования урока – этапа моделирования. Проведенные нами исследования показали, что проектирование предполагает «последовательное выполнение учителем организационных действий, связанных с методическими решениями по разработке и проведению урока» [12, С. 322]. Именно на начальном этапе прогнозируется будущие образовательные результаты, определяющие стратегию совместного взаимодействия педагога и обучающихся на уроке [14].

Вместе с тем, установлено, что в процессе моделирования урока начинающий педагог сталкивается с трудностями, поскольку «у него пока отсутствует опыт планирования собственных действий, тем более действий учеников» [2, С. 16]. По наблюдениям ученых-методистов, «студент-практикант, отправляющийся на урок, сосредоточен исключительно на себе, на мыслях о том, успеет ли выполнить на уроке запланированное количество упражнений, не перепутает ли последовательность предъявления подготовленной информации» [2, С. 16].

Цель настоящей статьи: предложить систему вузовских занятий, направленных на формирование у будущих учителей умений моделировать современный урок русского языка, а также ни развитие у них способности к методической рефлексии.

Изложение основного материала статьи. Обзор научных источников показал, что сегодня в педагогической науке активно используются понятия «модель», «моделирование», однако зачастую произвольно. Так, например, термин «моделирование» применяется к различным компонентам образования – от образовательных систем до образовательных событий [4]. В методике под «моделированием» рассматривается средство или способ, позволяющий организовать образовательный процесс, провести прогностическое исследование разных компонентов системы образования, и, в случае если идет речь о моделировании содержания образования, метод последующего его представления в дидактическом материале [8; 10].

В работах А.Ю. Гавриленко модель определяется как наглядная схема, фиксирующая этапы исследуемого процесса, которая дает возможность комбинировать различные компоненты, использовать наиболее действенные способы достижения заявленного образовательного результата [1]. Данное определение позволяет говорить о прогностической функции этапа моделирования урока.

Кратко охарактеризуем содержание деятельности учителя на данном этапе. Изучение конспектов уроков, наблюдения за работой педагогов на предтекстовом (докоммуникативном) этапе свидетельствуют, что здесь продумываются общие характеристики урока:

– определяется место темы урока в логике изучения других тем русского языка;

– устанавливаются лингводидактические основы и границы темы урока, выбирается его концепция (тип урока);

– формируются его цели и образовательные результаты [11; 13; 14].

Тем самым «фактически идёт отбор тех идей, которые отражают общее представление о современном уроке, заданном его темой и этапом изучения этой темы» [6, С. 331], разрабатывается «эскиз урока», устанавливаются его исходные параметры, формируется «самое общее, «идеальное» педагогическое представление об уроке» [6, С. 331].

Это формирует предпрограмму деятельности учителя на подготовительном этапе: в соответствии с замыслом он отбирает «тактические средства» – методический инструментарий, направленные на организацию взаимодействия на уроке. Как видно, моделирование – это «начальный этап перевода теории урока в практику, осуществляемый как процесс выбора опорной идеи и использования её как основания для практического действия» [6, С. 332].

С учетом специфики данного этапа работы над уроком были разработаны занятия по дисциплине «Методика обучения русскому языку» в рамках образовательных программ по направлению «Педагогическое образование» в ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Обучение студентов проводилось в несколько этапов.

На *первом этапе* формировалось представление о содержании и роли моделирования урока среди других этапов. Так, например, предлагалось проанализировать фрагменты из научных источников, посвященных подготовке урока, сформулировать цель его проектирования и определить, какую роль в данном процессе выполняет этап моделирования, какие психолого-педагогические знания требуются учителю на этом этапе.

Приведем примеры одного из фрагментов:

«Проектирование урока предполагает последовательное выполнение учителем организационных действий, связанных с методическими решениями по его разработке и проведению. В данном процессе учителю важно не только прогнозировать свои действия на уроке, но и предвидеть возможный результат деятельности обучающихся [3; 6; 9]».

Далее будущие учителя анализировали материалы таблицы, в которой были представлены методические действия (связанные с анализом темы урока, определением её места в системе обучения русскому языку, выбором типа урока, определением более эффективных условий организации учебной деятельности, возможных трудностей обучающихся, разработкой целей и др.) и нормативные, научно-методические источники, к которым обращается педагог для их осуществления (учебник, тематическое планирование, Федеральный государственный образовательный стандарт, Федеральная рабочая программа и др.).

На втором этапе будущим учителям предлагалось выполнить отдельные методические действия, соответствующие моделированию урока. Здесь они анализировали различные формулировки тем уроков русского языка, выбирали соответствующие типы уроков, определяли условия организации деятельности обучающихся на уроке, прогнозировали трудности, которые могут у них возникнуть.

Отдельное внимание уделялось разработке образовательных результатов урока. Студентам было предложено изучить фрагменты статьи Н.А. Исаевой «Проектирование урока русского языка в современной модели обучения (линейная и нелинейная организация деятельности)» [5] и разработать алгоритм целеполагания, выделить особенности формулировки образовательных результатов урока. Такое задание актуализировало их знания о целевом компоненте современного урока, позволяло осуществить переход от теории к практике.

На этом же этапе выполнялись задания на установление соответствия между видом универсальных учебных действий и результатами освоения учебного предмета «Русский язык» на уровне основного и среднего общего образования.

Отдельное задание было связано с изучением тем уроков русского языка и выполнением методических действий в соответствии с алгоритмом-образцом.

Затем студенты анализировали паспорта уроков с пропущенными элементами. Использовались образцы паспортов различных типов уроков, в которых отсутствовали либо сведения заголовочной части (формулировки темы, указания на тип урока, его цель), либо данные о формах, приемах работы, задачах и этапах урока), либо описание планируемых результатов.

На третьем этапе занятий студенты самостоятельно моделировали компоненты урока. На основе предложенных тем уроков, они разрабатывали цели, определяли планируемые результаты. Результаты были оформлены в виде паспортов уроков, которые затем публично

защищались.

Для подведения итогов организовывалось обсуждение проделанной работы, в ходе которого определялись возникшие трудности, отмечались наиболее удачные методические находки, выясняли условия, при которых возможно успешное моделирование урока.

Анализ разработанных студентами паспортов уроков показал, что в целом у них сформировалось представление о методических действиях, осуществляемых учителем на этапе моделирования урока. Почти во всех работах (92%) прослеживалась логика и научная обоснованность необходимых элементов паспортов урока. Однако в 36% работ встречались следующие недочеты: в определении границ темы (18%), выборе типа урока (32%), в формулировке образовательных результатов (28%). Безусловно, такие данные свидетельствуют об отсутствии у студентов достаточного опыта проектирования уроков, а также о необходимости корректировки соответствующих знаний и умений.

Заметим, что для формирования методических умений, связанных с проектированием (в т.ч. моделированием) урока необходим опыт не только подготовки урока, но и его проведения. Эффективность разработанной системы обучения можно оценить только во время педагогической практики, то есть в процессе реальной профессиональной деятельности.

Вместе с тем эксперимент показал, что обучение умениям, связанным с моделированием урока русского языка, является профессионально востребованным в подготовке будущего учителя, поскольку способствует формированию более глубокого представления об особенностях современного урока, его лингводидактической специфике, а также содействует целенаправленному овладению методическим инструментарием. Работа над моделированием урока вызывает интерес у студентов, позволяет им постичь творчество педагогической профессии, убедиться в том, что каждый урок уникален, уже на первом этапе его подготовки невозможно применить стандарты и шаблоны.

Выводы. Подготовка современного урока русского языка требует реализации прогностической деятельности педагога. На начальном этапе – этапе моделирования – закладывается основа для проведения результативного урока. Отсюда возникает необходимость включения в процесс подготовки учителей русского языка специально разработанной системы, направленной на овладение приемами моделирования урока. Основу данной системы должны составлять сведения об особенностях проектирования урока и специфике моделирования его компонентов. Для ее реализации требуется система заданий аналитического, репродуктивно-конструктивного и творческого (продуктивного) характера, способствующих формированию методических знаний и умений.

Литература:

1. Гавриленко, А.Ю. Моделирование уроков по орфографии в классах с полиэтническим составом учащихся (5 класс): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / А.Ю. Гавриленко. – Москва, 2017. – 22 с.

2. Гац, И.Ю. Моделирование урока русского языка на занятиях по методике русского языка / И.Ю. Гац // Русский язык. – 2004. – № 35(443). – С. 16-22

3. Жилина, Ю.В. Опыт проектирования уроков и творческих заданий по русскому языку в логике ФГОС / Ю.В. Жилина. – Омск, 2017. – 42 с.

4. Дахин, А.Н. Моделирование в педагогике / А.Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2. – № 1. – С. 11-20

5. Исаева, Н.А. Проектирование урока русского языка в современной модели обучения (линейная и нелинейная организация деятельности) / Н.А. Исаева // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2015. – № 2(38). – С. 145-161

6. Исаева, Н.А. Современные стратегии лингвометодической подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «русский язык»): дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.А. Исаева. – Москва, 2016. – 479 с.

7. Леонович, Е.Н. Методика построения урока русского языка на основе прогностического моделирования / Е.Н. Леонович // Начальная школа. – 2017. – № 1. – С. 11-16

8. Новикова, Л.И. Культуроведческий аспект обучения русскому языку в 5-9-х классах как средство постижения учащимися национальной культуры: монография / Л.И. Новикова. – Москва: Прометей, 2005. – 400 с.

9. Птицына, Н.А. Подготовка будущего учителя к педагогическому проектированию: автореф. дис. … канд. пед. наук / Н.А. Птицына. – Тула, 2009. – 23 с.

10. Русова, Н.Ю. Теоретические основы моделирования дидактического материала (на примере образовательной области «Филология»): автореф. дис. … д-ра пед. наук / Н.Ю. Русова. – Санкт-Петербург, 2000.

11. Феоктистова, О.В. Когнитивизм как основа разработки дисциплин образовательных программ подготовки педагогов профессионального обучения (на примере дисциплины «Риторика профессионального общения») / О.В. Феоктистова, А.В. Феоктистов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – С. 239-242

12. Феоктистова, О.В. Особенности проектирования урока русского языка в полиэтническом классе / О.В. Феоктистова // Методика преподавания в современной школе: актуальные проблемы и инновационные решения: материалы II Российско-узбекской науч.-практ. конф., Ташкент, 15-16 ноября 2024 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, 2024. – С. 321-328

13. Феоктистова, О.В. Проективная стратегия как концептуальная основа подготовки бакалавров педагогического образования к профессиональному (демонстрационному) экзамену / О.В. Феоктистова // Концепт. – 2025. – № 8. – С. 201-213. – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11160

14. Феоктистова, О.В. Проектирование современного урока русского языка: учеб. пособие / О.В. Феоктистова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. – 128 с.

Педагогика

УДК 378.14 +303.09

доктор педагогических наук, доцент Фетисов Александр Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж);
преподаватель Картоева Мадина Курейшевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет) (г. Москва)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Современная система профессиональной подготовки в медицинских вузах ориентирована не столько на передачу фрагментарных теоретических знаний, сколько на формирование интегративной профессиональной компетентности. Особое значение при этом придаётся развитию комплекса профессионально важных качеств, выступающих предикторами успешности и эффективности будущей профессиональной деятельности специалиста. Указанные качества рассматриваются не как абстрактные личностные характеристики, а как операционализируемые и наблюдаемые проявления, имеющие функциональное значение в профессиональном поведении. Они обеспечивают готовность выпускника к осуществлению клинической практики на высоком уровне, предполагающем ответственность, этичность и способность к эффективному принятию решений в условиях реальной медицинской среды. В данном контексте первостепенное значение приобретает задача формирования профессионально важных качеств у обучающихся медицинских вузов, что обусловливает необходимость теоретического обоснования и моделирования данного процесса. В статье раскрываются методологические основания моделирования процесса формирования профессионально важных качеств обучающихся медицинских вузов. Обоснована необходимость интеграции системного, интегративного, антропологического и технологического подходов для построения целостной педагогической модели, ориентированной на развитие личности будущего медика в условиях современной образовательной среды. Уточнены принципы, обеспечивающие целостность модели, выделены ключевые методологические ориентиры, отражающие специфику медицинского образования. Модель, построенная на данной методологической базе, направлена на формирование

интегративного комплекса ПВК, обеспечивающего успешность и профессиональную состоятельность выпускника медицинского вуза. Представленные теоретические положения могут быть использованы в практической деятельности преподавателей медицинских вузов и при разработке образовательных программ.
Ключевые слова: профессионально важные качества, моделирование, модель, методологический подход, медицинское образование.
Annotation. The modern system of professional training in medical universities is focused not so much on the transfer of fragmented theoretical knowledge, as on the formation of integrative professional competence. In this regard, special attention is paid to the development of a set of professionally important qualities that serve as predictors of the success and effectiveness of a specialist's future professional activities. These qualities are considered not as abstract personal characteristics, but as operationalizable and observable manifestations that have a functional significance in professional behavior. They ensure that graduates are prepared to practice medicine at a high level of responsibility, ethics, and effective decision-making in a real medical environment. In this context, the task of developing professionally important qualities in medical students becomes of paramount importance, which necessitates theoretical justification and modeling of this process. The article reveals the methodological foundations of modeling the process of forming professionally important qualities of medical students. The necessity of integrating systemic, integrative, anthropological, and technological approaches to build a holistic pedagogical model focused on the development of the personality of a future medical specialist in the conditions of a modern educational environment is substantiated. The principles ensuring the integrity of the model are specified, and key methodological guidelines reflecting the specifics of medical education are highlighted. The model, built on this methodological basis, is aimed at the formation of an integrative complex of professionally important qualities, ensuring the success and professional competence of a medical university graduate. The presented theoretical provisions can be used in the practical activities of medical university teachers and in the development of educational programs.
Key words: professionally important qualities, modeling, model, methodological approach, medical education.

Введение. Современные вызовы, стоящие перед здравоохранением, обусловленные ускоренными социальными, научно-технологическими, этико-правовыми и демографическими изменениями, требуют от системы медицинского образования переосмысления как своих целей, так и средств их достижения. Успешное функционирование здравоохранения невозможно без подготовки компетентных, ответственных, нравственно зрелых медицинских специалистов, обладающих не только профессиональными знаниями, но и устойчивыми личностными характеристиками, позволяющими им эффективно и этично действовать в условиях высокой социальной значимости и профессионального напряжения [1; 12].

В связи с обозначенными тенденциями на первый план выходит необходимость целенаправленного формирования у будущих медицинских специалистов профессионально важных качеств (ПВК) как «интегративного комплекса индивидуальных качеств студента, обеспечивающего соответствие требованиям медицинской профессии, успешность обучения и профессиональной деятельности» [7, С. 108]. Формирование ПВК будущих врачей следует рассматривать как системный, непрерывный, управляемый процесс, охватывающий все этапы профессионализации обучающегося в условиях медицинского вуза – от начального этапа профессионального самоопределения до клинической практики. Это требует соответствующей методологической базы, переосмысления содержания образовательных программ, внедрения практико-ориентированных технологий обучения, способных смоделировать профессионально значимые ситуации, обеспечивая условия для формирования ПВК в процессе взаимодействия с реальными или приближенными к реальности профессиональными задачами.

В данной работе акцент делается на теоретико-методологическое обоснование структурно-функциональной модели формирования ПВК студентов медицинских вузов на основе практико-ориентированной технологии, адаптированной к специфике подготовки медицинских кадров.

Изложение основного материала статьи. ПВК являются неотъемлемой частью профессиональной компетентности, определяя готовность выпускника к успешному включению в реальную клиническую практику и к долгосрочному профессиональному развитию. Более того, в условиях постоянных изменений в медицине и расширения цифровой среды, требования к ПВК также трансформируются.

Согласно авторской позиции структурную модель ПВК представим в виде совокупности взаимосвязанных «подсистем: ПВК регуляции учебно-профессиональной активности (ПВКР УА), отражающие способность к организации и управлению учебной деятельностью; ПВК освоения (научения) (ПВКО), обеспечивающие эффективность усвоения знаний и формирование умений; ПВК выполнения (реализации) (ПВКВ), связанные с практическим применением профессиональных компетенций; ПВК регуляции профессиональной деятельности (ПВКР ПД), отвечающие за успешное функционирование в условиях реальной медицинской практики» [7, С. 109]. Отдельные компоненты ПВК выступают в роли базовых элементов целостной системы, обладающих собственной качественной спецификой и сохраняющих профессиональную значимость на всех этапах становления специалиста.

Формирование ПВК будущих медицинских специалистов рассматривается как непрерывный управляемый динамический процесс смены или перестройки подсистем ПВК обучающихся на разных этапах профессионализации в условиях учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности обучающихся, обеспечивающий образование (сформированность) у выпускников медицинских вузов на нормативном уровне интегративного комплекса ПВК [7].

Формирование интегративного системокомплекса ПВК, включающего разнообразные по содержанию и функциональному назначению компоненты, представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, не поддающийся прямому и полному эмпирическому наблюдению. Это обстоятельство обуславливает необходимость применения моделирования как методологического инструмента, обеспечивающего возможность аналитического исследования изучаемого педагогического явления. Как подчеркивает О.И. Котлярова, моделирование педагогических объектов и процессов позволяет изучать упрощенные аналоги реальных явлений, минимизируя риски и последствия, возникающие при воздействии на сами объекты в естественных условиях [9, С. 16]. В этом заключается его ценность как исследовательского и проектировочного инструмента (Н.М. Борытко, Н.В. Гафурова, А.Н. Дахин, Е.С. Заир-Бек, И.А. Колесникова, И.О. Котлярова, Е.А. Лодатко, С.И. Осипова, А.А. Остапенко, В.А. Ясвин и др.).

Согласно определению, приведенному в Педагогическом энциклопедическом словаре, моделирование трактуется как процесс построения и изучения моделей реально существующих или проектируемых объектов и явлений. В рамках рассматриваемой темы это определение позволяет рассматривать модель как средство осмысления структуры, функций и динамики процесса формирования ПВК у студентов медицинских вузов, с возможностью экспериментального внедрения и последующей педагогической интерпретации результатов.

Для решения задач настоящего исследования необходимо построить модель будущего – «мысленную систему, имитирующую определенные свойства, признаки, характеристики объекта исследования, принципы его внутренней организации или функционирования» [11, С. 126], следовательно, модель будет использована как инструмент, позволяющий выявить наиболее значимые компоненты процесса формирования профессионально важных качеств обучающихся медицинских вузов, установить существенные связи между ними и механизм их влияния на эффективность модельного результата, с тем, чтобы, «используя ее в качестве ориентировочной основы, можно было в будущем осуществлять образовательный процесс, качественно «лучший», чем современный» [9, С. 13].

В науке разработаны этапы моделирования вообще и этапы моделирования педагогических явлений и процессов, которые согласуются с ними, но и учитывают их специфику. Опираясь на выводы А.Н. Дахина, заключим, что системообразующим этапом моделирования педагогического процесса, в том числе процесса формирования ПВК обучающихся медицинских вузов, является этап выбора методологических оснований моделирования [3]. Именно на этом этапе закладываются концептуальные и теоретические основания всей последующей работы. Данный этап выступает компасом моделирования: он задаёт вектор научного поиска, определяет содержательную и логическую архитектуру всей последующей работы, делая возможным осмысленное и результативное моделирование процесса формирования ПВК у студентов медицинских вузов.

Определяя методологические основания моделирования процесса формирования ПВК обучающихся медицинских вузов, мы исходим из постулата о том, что «реализация методологических оснований научного анализа явлений и процессов осуществляется посредством применения методологических подходов» [6, С. 57]. В работе будем руководствоваться точкой зрения Э.Г. Юдина, И.В. Блауберга, которые трактуют методологический подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [2, С. 74].

Сложность и многогранность моделируемого процесса обуславливают необходимость применения совокупности взаимодополняющих методологических подходов, обеспечивающих получение объективной, достоверной информации, позволяющей изучить конкретный объект всесторонне и во всех его взаимосвязях, создать целостную картину изучаемого явления, поскольку «ни один отдельно взятый

подход не исчерпывает методологической характеристики исследования» [2, С. 75]. Моделирование целесообразно осуществлять на основе интегративной методологии, предполагающей объединение и согласование различных методологических подходов в единую концептуальную структуру, при этом «в целях отражения взаимосвязей между объектами, явлениями и процессами реальности, а также стараясь учесть изменяемость и развиваемость реальности, целесообразно (но не обязательно) трактовать модель как систему» [9, С. 12] и моделировать искомый процесс с позиций общенаучного системного подхода.

Существенный вклад в наше исследование вносят положения Н.В. Ипполитовой, касающиеся многоуровневой функциональности методологических подходов, которые соотносятся с различными уровнями методологии научного познания. С её позиции, на философско-прескриптивном уровне методологические подходы определяют мировоззренческую установку исследователя, задающую вектор его научного поиска; на концептуально-дескриптивном уровне – формируют стратегическую основу исследовательской деятельности; на процессуально-праксеологическом уровне – обеспечивают реализацию данной стратегии в практике научного исследования [4]. Заметим, что, выполняя определенную ведущую функцию в исследовании, любой методологический подход содержит компоненты всех четырех уровней методологического знания: высший уровень – философская методология, второй уровень – общенаучная методология, третий уровень – конкретно-научная методология и четвертый – методика и техника исследования [2, С. 68-71]. Таким образом, концепция разноуровневой методологической функциональности позволяет более глубоко осмыслить как структуру научного познания в целом, так и стратегию построения исследования конкретных педагогических процессов – в нашем случае, моделирования процесса формирования профессионально важных качеств обучающихся медицинских вузов.

В качестве методологической основы формирования профессионально важных качеств обучающихся медицинских вузов определим системный, интегративный, антропологический и технологический подходы.

Основные идеи общенаучного системного подхода «вытекают из основополагающих положений философии диалектического материализма: о материальной природе мира, о том, что в мире нет ничего, кроме материи и законов ее движения и изменения; о неисчерпаемости материи; о ее бесконечности вширь и вглубь. Системный подход в наибольшей степени основывается на диалектических принципах о всеобщей взаимосвязи явлений в природе, о соотношении части и целого, внутреннего и внешнего, качества и количества и др. и, фактически, выступает как конкретизация элементов диалектики применительно к анализу различных систем и их структур» [10]. Подчёркивая философский аспект данного подхода, Т.Н. Фролова и Г.В. Шашурина отмечают, что «системная методология … обладает выраженными диалектическими свойствами, что позволяет рассматривать систему как объект исследования, … осмысливать весь окружающий мир как диалектическое единство процессов и вещей» [17, С. 160]. Это утверждение отражает глубокий онтологический потенциал системного подхода как средства познания сложных, взаимосвязанных явлений, характерных для образовательных процессов.

Рассматривая место системного подхода в иерархии методологического знания, уместно обратиться к позиции В.В. Краевского, согласно которой системный подход выступает формой конкретизации целостного подхода, отнесенного к философскому уровню научного познания. Таким образом, системный подход может быть интерпретирован как способ трансляции философских принципов целостности, взаимосвязанности и иерархии на уровень общенаучной методологии. Именно целостность «как свойство объекта, заключающееся в его отдифференцированности от среды и внутреннем единстве» [10], позволяет исследовать объект – процесс формирования ПВК обучающихся – как систему, выступающую в единстве состава (элементов, из которых она состоит), структуры (связей между ними) и функций (роль каждого элемента в данной системе).

Системный подход, ориентированный на всесторонний анализ компонентов и связей между ними, позволяет утверждать о появлении новых интегративных свойств системы, которые отсутствуют у её отдельных элементов [13]. В этом контексте интеграция рассматривается как процесс развития системы, направленный на достижение ключевого результата – формирования целостности как главного интегративного качества [8]. Как подчёркивает Н.М. Яковлева, «интеграция отражает динамический аспект системы, в то время как целостность представляет собой результат этого движения» [18, С. 16].

Интегративный подход в данном исследовании выступает в качестве методологической основы, позволяющей объединить ресурсы и потенциалы субъектов образовательного процесса в целях эффективного формирования ПВК обучающихся медицинских вузов. Этот подход представляет собой совокупность принципов, определяющих стратегию целенаправленного формирования ПВК, и обеспечивает выход на новый, качественно более высокий уровень их сформированности. Принцип холизма, лежащий в основе интегративного подхода, отражает идею синтеза процессуальных и результативных характеристик: на каждом новом уровне интеграции возникает качественно новое образование, которое не может быть сведено к простой сумме свойств исходных компонентов [15]. Признаком становления личности обучающегося как субъекта профессиональной деятельности можно считать значительное усиление интегративности системы его ПВК, выражающееся в росте числа и тесноты взаимосвязей между отдельными качествами.

Таким образом, в рамках исследования интегративный подход выполняет три ключевые функции: обоснование необходимости объединения усилий субъектов формирования ПВК (обучающихся, преподавателей, наставников, работодателей) на основе эталонного образа профессионально компетентного врача; создание условий для реализации интегративных механизмов формирования ПВК в ходе учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности; стимулирование развития самой интегративности как сущностного качества ПВК, проявляющейся в способности будущего медика эффективно действовать в сложных и меняющихся условиях профессиональной деятельности.

Интегративная направленность процесса формирования ПВК будущих медицинских специалистов в настоящем исследовании органично сочетается с применением антропологического подхода, выполняющего когнитивно-прогностическую функцию. Этот подход позволяет выстраивать процесс моделирования с учетом закономерностей развития человеческой индивидуальности и ориентации на личностные особенности обучающихся. Являясь методологическим регулятивом, антропологический подход акцентирует внимание на приоритете личности, её потенциале, интересах и ценностях, обеспечивая субъект-субъектное взаимодействие между преподавателем и студентом, основанное на уважении, диалоге и признании ценностного равенства. В данном контексте развитие ПВК трактуется как результат активного решения студентом личностно значимых задач, возникающих на протяжении профессионального становления.

Выделяя прогностическую функцию антропологического подхода, А.Е. Фирсова отмечает необходимость изучения человека как целостной личности – с учетом его психофизических, социальных и духовных характеристик. Только в таком целостном контексте становится возможной корректная оценка роли каждого отдельного качества и прогноз его развития [16, С. 41]. Такой подход дает основание для построения поискового прогноза, позволяющего предвидеть возможные состояния развивающихся ПВК, ориентируясь на текущие тенденции и потенциал конкретной личности.

Таким образом, в структуре методологических оснований исследования антропологический подход: определяет целостно-личностную направленность процесса формирования ПВК; обеспечивает ориентацию на внутреннюю активность студента и его субъективный опыт; способствует интеграции гуманистических и практико-ориентированных основ подготовки будущего специалиста в сфере здравоохранения. Этот подход делает процесс формирования ПВК не просто педагогической задачей, а основой личностно-профессионального становления будущего медика как гуманной, деятельной и ответственной личности.

Солидаризируясь с Н.В. Ипполитовой, согласно которой «методологические подходы, принадлежащие к уровню методики и техники исследования, определяют практико-ориентированную основу осуществления педагогического исследования, поскольку обеспечивают получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку и способствуют выбору адекватной поставленным целям технологической инструментовке педагогической деятельности» [5], в качестве практико-ориентированной основы исследования используем технологический подход.

Технологизация выступает как средство детальной операционализации процесса: происходит выделение процедурных компонентов, позволяющее разработать целенаправленную технологию реализации модели формирования ПВК. Такая технология ориентирована на обеспечение профессионального роста обучающегося, развитие его компетентности и личностной зрелости как будущего специалиста в сфере медицины.

Разработка практико-ориентированной технологии позволяет: обеспечить четкую фиксацию ожидаемых результатов в рамках моделируемого процесса; обосновать и структурировать диагностические критерии, по которым будет оцениваться уровень сформированности ПВК (диагностичность); организовать процесс поэтапно, формализуя деятельность субъектов образования (обучающихся, преподавателей, наставников) на каждом этапе (что обеспечивает управляемость, воспроизводимость и возможность адаптации модели под конкретные образовательные условия медицинских университетов) [14, С. 126-127]. Таким образом, технологический подход создает предпосылки для эффективного управления процессом формирования ПВК, придавая ему

инструментальный и результативный характер, соответствующий современным требованиям к профессиональной подготовке медицинских кадров.

Выводы. Выделение методологических оснований моделирования процесса формирования ПВК позволяет обеспечить научную обоснованность, целостность и внутреннюю логическую согласованность создаваемой модели. Выбор методологических подходов представляет собой ключевой этап моделирования, предопределяющий его концептуальные ориентиры, цели и средства реализации. Интеграция методологических подходов (системного, интегративного, антропологического и технологического) в рамках единой методологической стратегии позволит создать научно обоснованную модель формирования ПВК обучающихся медицинских вузов, отвечающую современным требованиям к качеству медицинского образования и профессиональной подготовке.

Литература:

1. Адзиев, Р.С. Необходимость в управляемом формировании профессионально важных психологических качеств личности будущего медика / Р.С. Адзиев // Молодой ученый. – 2019. – № 43(281). – С. 223-225
2. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Москва: Издательство "Наука", 1973. – 272 с.
3. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: монография / А.Н. Дахин; А. Н. Дахин. – Новосибирск: [б. и.], 2005. – 229 с.
4. Ипполитова, Н.В. Взаимосвязь понятий "методология" и "методологический подход" / Н.В. Ипполитова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 13(146). – С. 9-15
5. Ипполитова, Н.В. Методологические основания исследования проблем профессиональной педагогики / Н.В. Ипполитова // Научные исследования в образовании. – 2012. – № 11. – С. 19а-25
6. Ипполитова, Н.В. Сущность и функции методологического подхода в педагогическом исследовании / Н.В. Ипполитова // Преподаватель XXI век. – 2011. – № 3-1. – С. 57-60
7. Картоева, М.К. Концептуальное проектирование практико-ориентированной технологии формирования профессионально важных качеств студентов медицинских вузов / М.К. Картоева // Образование и общество. – 2024. – № 5(148). – С. 106-115
8. Качалов, Д.В. Концепция формирования целостного педагогического знания у будущих учителей: монография / Д.В. Качалов; Д.В. Качалов; М-во образования Российской Федерации. – Москва: Акад. Естествознания, 2010. – 155 с.
9. Котлярова, И.О. Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние / И.О. Котлярова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – Т. 11, № 1. – С. 6-20
10. Краевский, В.В. Целостность подхода к исследованию образования на современном этапе развития научной рациональности / В.В. Краевский // Целостный учебно-воспитательный процесс исследование продолжается / Науч. ред. Н.К. Сергеев сост. К.Ю. Грачев. – Волгоград Изд-во ВГПУ Перемена, 2009. – Вып. 9: в х ч. – Ч. 1. – С. 3-9
11. Лодатко, Е.А. Типология педагогических моделей / Е.А. Лодатко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 1(16). – С. 126-128
12. Мелкумян, Э.Х. Личностные качества современного врача / Э.Х. Мелкумян // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2016. – Т. 6, № 1. – С. 212.
13. Системный подход в педагогике / А.С. Магауова, М.Е. Жангужинова, А.Т. Алжигитова, Б.Е. Атымтаева // Евразийский союз ученых. – 2014. – № 5-2. – С. 123-126
14. Собашко, Ю.А. Технологический подход в проектировании учебного процесса в вузе / Ю.А. Собашко, Т.А. Чебунькина, С.Ф. Катержина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21, № 2. – С. 125-128
15. Сычев, А.А. Философско-методологические основания интегративного подхода / А.А. Сычев // Регионология. – 2013. – № 4(85). – С. 99-102
16. Фирсова, А.Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике / А.Е. Фирсова; Волгоградский государственный университет. – Волгоград: Сфера, 2023. – 146 с.
17. Фролова, Т.Н. Системный подход и его роль в научном исследовании / Т.Н. Фролова, Г.В. Шашурина // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2023. – № 1. – С. 158-161
18. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н.М. Яковлева. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический институт, 1991. – 128 с.

Педагогика

УДК 371.486

кандидат педагогических наук, доцент Фурсенко Татьяна Фёдоровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студент Дехтярский Эдуард Александрович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психолого- педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте музыкального воспитания. Анализируются возможности влияния музыкального искусства на коррекцию психического состояния детей с ограниченными возможностями здоровья и включения музыкотерапии в процесс музыкального воспитания данной категории обучающихся в различных образовательных учреждениях как инструмента сопровождения.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, музыкальное воспитание

Annotation. The article examines the features of psychological and pedagogical support for children with disabilities in the context of musical education. The article analyzes the possibilities of the influence of musical art on the correction of the mental state of children with disabilities and the inclusion of music therapy in the process of musical education of this category of students in various educational institutions as an accompanying tool.

Key words: psychological and pedagogical support, children with disabilities, musical education.

Введение. Сегодня одновременно с гуманистической направленностью образования в рамках проблемы оказания квалифицированной психологической помощи населению пристальное внимание ученых привлекает совершенствование психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, начиная с дошкольников и заканчивая студентами высших образовательных учреждений.

Исследованию процесса психолого-педагогического сопровождения, его сущности и содержанию посвящены труды М. Арпентьевой, Г. Безулёвой, Н. Иванушкиной, М. Староверовой, Л. Фединой [1; 2; 4; 6; 8]. Среди широкого многообразия определений и подходов к данному феномену нас привлекает понятие «психолого-педагогической поддержки детей в решении ими индивидуальных проблем, которые связаны с трудностями физического и психического развития» [3, С. 21].

Воспитательные технологии, вошедшие в практику учебных заведений РФ, учитывают многообразие проявлений отклонения в поведении детей с ОВЗ и их состояния. «Нужно отметить, что психолого-педагогическое сопровождение возникло как практическое воплощение личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов в отечественном образовании, согласно которым на первое место выдвигается ценность личного опыта и активности субъектов образования», – отмечают Т. Чжан и Р. Гасанова [6, С. 621-622].

Данные подходы реализуются и в музыкальном воспитании детей с ОВЗ.

Изложение основного материала статьи. Сочетание методов и приемов музыкального воспитания в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья превращается в эффективное средство сопровождения их и одновременно в инструмент коррекции поведенческих отклонений от нормы, с которыми сталкиваются педагоги, работающие с ними. Приоритетным свойством музыки является активизация умственной деятельности человека, а именно – образного восприятия и мышления, способствующих осмыслению своего «Я». Ребенок с нарушениями в развитии не может в полной мере осмысливать музыку и должным образом самовыразиться через нее. Однако способность воспринимать ее звучание полностью зависит от врожденных качеств индивида, а потому влияние музыки на него сохраняется в полной мере и касается не только эмоционально-волевой (физической и душевной), но и умственной сфер ребенка, пришедшего в любое образовательное учреждение. Кроме того, многие дети с ОВЗ обнаруживают музыкальную одаренность, которая при поддерживающих условиях может достичь необыкновенного расцвета. Приведем примеры этому: известный советский баянист И. Паницкий, будучи слепым от рождения, достиг высокого уровня мастерства, а оперная певица М. Владимирова, имея заболевание опорно-двигательного аппарата, получила всеобщее признание в период исполнительской деятельности, а оставив сцену, долгие годы возглавляла вокальную кафедру Московской консерватории. Поэтому можно утверждать, что музыкальное искусство является своеобразными «воротами», через которые ребенок с ОВЗ может открыть свой внутренний мир и получить возможность установить полноценные отношения с окружающим миром. Таким образом, необходимо заметить, что для таких детей музыка является незаменимым средством взаимодействия с социумом, основой для построения взаимоотношений с ним [5].

Музыка выполняет седативную (релаксационную), стимулирующую и катарсическую функции.

Седативная (релаксационная) функция связана с тем, что в результате специально организованной музыкальной деятельности снимается мышечное и эмоциональное напряжение, человек успокаивается, восстанавливает физические и эмоциональные силы. Примером такой деятельности для детей служит игра на элементарных музыкальных инструментах, которая вызывает радостные эмоции. Благодаря этому ребенок может вообразить определенную картину или образ, стимулируя свои умственные способности, развивая музыкальную память. В процессе игры ребенок массирует кончики пальцев, а поскольку там находятся нервные окончания, в мозг поступают импульсы, в конечном счете, улучшается работа всех центров.

Стимулирующая функция, напротив, направлена на мобилизацию и активизацию всех физических и эмоциональных возможностей человека: приводит в тонус мышцы, жизненно важные системы организма, наполняет положительными, яркими эмоциями и дарит хорошее настроение. При этом используется мажорная, ритмичная музыка. Таким примером служат народные и эстрадные танцевальные мелодии. Любое музыкальное произведение – это предмет для работы с детьми, страдающими аутическими расстройствами, так как восприятие музыки несет эмоциональное воздействие, является регулятором эмоционального состояния, помогает становлению личности, создает предпосылки для социализации и самореализации каждого ребенка. Благодаря стройной системе музыкальных занятий происходит улучшение концентрации внимания, формирование социального взаимодействия, что способствует коррекции психического развития ребенка.

Катарсическая функция музыки противостоит седативной и стимулирующей. Суть ее – не в восполнении отсутствующих эмоций, а в избавлении человека от удручающих его чувств, отвлечении от болезненных негативных переживаний.

Существует много возможностей для музыкального воспитания ребенка с ОВЗ как в специальных учреждениях, так и в общеобразовательных школах. Назовем некоторые из них: ежедневное использование музыки как предмета в расписании занятий; введение совместного пения или какой-либо совместной музыкальной деятельности перед занятиями или в начале дня, в том числе прослушивание музыкального звонка как сигнала о начале урока или его окончании; использование элементов музыки на уроке по любому предмету, особенно в начальной школе; индивидуальные или групповые занятия по музыкальной терапии.

Безусловно, выбирая формы, методы и средства работы, любой специалист, участвующий в сопровождении, будь то: учитель, музыкальный руководитель, воспитатель, социальный педагог, должен осознавать индивидуальные трудности каждого ребенка с ОВЗ, что повышает их собственную ответственность за самостоятельное приобретение новых знаний и умений в области коррекционной психологии и педагогики. К сожалению, в настоящее время все больше детей с нарушениями развития попадают в дошкольные учреждения и общеобразовательные школы, поэтому необходимы специалисты, которые дополнительно к основной своей компетенции должны владеть знаниями в области смежных наук и достойно справляться с ситуациями, в которых от них требуется применение современных интегративных технологий, объединяющих в себе и инновационные разработки в области коррекционной педагогики, психологии, логопедии, социологии, физической культуры. Содержание занятий реализуется путем внедрения определенных видов развивающей деятельности, направленной на рецептивное восприятие музыки, двигательную релаксацию и слияние с музыкальным ритмом, рисование под музыкальное сопровождение, хоровое пение и вокальное исполнение, игру на детских шумовых и музыкальных инструментах, ритмическую декламацию, дыхательные и гимнастические упражнения под музыку.

Для специалистов, сопровождающих детей с ОВЗ, решающее значение приобретает умение создать благоприятный максимально комфортный для ребенка микроклимат, в котором происходит коммуникация с ним взрослых. Именно первое знакомство с новыми для него людьми часто предопределяет, насколько успешными будут результаты достижения целей коррекционной работы. Если ребенок почувствует доброе отношение и искренность людей, которые сумели его заинтересовать необычным для него делом, то он отреагирует адекватно и получит положительный эмоциональный заряд, обеспечивающий ему продвижение в развитии. Кроме того, не одно из заболеваний не лишает человека творческих способностей, прогресс достигается быстрее в том, что ребенок делает лучше, чем в том, что ему не удается, и потому надо опираться именно на сильные стороны каждого из них.

Остановимся на некоторых приемах и методах, вошедших в практику работы с такими детьми. Самыми распространенными в практике являются ритмические упражнения под музыкальное сопровождение, а также релаксационные техники, пальчиковые игры, осмысление сюжетных картинок на музыкальную тематику, использование теневого театра, рисование (общее рисование, рисование пальцами, обведение контуров и дорисовки), выполнение вокальных упражнений с коррекционной целью. Эти методы работы также применяют и на уроках музыки, поскольку они предполагают активное расслабление, коррекцию движений, полноценное развитие психических и умственных процессов.

Для развития слуха предлагается прослушивание коротких песен, музыкальных сказок, стихов. При этом подключаются музыкальные инструменты для ощущения ритма и длительности звуков, тембра, контраста голоса. Для сосредоточения внимания и развития памяти, например детям с ДЦП, на музыкальных занятиях необходима укрупненная наглядность (с выделением отдельных элементов). В процессе работы с детьми с нарушением слуха следует обращать внимание на недоразвитое словесное мышление и неумение различать звуки и слова. Поскольку дети имеют слуховые пороки, то их нужно располагать поближе к первой парте, дополнительно готовить учебно-тематическую наглядность и следить за четкостью артикуляции и дикции. Нарушение слуха негативно сказывается на развитии речи ребенка, поэтому в работе с такими детьми учителю музыкального искусства во время пения следует обращать внимание на работу над дыханием и дикцией, следить за воспроизведением интонации с разными эмоциями (радость, гнев) и мимикой, привлекать в работе над интонацией рисунки, которые их объясняют [4].

Дети с аутизмом наиболее восприимчивы к занятиям музыкальным искусством, но плохо взаимодействуют с людьми в социуме, имеют стереотипное поведение, не проявляют эмоционального сопереживания. Дети с аутическим спектром расстройств имеют свой индивидуальный ритм и свое видение мира, поэтому с ними сложно проводить уроки в заведениях общего среднего образования. Вместе с тем, среди различных видов деятельности, которые привлекаются учителем на уроках музыки, такие обучающиеся могут участвовать во всех действиях (совместное рисование, кукольный (теневой) театр, (ритмические) игры, музыкально-ритмические движения, пальчиковая гимнастика, слушание музыки с коррекционной целью, релаксация под музыку, создание стихов, рисунков, рассказов после прослушивания музыки). Однако при работе с ними педагогу-музыканту следует соблюдать частую смену видов деятельности и использовать при объяснении операционные карточки (с рисунками-схемами последовательности действий). Заметим, что замедленность реакции при восприятии музыки у детей с ОВЗ обусловлена низким информационным объемом памяти. Поэтому на первый план при их сопровождении выходят коррекционно-развивающие задачи по улучшению общего эмоционального состояния и оздоровления психики [1].

Живое исполнение произведений вызывает восхищение школьников и обеспечивает целостное восприятие музыкального образца в доступной для данной категории детей форме, поэтому профессиональное владение учителем игрой на музыкальном инструменте требуется в обязательном порядке.

Воздействие музыки может быть направлено на нейтрализацию патологических проявлений личностного развития ребенка и на

восстановление его нарушенных функций. В этом случае действенную помощь может оказать музыкотерапия.

Синтетический характер понятия «музыкотерапия» объединяет музыку и медицину в единый инструмент, призванный обеспечить человеку сохранение здоровой психики в век всеобщей цифровизации и ускорения. Именно ее лечебная функция позволяет использовать ее возможности с целью преодоления отставания в развитии детей с ОВЗ. Данный метод позволяет привлекать к их сопровождению музыкальных психотерапевтов для психофизической реабилитации. На сегодняшний день в их арсенале накоплено достаточно много приёмов и техник, которые, повышая резервные силы организма, реально избавляют от широкого спектра болезней.

Особенности музыкотерапевтических занятий с детьми с ОВЗ заключаются в их систематичности и соблюдении определенных обязательных условий. Как показывает опыт, именно раннее музыкотерапевтическое воздействие на детей с ОВЗ приносит положительные результаты за короткий период времени. Ведь на каждом занятии с музыкотерапевтом ребенок совершает шаг к изменению себя, приближаясь к общечеловеческим ценностям и гармонии. Как справедливо заметил В. Сухомлинский: «Если в раннем детстве довести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребенок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимется на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими способами» [7, С. 115].

Несомненно, сопровождение ребенка с ОВЗ не может быть результативным без контакта с родителями, которым необходимо предоставить консультационную поддержку и совместно с ними проводить мониторинг личностных достижений их сына или дочери.

Выводы. Таким образом, музыкальное воспитание, осуществляемое с применением музыкотерапевтических техник, помогает обогатить внутренний мир ребенка с ОВЗ, изменить его восприятие окружающей действительности и помочь в дальнейшем, став взрослым, найти свое место в социуме. Музыкотерапия, обретающая все новые и новые ответвления, обогащаемая экспериментальными достижениями и находками, является стимулом в достижении успеха в сопровождении детей с ОВЗ, осуществляя максимальную психологическую поддержку в самый трудный для них период адаптации к самостоятельной жизни. Поэтому в процессе коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения психики, использование методов музыкотерапии может положительно повлиять на построение взаимодействия ребенка с окружающими, развитие коммуникативной функции и формирование речевой активности. В связи с этим музыкотерапия становится неотъемлемой частью сопровождения детей с ОВЗ в процессе музыкального воспитания в образовательных учебных учреждениях различного типа.

Литература:

1. Арпентьева, М.Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей: монография / М.Р. Арпентьева. – Санкт-Петербург: Лань, 2021. – 252 с.

2. Безюлёва, Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография / Г.В. Безюлёва. – Москва: НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт», 2008. – 320 с.

3. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности в образовании: десять концепций и эссе. – Москва: Инноватор, 1995. – № 3. – 58 с.

4. Иванушкина, Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие / Н.В. Иванушкина, О.В. Щипова. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2021. – 80 с.

5. Константинова, О.А. Особенности организации музыкально-образовательной среды как необходимого условия для развития способностей и компенсации нарушенных функций у детей с особыми образовательными потребностями / О.А. Константинова // Педагогическое мастерство: материалы междунар. заоч. науч. конф. (Москва, апрель 2012 г.). – Москва: Буки-Веди, 2012. – С. 202-203

6. Староверова, М.С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы: практ. материалы для психологов, педагогов и родителей / М.С. Староверова, О.И. Кузнецова. – Москва: Владос, 2020. – 143 с.

7. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения / В.А. Сухомлинский. – Москва: Педагогика, 1981. – Т. 1-3. – 640 с.

8. Федина, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение начального образования: учеб. пособие для вузов / Л.В. Федина. – Москва: Юрайт, 2020. – 131 с.

9. Чжан, Т. Психолого-педагогическое сопровождение человека в современном образовании / Т. Чжан, Р. Гасанова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2023. – № 6. – С. 618-625

Педагогика

УДК 371.486

кандидат педагогических наук, доцент Фурсенко Татьяна Фёдоровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студентка Маймур Мария Евгеньевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-СТИЛЕВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ФОРТЕПИАННОМ АНСАМБЛЕ

Аннотация. Авторы статьи раскрывают педагогические условия для формирования музыкально-стилевых представлений подростков в фортепианном ансамбле. При создании исполнительской интерпретации музыкальных произведений для раскрытия композиторского замысла важное место занимает формирование музыкально-стилевых представлений подростков. В статье исследованы потенциальные возможности коллективного музицирования как действенного средства формирования музыкально-стилевых представлений подростков.

Ключевые слова: формирование, музыкально-стилевые представления, подростки, фортепианный ансамбль.

Annotation. The authors of the article reveal the pedagogical conditions for the formation of musical and stylistic ideas of teenagers in a piano ensemble. When creating a performing interpretation of musical works to reveal the composer's idea, an important place is occupied by the formation of musical and stylistic ideas of teenagers. The article examines the potential of collective music-making as an effective means of forming musical and stylistic ideas of teenagers.

Key words: formation, musical and stylistic performances, teenagers, piano ensemble.

Введение. При работе над исполнительской интерпретацией музыкального произведения важно учитывать его стилевые особенности, а для этого необходимо сформировать у обучающегося музыкально-стилевые представления о нем. Одним из эффективных видов музыкально-исполнительской деятельности по формированию музыкально-стилевых представлений подростков является фортепианный ансамбль. Однако в педагогической литературе и практике остается недостаточно освещенным вопрос формирования музыкально-стилевых представлений подростков в фортепианном ансамбле.

Изложение основного материала статьи. В исследованиях по музыкальной педагогике Е. Барашковой, С. Осинцева, А. Готлиба, Т. Ляшенко, И. Польской, Е. Сорокиной, Е. Тачковой ансамблевое исполнительство рассматривается как важный фактор повышения эффективности формирования исполнительского мастерства учащихся. Педагоги подчеркивают важную роль коллективного музицирования в воспитании личностных качеств подростков и развитии их музыкально-исполнительских умений. В то же время, без внимания ученых остаются потенциальные возможности коллективного музицирования как действенного средства формирования музыкально-стилевых представлений подростков в фортепианном ансамбле.

Формирование музыкально-стилевых представлений подростков в фортепианном ансамбле зависит от благоприятных педагогических условий, которые должны обеспечивать постепенное и последовательное усвоение подростками знаний, умений и навыков, необходимых для исполнения музыкальных произведений в соответствующем стиле. Следовательно, определение и обоснование педагогических условий формирования музыкально-стилевых представлений в процессе ансамблевого музицирования подростков требует раскрытия сущности понятия «педагогическое условие».

По определению ученых, условие – это «необходимое обстоятельство, которое позволяет осуществлять, создавать, образовывать что-либо или способствует чему-то», а также «правила, существующие или установленные в той или иной области жизни, деятельности, обеспечивающие нормальную работу чего-либо» [1, С. 180]. Из данного определения вытекает, что условие – это внешний фактор, который не выражает сущность явления или предмета, а обеспечивает его существование и влияет на функционирование объектов, а также на процесс деятельности. Отметим, что любая деятельность предполагает условия, которые не возникают сами по себе, а создаются человеком для формирования обстоятельств, способствующих достижению определенных целей. Следовательно, учебная деятельность требует создания условий, максимально способствующих успешному усвоению знаний, умений и навыков учащимися. Итак, педагогическое условие – это обстоятельства, обеспечивающие эффективность учебно-воспитательного процесса и гарантирующие достижение его цели.

Необходимо заметить, что в области музыкального обучения определение педагогических условий является залогом формирования целостной системы знаний, умений и навыков, необходимых обучающимся для успешного осуществления их музыкально-исполнительской деятельности. Отметим, что процесс учебной деятельности подростков в составе фортепианного ансамбля предполагает сложный комплекс действий, что приводит к созданию не одного, а нескольких педагогических условий. Мы определяем педагогические условия формирования музыкально-стилевых представлений подростков в фортепианном ансамбле как совокупность специально созданных обстоятельств, которые в процессе взаимодействия субъектов педагогического процесса не только обеспечивают постепенное и последовательное усвоение учащимися теоретических знаний, но и гарантируют овладение практическими умениями, необходимыми участникам учебного ансамбля для исполнения музыкальных произведений в соответствии со стилем.

Формирование музыкально-стилевых представлений подростков в фортепианном ансамбле повысится при соблюдении следующих педагогических условий: при создании мотивационно-стимулирующей среды образовательного процесса для осознания значения стиля музыкальных произведений и для их последующего исполнения; при комплексном использовании разных форм учебной деятельности, их вариативности; при обеспечении творческого взаимодействия между участниками ансамбля – преподавателем и учениками в процессе овладения соответствующим стилем исполнения изучаемых музыкальных образцов. Рассмотрим их более подробно.

Первым педагогическим условием является создание мотивационно-стимулирующей среды образовательного процесса для осознания значения стиля музыкальных произведений и для их последующего исполнения. Это обеспечивается тщательным подбором репертуара для игры в фортепианном ансамбле и организацией активной концертной деятельности коллектива. Важно подчеркнуть, что заинтересованность обучающихся подросткового возраста в коллективных формах музицирования обуславливает эффективность формирования их музыкально-стилевых представлений в процессе занятий в фортепианном ансамбле. Это достигается работой над репертуаром, включающим разностилевые произведения, соответсвтующие психоэмоциональному развитию подростков, что вызывает заинтересованность всех участников коллектива. С. Сондецкис справедливо заметил, что необходимо включать в репертуар ученического инструментального ансамбля лучшие музыкальные образцы разных стилей и направлений, ведь «только содержательная музыка способна привить любовь к ансамблевой игре, развить исполнительское умение каждого члена в отдельности и всего коллектива в целом» [7, С. 156].

Вместе с тем, репертуар фортепианного ансамбля должен учитывать уровень подготовки подростков и активизировать формирование их исполнительских умений и навыков совместного музицирования. Работа над музыкальными произведениями должна способствовать личностному росту каждого участника коллектива и поощрять сотрудничество в рамках ансамблевой деятельности.

Репертуарные возможности подростков достаточно широкие, ведь у них уже есть определенный объем музыкальных историко-теоретических знаний, а также некоторый стиле-слуховой и исполнительский опыт. Следовательно, учащиеся способны постичь и воспроизвести образное содержание произведений И. Баха, А. Вивальди, Г. Генделя, А. Корелли, Г. Телемана и других композиторов эпохи Барокко; справиться с художественными и техническими трудностями исполнения музыки Й. Гайдна, В. Моцарта и Л. Бетховена – представителей Классицизма. Кроме того, подростки уже готовы к полноценной работе над произведениями Э. Грига, Ф. Мендельсона, П. Чайковского, Ф. Шуберта и других композиторов-романтиков и творчески переосмыслить достижения Модернизма и Постмодернизма в произведениях Б. Бартока, Дж. Гершвина, К. Дебюси, А. Пьяццоллы и других композиторов XX-XXI веков. Особый интерес вызывает у подростков исполнение ансамблевых композиций эстрадной и рок-музыки.

В процессе тщательно подобранного преподавателем разностилевого репертуара у обучающихся формируется способность к пониманию особенностей музыкальных стилей и их характерных признаков, что обуславливает потребность в исполнении музыкального произведения в соответствующем ему стиле, а также расширяет объем знаний по истории и теории музыки. Работа над выявлением стилевых особенностей разнообразных по форме и жанру музыкальных произведений активизирует формирование соответствующих музыкально-аналитических умений, способности к интонационно-смысловому воплощению музыкального стиля средствами выразительности, исполнительско-двигательных умений. Благодаря заинтересованному отношению к изучению репертуара повышается мотивация учебной деятельности подростков и формируется их положительное эмоциональное отношение к ее результатам. Это позволяет развивать способности к регуляции эмоционально-психологического состояния и осуществлению самоконтроля в процессе исполнительской деятельности, обеспечивает адекватную оценку целесообразности собственных музыкально-исполнительских действий. Итак, проработка правильно подобранного репертуара, который соответствует интеллектуальному, психоэмоциональному и музыкально-исполнительскому развитию учащихся и включает высокохудожественные произведения разных стилей, способствует формированию потребностно-познавательного, операционно-технологического и регулятивно-оценочного компонентов музыкально-стилевых представлений подростков.

На создание мотивационно-стимулирующей среды оказывают влияние и концертные выступления. Как отмечает Ю. Цагарелли, концертное выступление выдвигает высокие требования к психомоторным и эмоционально-волевым качествам музыканта, обеспечивающим различные аспекты восприятия и исполнения [8, С. 146], ведь на концерте «важны и детали, и целостная форма интерпретации» [8, С. 145]. Концертное выступление становится «доминантной деятельностью, подавляющей все другие эмоции, в том числе и вызывающие эстрадное волнение... Обстановка концерта повышает интенсивность исполнительского процесса» [6, С. 112].

Как отмечает Л. Бочкарев, «яркая эмоциональная насыщенность деятельности, творческий подъем во время исполнения могут усиливать производительность работы фантазии, интуиции и вызвать у музыканта желание изменить те стороны звучания, которые соответствуют указанному психическому состоянию, через которое он может наиболее интересно реализовать собственную исполнительскую концепцию» [2, С. 257].

Коллективное исполнение является сдерживающим фактором для выявления индивидуального понимания музыкальных произведений, а в атмосфере концерта все противоречия и разногласия репетиционного периода сглаживаются. Обмен эмоциями между музыкантами усиливает творческие возможности коллективной импровизации, ограниченной рамками ансамблевой согласованности, и обогащает ранее созданную интерпретацию новыми красками и оттенками.

Учитывая вышеизложенное, мы можем утверждать, что коллективные концертные выступления являются одним из самых эффективных средств воспитания музыканта-исполнителя, ведь они мобилизуют его интеллектуальный, эмоциональный и волевой потенциал. Концертное исполнение фортепианной ансамблевой музыки способствует яркому выявлению ее стилевых особенностей каждым участником коллектива. Следовательно, коллективные концертные выступления в полной мере удовлетворяют потребность подростков в передаче соответствующего стиля исполняемого музыкального произведения и актуализируют их музыкально-аналитические умения. Отметим, что яркость стилевой палитры исполняемой музыки обеспечивается усилиями каждого участника коллектива, направленными на интонационно-смысловое воплощение музыкального стиля средствами выразительности. А ансамблевая согласованность соответствия стилю интерпретации музыкальных произведений достигается с помощью правильно сформированных инструментально-двигательных навыков, которые используются в рамках исполнительно-технологических моделей музыкальных стилей.

Необходимо подчеркнуть, что концертные выступления фортепианного ансамбля сопровождаются особым эмоциональным состоянием его участников, что проявляется в ощущении эмоционального подъема, радостном предчувствии будущего исполнения любимой музыки, желании играть для слушателей и доставлять им удовольствие своим искусством. Следовательно, коллективное исполнение музыкальных произведений разных стилей требует от каждого ученика их адекватного эмоционального восприятия и воспроизведения.

Второе педагогическое условие – комплексное использование различных форм учебной деятельности и их вариативность. Важно отметить, что учебная деятельность подростков в фортепианном ансамбле предусматривает применение различных организационных форм, характер которых зависит от целей и задач обучения, места и времени его проведения, количества обучающихся. Как отмечает Б. Лихачев, «возрастные особенности школьников требуют соответствующей, адекватной формы обучения, определяют ее

характер» [4, С. 511].

Особенности подросткового возраста обуславливают характер тех или иных форм обучения по их временной продолжительности, места в учебно-воспитательном процессе, способов организации и методического обеспечения. Работа учебного фортепианного ансамбля должна осуществляться путем комплексного применения групповых и индивидуальных форм с целью обеспечения ведущей деятельности подростков – межличностного общения. По нашему мнению, все формы обучения, используемые на занятиях в фортепианном ансамбле, удовлетворяют потребность подростков в общении и способствуют формированию их музыкально-стилевых представлений. Однако вариативность применения индивидуальных и групповых форм организации обучения достаточно широка и зависит от стилевых особенностей музыкальных произведений и наличия у них важных интеллектуальных, художественных и технических задач.

Безусловно, важнейшими факторами влияния на выбор формы обучения и его продолжительности в той или иной ситуации является уровень интеллектуального и психоэмоционального развития учащихся, а также качество их исполнительской подготовки и ансамблевых умений. Групповые занятия обеспечивают непосредственное межличностное общение между участниками ансамбля. Следовательно, в процессе групповой деятельности под руководством преподавателя или самостоятельно самими учениками осуществляется тщательная ансамблевая работа по выявлению особенностей ритма, интонации, артикуляции, динамики, качества звучания исполняемой музыки, с точки зрения ее стилевой принадлежности.

Особое значение при формировании музыкально-стилевых представлений подростков имеют индивидуальные формы работы над ансамблевыми партиями музыкальных произведений, которые проводятся преподавателем. Индивидуальные занятия с участниками ансамбля направляются на стимулирование их самостоятельной работы над фортепианными музыкальными произведениями, «на развитие познавательной и творческой активности, интуиции, художественной наблюдательности, индивидуальной выразительности исполнения» [5, С. 127]. В индивидуальной форме осуществляется проверка преподавателем самостоятельной работы учащихся над отдельной партией в контексте выявления стилевых признаков исполняемой музыки.

Третье педагогическое условие – обеспечение творческого взаимодействия между участниками фортепианного ансамбля.

Творческое взаимодействие между участниками учебного коллектива основывается на активно-положительном отношении преподавателя к обучающимся, которое способствует созданию атмосферы воодушевления и увлечения общим исполнением фортепианной музыки в соответствии со стилем, что возбуждает активность подростков и помогает приобрести им положительный опыт собственного исполнения. В процессе коллективного музицирования удовлетворяется потребность подростков в общении, что активизирует познавательную, музыкально-аналитическую, инструментально-исполнительскую, регулятивно-оценочную сферы их ансамблевой деятельности. Интерактивность педагогического общения в условиях деятельности фортепианного ансамбля стимулирует познавательную активность подростков, направленную на осознание особенностей музыкальных стилей. В ходе овладения исполнением фортепианных музыкальных произведений в соответствии со стилем активизируется взаимообмен информацией и взаимовлияние учащихся и преподавателя в контексте стилевой художественно-смысловой наполненности восприятия и воспроизведения музыки. В процессе коллективного музицирования подростки сравнивают свое исполнение музыки разных стилей с игрой педагога и активнее осуществляют самоконтроль собственных действий. На занятиях ансамбля мы применяли методы педагогической мастерской и метод проекта. Метод педагогической мастерской обеспечивает создание условий для приобретения участниками творческого процесса новых знаний и нового опыта. Основу этого метода составляет сотворчество педагога и ученика. Метод проектов позволяет тесно сочетать теорию с практикой и реализовать собственный исполнительский замысел в соответствии со стилистическими особенностями музыкального произведения.

Выводы. Таким образом, коллективное музицирование в фортепианном ансамбле способствует росту интереса к стилю исполняемых музыкальных произведений и расширению теоретической, художественной осведомленности подростков об особенностях музыкальных стилей, создание же предложенных нами педагогических условий обеспечит повышение эффективности формирования музыкально-стилевых представлений подростков в фортепианном ансамбле.

Литература:

1. Антонова, М. Педагогические условия подготовки будущих учителей музыки в классе фортепианного ансамбля / М. Антонова // Культура-образование-педагогика искусства: сб. науч. трудов. – Москва: РИЦ «Альфа»; МГОПУ имени М.А. Шолохова, 2003. – С. 179-180

2. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – Москва: Классика-XXI, 2008. – 352 с.

3. Иофис, Б.Р. Освоение подростками музыки эпохи барокко в контексте современных музыковедческих представлений о содержании музыкальных произведений / Б.Р. Иофис, Т.Г. Хачатрян // Музыкальное искусство и образование. – 2015. – № 1. – С. 88-99

4. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с.

5. Малинковская, А.В. Фортепианно-исполнительское интонирование. Исторические очерки: учеб. пособие для вузов / А.В. Малинковская. – Москва: Юрайт, 2017. – 190 с.

6. Савшинский, С. Работа пианиста над музыкальным произведением / С. Савшинский. – Москва; Ленинград: Музыка, 1964. – 187 с.

7. Сондецкис, С. Из опыта работы со школьным оркестром / С. Сондецкис // Музыкальное воспитание в СССР. – Москва: Советский композитор, 1985. – № 2. – С. 130-178

8. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие / Ю.А. Цагарелли. – Санкт-Петербург: Композитор, 2008. – 212 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Фурсенко Татьяна Фёдоровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студент Трухин Игорь Андреевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ

Аннотация. Статья посвящена изучению роли физической активности для улучшения здоровья студентов-гуманитариев. Исследуется физическая активность и ее составляющие. Приведен обзор точек зрения о физической активности и способах ее повышения в психологической и педагогической научной литературе. Авторы рассматривают воздействие физической активности на психоэмоциональное состояние студентов-гуманитариев. Выявляются возможности создания индивидуальных программ физической активности. Обоснована необходимость интегрирования интересов обучающихся в физкультурно-спортивную деятельность в рамках высшего учебного заведения. Предлагаются пути устранения факторов, тормозящих преодоление малоподвижного состояния молодых людей. Приводятся примеры новых фитнес-технологий и внедрения их в режим учебного дня, улучшающих психоэмоциональное и психофизическое состояние студентов-гуманитариев. Привлекается внимание к инициативе студентов-волонтеров по приобщению обучающихся младших курсов к физической культуре в свободное время. Кроме того, указывается на положительное влияние физической активности на их саморазвитие и самооценку.

Ключевые слова: физическая активность, здоровье, студенты-гуманитарии.

Annotation. This article examines the role of physical activity in improving the health of humanities students. Physical activity and its components are examined. A review of perspectives on physical activity and ways to improve it in the psychological and pedagogical literature is provided. The authors examine the impact of physical activity on the psychoemotional state of humanities students. Opportunities for creating individualized physical activity programs are identified. The need to integrate students' interests into physical education and sports activities at a higher educational institution is substantiated. Ways to eliminate factors hindering young people's efforts to overcome a sedentary lifestyle are

proposed. Examples of new fitness technologies and their implementation into the school day, improving the psychoemotional and psychophysical state of humanities students, are given. Attention is drawn to the initiative of student volunteers to introduce junior students to physical education in their free time. Furthermore, the positive impact of physical activity on their self-development and self-esteem is noted.
Key words: physical activity, health, humanities students.

Введение. В системе человеческих ценностей и приоритетов одно из первых мест занимает здоровье человека. В настоящее время существует целостный взгляд на здоровье как феномен, интегрирующий как минимум четыре составляющие: физическую, психическую, социальную и духовную [5]. Все они неотделимы одна от другой, взаимосвязаны и в совокупности определяют состояние нашего здоровья.

Потребность в квалифицированных кадрах выдвигает адекватные требования к качеству высшего образования и обеспечению профессионализма будущих специалистов, вместе с тем, интенсификация учебной деятельности постепенно оказывает значительное психофизическое влияние на формирующийся молодой организм студента, что может привести впоследствии к его перегрузке, возникновению состояния гиподинамии и развитию различных заболеваний. Внедрение в учебный процесс цифровых технологий вызывает необходимость у студентов большую часть своего времени проводить за компьютерами и мобильными устройствами, что сокращает их физическую активность.

Опыт показывает, что аудиторные занятия студентов составляют в среднем более 8 часов в день, это заставляет их находиться в неподвижном положении в одной и той же позе достаточно длительное время и вызывает перегрузку в позвоночнике и мышцах. Подобное напряжение приводит к различным неприятным последствиям со стороны любой из систем организма, которые дают сбой. Поэтому приобретение профессии должно сопровождаться одновременно и осознанием необходимости сохранения собственного здоровья самими обучающимися.

О. Батурина справедливо заметила: «Важным является отношение сегодняшних студентов – будущих педагогов и участников профессиональной деятельности к своему здоровью. Именно от них зависит, с каким багажом они придут к детям и насколько качественно смогут исполнять свои профессиональные обязанности» [1, С. 144].

Изложение основного материала статьи. Повышение физической активности студентов – необходимое условие для поддержания и укрепления их здоровья. Медико-биологические обследования здоровья обучающихся высших учебных заведений и социально-педагогический мониторинг их физической активности показывают, что студенческая жизнь является стрессогенной и сопровождается снижением адаптационных ресурсов организма, которые требуют своего восполнения [4].

Физическая активность представляет собой деятельность, направленную на совершенствование физической формы человека, обеспечивает достаточный уровень физического самочувствия, физического развития и физической подготовленности к преодолению жизненных коллизий. Достижение высокой физической активности осуществляется путем систематического выполнения физических упражнений, которые должны быть интересны и вызывать у него желание продолжать ими заниматься. Проблема физической активности и способов ее повышения стала предметом изучения ряда научных исследований О. Кузнецова, Г. Петровой, Л. Матвеева, О. Мельниковой, Е. Митрохина, А. Ситниковой Ф. Миндубаевой, Н. Харисовой.

А. Ситникова, рассматривая влияние физической активности на здоровье студентов, уделяет внимание снижению мышечной активности и её значению для растущего и развивающегося организма, отмечает, что регулярные занятия спортом благоприятно воздействуют на когнитивные способности, физическое состояние и социальные навыки, формируют волевые и нравственные качества. Следствием чего становится углубление личностного саморазвития и творческого подхода к профессиональной деятельности [9].

Ф. Миндубаева и Н. Харисова, подчеркивают, что регулярные занятия физической культурой улучшают психологическое состояние студентов, снижают уровень тревожности и депрессии, а также отмечают, что студенты, занимающиеся спортом, имеют более высокий уровень самооценки и уверенности в себе. Кроме того, исследование подчёркивает, что занятия спортом помогают молодым людям справляться со стрессом, особенно в сложные сессионные периоды [7].

О. Мельникова указывает, что занятия физической культурой способствуют развитию лидерских качеств и формированию целеустремлённости студентов. Автор отметила, что физическая активность помогает справляться со стрессом и повышает уровень работоспособности. Кроме того, спорт предоставляет студентам возможность воспитать в себе лидерские качества характера, принимая ответственные решения, демонстрируя настойчивость и выносливость. Эти качества могут переноситься как в академическую среду, так и пригодиться для дальнейшего карьерного роста [8].

Л. Матвеев рассматривает целенаправленное повышение двигательной активности в процессе физического воспитания. Он утверждает, что двигательная активность должна осуществляться не спонтанно, а осмысленно и целенаправленно, по принципам, правилам и нормам, установившимся в сфере физической культуры. Нормальное развитие личности невозможно без двигательной деятельности, и она приобретает значение одного из действенных факторов подлинно человеческого развития. Также ученый выделяет две стороны физического воспитания: обучение двигательным действиям и воспитание физических качеств индивида, происходящие в единстве с базирующимися на них двигательными способностями [6].

Приведенный нами обзор научных источников свидетельствует о том, что исследуемое направление требует дополнительных разработок, поскольку пока не имеется данных об учете типовых особенностей структуры физической активности студентов в процессе занятий физическими упражнениями, отсутствует информация о возможности интегрирования интересов студентов в физкультурно-спортивную деятельность в рамках высшего учебного заведения. Кроме того, выполнение физических упражнений не только помогает укрепить здоровье, поднимает общую продуктивность организма, но и снижает уровень стресса. Общеизвестно, что физическое движение, в частности силовые упражнения, напрямую стимулируют гормональный фон, обеспечивая улучшение защиту от депрессий и тревожных расстройств.

Студенты гуманитарных специальностей ведут преимущественно малоподвижный образ жизни, что отрицательно сказывается на их физическом состоянии и общем самочувствии. Увеличиваются риски возникновения проблем со здоровьем, снижается трудоспособность и ухудшаются когнитивные функции, что ведет к инертности и пассивности в обучении.

К сожалению, до сих пор не разработаны методы и программы, которые были бы направлены на развитие физической активности именно у студентов-гуманитариев, которые бы были встроены в их режим дня с учетом учебного расписания. Это означает, что существующие учебные планы университетов продолжают использовать общие подходы к физической активности обучающихся, которые на сегодняшний день уже не отвечают потребностям данной категории студентов. Не во всех учебных заведениях может присутствовать необходимая инфраструктура для занятий спортом: спортивные залы, стадионы или площадки, что ограничивает возможности студентов проявлять физическую активность. Вместе с тем, можно заметить и то, что многие студенты, столкнувшись с насыщенной учебной нагрузкой, не умеют организовать себя, избегают занятий физической культурой, не видят ценности регулярных физических упражнений, предпочитая проводить свободное время за компьютером или в социальных сетях. Препятствием для физических тренировок часто становится и то, что занятия в тренажерных залах или спортивных секциях могут быть дорогими для студентов.

Регулярные и дозированные физические нагрузки способны снизить уровень волнения у особо ранимых, тонко воспринимающих окружающий мир гуманитариев; вместе с тем замечено, что их самочувствие улучшается обычно сразу после физической активности. Основным условием полного раскрытия потенциала возможностей студента выступает уверенность в своих физических и психоэмоциональных способностях, при этом важно определить уровень их физической подготовки для приобщения к регулярным занятиям по программам физической активности, адаптированным к полу, возрасту, конституции, индивидуальным особенностям, типу психической деятельности. О. Илюшин, Д. Шабалина, Н. Абзалов, изучив взаимосвязь физической активности и психики человека на занятиях физической культурой, настаивают на строгой индивидуализации внедрения методик, воздействующих на студентов [3].

В этой связи особого внимания требует разработка программ по повышению стрессоустойчивости студентов-гуманитариев, надо сделать так, чтобы они почувствовали связь между физическими упражнениями и эстетическими представлениями о красоте человеческого тела. Наличие авторских методик свидетельствует о творческой инициативе преподавателей и их стремлении адаптировать учебные программы под конкретные условия и потребности студентов, включая использование инновационных подходов, учитывающих современные тенденции в науке и практике физического воспитания. Важно максимально индивидуализировать и научно обосновать модель развития двигательной активности для конкретного студента. Отсутствие такой модели, приводит к неэффективному использованию потенциала студентов и отсутствию учета их уникальных потребностей и способностей. Эффективным путем снижения или преодоления стресса является «умный» фитнес, включающий в себя йогу, дыхательную гимнастику, пилатес в совокупности с

медитативными упражнениями, которые гармонизируют эмоциональное состояние человека, приводят его в состояние равновесия.

По нашему мнению, включение новых фитнес-технологий как одного из видов физической активности в учебно-воспитательный процесс вузов осуществит позитивное влияние на снижение уровня тревожности, повышение толерантности к стрессу и уверенности в себе, улучшение психоэмоционального и психофизического состояния студентов-гуманитариев, в частности, прослеживается устранение негативных проявлений гиподинамии, улучшение функционального состояния организма, развитие координации движения, укрепление силы мышц, гибкости в суставах. Среди студентов все более популярны занятия в тренажерных залах. Однако подобрать комплекс необходимых упражнений лично для себя они не могут, поэтому им нужна помощь специалистов по месту их учебы [12].

В последнее время достаточно широкое распространение получает инициатива студентов-волонтеров по приобщению обучающихся младших курсов к физической культуре в свободное время. На наш взгляд, это перспективное направление позволит помочь тем, кто находится на начальном этапе физической активности и с трудом преодолевает комплекс «малоподвижного человека». Работу с ними следует построить через психологическое ананимное анкетирование, выяснив их темперамент, оценить уровень их физической подготовки, особенности психологического портрета, а уже исходя их полученных данных, предлагать те или иные виды занятий. Такой индивидуальный подход к личности студента позволит ему раскрепоститься и благотворно скажется на его осознанности. Здесь нужен первый шаг, который подтолкнет к оздоровлению тела и души.

Выводы. Итак, систематическое занятие физическими упражнениями обеспечивает преодоление состояний тревожности, волнения, стресса или депрессии, предупреждает возможные психические расстройства, а также повышает положительный эмоциональный фон – основу успешного функционирования организма и всей жизнедеятельности человека. Безусловно, регулярные занятия физическими упражнениями положительно сказываются на саморазвитии и самооценке молодых людей, придают уверенности в своих силах и укрепляют не только психическое, но и общее здоровье студентов-гуманитариев.

Литература:

1. Батурина, О.Ю. Проблемы здоровьесбережения будущих педагогов / О.Ю Батурина // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. трудов VI Междунар. науч.-практ. конф., 28-30 марта 2024 г. / под редакцией И.Д. Лельчицкого, С.Н. Махновца. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2024. – Вып. 22. – С. 142-148

2. Горелов, А.А. Решение проблемы дефицита двигательной активности студентов с помощью дополнительных физкультурных занятий / А.А. Горелов, О.Г. Румба, М.В. Кулешова // Наука и спорт. – 2013. – №1. – С. 39-47

3. Илюшин, О.В. Влияние занятий физической культуры на психологическое состояние студентов / О.В. Илюшин, Д.А. Шабалина, Н.И. Абзалов // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2024. – № 10. – Т. 11. – С. 119-126

4. Комков, А.Г. Система социально-педагогического мониторинга физической активности и здоровья подрастающего поколения: методические рекомендации / А.Г. Комков. – Санкт-Петербург: Лань, 2002. – 24 с.

5. Никифоров, Г.С. Психология здоровья. История становления / Г.С. Никифоров. – Санкт-Петербург: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2024. – 310 с.

6. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры (введение в теорию физической культуры; общая теория и методика физического воспитания): учебник / Л.П. Матвеев. – 4-е изд. – Москва: Спорт – Человек, 2021. – 520 с.

7. Миндубаева, Ф.А. Влияние физической культуры и спорта на личностные особенности студентов / Ф.А. Миндубаева, Н.М. Харисова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 4-2. – С. 244-248

8. Мельникова, О.А. Влияние занятий физической культурой на психофизиологическое состояние студентов / О.А. Мельникова // Омский научный вестник. Сер. Общество. История. Современность. – 2015. – № 3 (139). – С. 170-172

9. Ситникова, А.Р. Влияние физической активности на здоровье студентов: эффективность и значение здоровьесберегающих подходов в обучении // Педагогический журнал. – 2024. – № 4. – Т. 14. – С. 466-472

10. Кузнецов, О.Ю. Физиологические основы стимуляции активности интеллектуальной деятельности студентов средствами физического воспитания / О.Ю. Кузнецов, Г.С. Петрова // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2013. – Вып. 1. – С. 357-362

11. Петрова, Г.С. Влияние физических и дыхательных упражнений на мозговую гемодинамику и сопровождающих ее патологий у студентов / Г.С. Петрова // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2012. – Вып. 1. – Ч. 2. – С. 200-209

12. Усатов, А.Н. Самостоятельная физическая тренировка как средство повышения двигательной активности студенческой молодежи: дис. …канд. пед. наук / А.Н. Усатов. – Белгород, 2010. – 160 с.

УДК 371.486

кандидат педагогических наук, доцент Фурсенко Татьяна Фёдоровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студентка Шимко Мария Михайловна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье освещается проблема формирования стрессоустойчивости у студентов-пианистов в процессе исполнительской деятельности. Авторы раскрывают пути формирования стрессоустойчивости на различных этапах публичной интерпретации музыкальных произведений. Проанализированы формы и методы формирования готовности студентов-пианистов к исполнительской деятельности, обеспечивающие стабильность эмоционального состояния студентов во время концертных выступлений. Предложена система приемов, позволяющая выработать у студентов способность к контролю за уровнем накопления стресса и умению предотвращать нервную перегрузку в момент экстремальных ситуаций.

Ключевые слова: формирование, стрессоустойчивость, исполнительская деятельность, студенты-пианисты.

Annotation. The article covers the problem of developing stress resistance in student pianists during their performance activities. The authors reveal ways of developing stress resistance at various stages of public interpretation of musical works. The forms and methods of developing students' readiness for performance activities, ensuring the stability of students' emotional state during concert performances, are analyzed. A system of techniques is proposed that allows students to develop the ability to control the level of stress accumulation and the ability to prevent nervous overload during extreme situations.

Key words: formation, stress resistance, performance activity, student pianists.

Введение. В современных условиях образовательная деятельность в вузах требует внимательного отношения к здоровьесбережению обучающихся, поскольку студенты на этапе подготовки к будущей профессиональной деятельности подвержены значительному влиянию стрессовых факторов. Особенно это касается студентов-музыкантов, чья деятельность связана с чрезмерным эмоциональным напряжением, поэтому становится актуальной проблема формирования их стрессоустойчивости.

Специфика исполнительской деятельности студентов-пианистов заключается в том, что музыканты не только должны иметь качественные теоретические знания, практические умения и навыки, но и быть готовыми психологически к их успешного воспроизведению в условиях, отождествляемых со стрессовыми. Появление тревоги у музыкантов-исполнителей во время сценических выступлений беспокоило не одно поколение выдающихся педагогов и ученых. В настоящее время данная проблематика рассматривается как с позиций психологии (Е. Ванскова, А. Вицинский, В. Мозгот, В. Петрушин, Г. Цыпин), так и с позиций музыкальной педагогики (Е. Красовская, Ю. Литвиненко, Л. Синичкина, Н. Скребнева). В научных работах по теории и методике музыкального исполнительства (Л. Баренбойм,

Н. Давыдов, Г. Нейгауз) возникновение тревоги обусловлено не только основными показателями интенсивности действия стрессоров и внезапностью их возникновения, но и качеством подготовки к «новым» условиям деятельности.

Изложение основного материала статьи. В психологических исследованиях ученые Н. Данилова, Н. Блудов, Е. Красовская, В. Марищук, Э. Миллерян стрессоустойчивость рассматривают как эмоциональную стабильность и возможность контролировать свое психическое состояние; способность выдерживать перегрузки, не теряя ориентации в экстремальных ситуациях; адекватное переживание взрыва эмоций при негативном восприятии предстоящей деятельности; особенности темперамента, обеспечивающие реализацию профессиональной деятельности, используя собственный нервно-психический потенциал. Как свидетельствуют исследования ученых, стрессоустойчивость отражает уровень «физического, эмоционального и психического истощения, вызванного длительной включенностью в эмоционально-напряженные и значимые ситуации» [1, С. 203].

В состоянии психической тревоги во время публичной интерпретации музыкальных произведений могут появляться неуверенность в правильности воспроизведения нотного материала музыкального произведения, нежелательные изменения программы технико-тактических действий. Т. Гайдамович, Г. Коган и Г. Нейгауз главной причиной возникновения тревоги накануне сценического выступления или во время непосредственной публичной интерпретации музыкальных произведений считали некачественную подготовку концертной программы или низкую психологическую готовность студентов-пианистов к такому виду деятельности [4, С. 233].

Инструментарий психологической науки позволяет исследовать механизмы взаимодействия когнитивных процессов, обеспечивающих качественное формирование теоретических знаний, практических умений и навыков студентов-пианистов, а также проследить зависимость успешности их воспроизведения от интенсивности действия внутренних и внешних стрессоров. Изучение действенных форм и методов формирования готовности специалистов к публичной деятельности, а также теоретическая разработка технологий целенаправленного формирования указанного феномена с экспериментальной проверкой их эффективности обеспечиваются только инструментарием педагогической науки. Безусловно, проблема достижения готовности студентов-пианистов к сценической деятельности является составной частью общей проблематики подготовки будущих специалистов к публичным выступлениям.

И. Хомич интерпретирует данный феномен «…как интегральное многокомпонентное качество музыканта, базирующееся на взаимодействии его эмоциональных, познавательных и деятельностных личностных качеств; на основе развитой способности межличностной и художественной коммуникации, охватывает его ценностные ориентации в период интерпретации на этапах подготовки к выступлению, во время выступления и рефлексии художественного результата после обнародования на публике…» [6, С. 14].

В психолого-педагогической науке коммуникативные умения изучаются еще и с позиций компетентностного методологического подхода, который направляет участников учебного процесса к общению с учетом деятельностного характера коммуникации, поведения коммуникаторов и реципиентов, предметности процесса коммуникации. Коммуникативные умения характеризуются В. Бурназовой, Л. Котовой, Д. Юник, не как унаследованная генетически универсальная система психофизических действий субъектов, а как универсальная система таких действий, приобретенная в процессе их развития, обеспечивающая коммуникаторам создание обобщенного образа мысленной модели донесения информации до реципиентов не из относительно самостоятельных частей, а из объединения их в группы. По мнению ученых, эта система также направляет коммуникаторов на реализацию воображаемого образа благодаря блочному применению коммуникативных навыков.

В. Мозгот считает, что важными общими психологическими качествами студентов-музыкантов должны быть следующие: аналитический склад ума, способный выполнить анализ музыкальных произведений и выстроить в воображении их интерпретационную модель; эмоциональная отзывчивость к мелодико-ритмическим линиям музыкальных произведений в гибком их интонационно-фразовом развитии с учетом психологической эмпатии к авторскому замыслу; способность к вариативно-образному ассоциативному музыкальному мышлению; быстрое переключение внимания на необходимые объекты интерпретационного процесса исполнительской деятельности; сильные волевые качества, обеспечивающие целенаправленное движение к цели; эмоционально-энергетическое влияние на целевую аудиторию [2].

Студенту-пианисту необходимо мобилизовывать творческие ресурсы и выявлять психологические факторы, которые могут негативно влиять на успешность интерпретации музыкальных произведений, а также отрабатывать методы избегания их воздействия. Исполнитель должен овладеть инновационными технологиями не только для качественного освоения теоретических знаний, специальных умений и исполнительских навыков, но и для развития определенных психических качеств. По мнению Е. Назайкинского, «эмоциональные реакции на действие стрессоров всегда связаны со специфической организацией самой музыки и являются аналогами реальной архитектоники пьесы» [3, С. 43].

Реакции специалистов художественной направленности на действие стрессоров с учетом эмоциональной насыщенности музыкальных произведений позволяют им быть яркими и выразительными в процессе их сценической интерпретации и создают условия для реализации творческих замыслов. Каждый студент-пианист отличается собственной стрессоустойчивостью, которая стихийно или целенаправленно формируется в процессе подготовки к профессиональной деятельности и зависит от информационного и эмоционального стресса. Большую роль в исполнительской деятельности играет процесс рефлексии. Самооценка успешности сценической деятельности студентом может осуществляться непосредственно как в ходе интерпретации музыкальных произведений, так и после их завершения. В первом случае самооценке подвергаются промежуточные результаты исполнения, а во втором – конечные. Формирование их готовности к сценической деятельности происходит при осознании эмоциональной оценки промежуточных и конечных результатов исполнения на начальной стадии работы над музыкальными произведениями.

По мнению Д. Юника, «снятие» промежуточных результатов деятельности способствует выработке эффективных методов достижения поставленных целей, а постепенное придание приоритетного значения осознанию эмоциональной оценки конечных результатов для выработки автоматизации исполнительских действий обеспечивает образование качественной интерпретационной модели музыкальных произведений [8, С. 172].

Как свидетельствует практика, публичные выступления студентов-пианистов требуют от них:

– сознательной активности, направленной на постоянные поиски «новизны» в заранее сложившейся интерпретационной модели музыкального произведения;

– мобилизации энергетических ресурсов для выполнения любой сложности художественно-творческих задач;

– самостимуляции к творческой деятельности;

– стремления к достижению поставленных целей;

– отказа от оценки промежуточных результатов деятельности;

– уверенности в психологической готовности к сценической интерпретации музыкальных произведений;

– умений саморегуляции психического состояния.

Следовательно, можно отметить, что в теории и методике профессионального обучения пианиста прослеживается информация относительно адекватности самооценки промежуточных и конечных результатов сценической деятельности, и указывается на наличие двух способов управления ею, а именно: первый способ характеризуется неосознанным эмоциональным оцениванием успешности сценических выступлений; второй способ требует осознанной логической оценки успешности сценических выступлений.

Готовность студентов-пианистов к сценической деятельности зависит не только от качества подготовки концертной программы и качества технической оснащенности, но и от их психологической готовности адекватно отреагировать на действие стрессоров в процессе публичной интерпретации музыкальных произведений. Основой возникновения эстрадного волнения у студентов-пианистов во время сценической деятельности выступает уверенность в способности продемонстрировать высокую результативность воспроизведения усвоенных знаний, творческих умений и исполнительских навыков в условиях даже чрезмерной психологической интенсивности. На успешность процесса сценической деятельности студентов-пианистов влияют обе составляющие психологического стресса – информационная и эмоциональная. Информационный стресс «порождается» ощущением «дефицита информации», создаваемого некачественным усвоением нотного текста музыкальных произведений, несовершенной сформированностью творческих умений или исполнительских навыков, источником же возникновения эмоционального стресса у студентов во время исполнительской деятельности может выступить как действие информационного стресса, так и действие краткосрочных и длительных стрессоров. В процессе усовершенствования исполнительского мастерства у студента-пианиста формируется стабильность эмоционального состояния, появляется способность управлять собственными профессиональными действиями как исполнителя, уверенность в себе, умение осуществлять самоконтроль, что повышает стрессоустойчивость музыканта.

Устойчивость к стрессу у исполнителя музыкальных произведений рассматривается нами как индивидуальная способность организма сохранять нормальную работоспособность, поддерживая необходимую степень адаптации к воздействию экстремальных факторов среды и профессиональной деятельности, а также устанавливать социальный контакт на основе межличностных связей с аудиторией слушателей, что будет помогать успешной самореализации личности в исполнительской деятельности. Успешность публичных выступлений студентов возможна только при присутствии у них стрессоустойчивости, а для этого необходим поиск результативных форм и методов формирования готовности студентов-пианистов к исполнительской деятельности с учетом длительного и краткосрочного влияния стрессоров на процесс публичной интерпретации музыкальных произведений. Стресс в учебном процессе нужно регулировать, в этом состоит задача самих студентов и их педагогов. Возможными путями регуляции стресса в учебной деятельности студентов в вузах могут быть профессиональная мотивация студентов к здоровому образу жизни, а также внедрение в учебный процесс тренинговых курсов, здоровьесберегающих технологий [1].

Г. Цыпин отмечал: «Формированию у студентов стрессоустойчивости способствует применение в образовательной практике метода психической тренировки, в рамках которого используются различные упражнения, позволяющие активизировать психические функции, обеспечить саморегуляцию психического состояния» [7, С. 65]. Сценическое поведение студентов-пианистов зависит не только от качества освоения нотного материалу музыкальных композиций, сформованных умений и навыков, осознания их новизны, в расширении интерпретационно-исполнительского мастерства, а и от коммуникации со слушателями. При формировании стрессоустойчивости у будущих пианистов в процессе исполнительской деятельности необходимо развивать коммуникативные умения благодаря исполнению музыкальных произведений в «пустой» аудитории с представлением желаемой слушательской аудитории и ощущением внутреннего комфорта при «сценическом» общении с ними. Либо исполнение музыкальных произведений не в «пустой» аудитории, а в присутствии студентов-сокурсников, что создаст условия, приближенные к сценической деятельности. Метод аутопсихической регуляции (аутогенной тренировки) позволяет научиться самостоятельной регуляции своего психического состояния. Метод визуализации своего успешного выступления на эстраде дает возможность музыканту избавиться от негативных мыслей, важно при этом представить весь сценарий своего выступления, прислушаться к своим позитивным ощущениям и постараться удержать их в памяти хотя бы несколько минут.

Одной из наиболее действенных форм работы со студентами-музыкантами для формирования их устойчивости к стрессогенным факторам является тренинг, который помогает перепрограммировать имеющуюся у человека модель управления поведением и деятельностью [5]. Применение методик психической саморегуляции при тренинге способствует снижению тревоги, страха перед сценическим выступлением, нейтрализации раздражительности, конфликтности; активизации памяти и мышления. Важная задача тренинга – обучение участников методам самопомощи и саморегуляции, которые могут быть использованы в ситуациях, если давление стресса максимально или длительно. Кроме того, в развитии стрессоустойчивости будущих специалистов могут пригодиться методы имитационного моделирования, суть которых состоит в моделировании в учебном процессе конкретных условий и содержания соответствующего вида деятельности, разного рода отношений и условий реальной жизни и профессиональной деятельности. К этим методам и технологиям относятся: ролевые и имитационные игры, «инсценизация», «разыгрывание» ситуации в ролях, метод инцидента, сценарный метод, кейс-стади, которые позволяют отработать уверенность, настойчивость и целеустремленность. Методы психической саморегуляции направлены на изменение представленного в сознании студента-пианиста психического образа исполнительской деятельности на сцене в целях мобилизации процессов психосоматического взаимодействия, оптимизации психоэмоционального состояния и восстановления полноценного функционирования. Действенными для развития стрессоустойчивости студентов-пианистов являются дыхательные и релаксационные техники, визуализация, самовнушение и методы нейролингвистического программирования.

Выводы. Таким образом, подготовка студента-пианиста к исполнительской деятельности будет эффективной при создании психологически комфортной образовательной среды, минимизации стрессовых воздействий за счет изучения стрессовых факторов. Переключая внимание с собственных переживаний на воплощение художественных образов исполняемых музыкальных произведений, студент овладевает методами и технологиями, повышающими стрессоустойчивость музыканта на концертной площадке.

Литература:

1. Красовская, Е.П. Психологические аспекты педагогической деятельности / Е.П. Красовская // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2015. – № 4(6). – С. 201-211

2. Мозгот, В.Г. Психология музыкальной деятельности: учебное пособие / В.Г. Мозгот. – Майкоп: Изд-во О.Г. Магарина, 2009. – 142 с.

3. Назайкинский, Е. О психологии музыкального восприятия / Е. Назайкинский. – Москва: Музыка, 1972. – 383 с.

4. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз. – Москва: Музыка, 1988. – 240 с.

5. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – Москва: Юрайт, 2018. – 380 с.

6. Хомич, И.Н. Формирование готовности будущих учителей музыки к педагогическому взаимодействию с учебным хоровым коллективом: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Хомич Ирина Николаевна. – Киев, 2018. – 19 с.

7. Цыпин, Г.М. Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности / Г.М. Цыпин. – Москва: Музыка, 2014. – 128 с.

8. Юник, Д.Г. Исполнительская надежность музыкантов: содержание, структура и методика формирования: монография / Д.Г. Юник. – Киев: ГАКККиИ, 2009. – 338 с.

Педагогика

УДК 378.095

доцент кафедры огневой подготовки, полковник полиции Хабаров Дмитрий Валентинович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
начальник кафедры огневой подготовки, кандидат педагогических наук, доцент Муханов Юрий Викторович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени И.Д. Путилина» (г. Белгород);
старший преподаватель кафедры огневой подготовки, майор полиции Чебаев Андрей Алексеевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородская Академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород)

О ФОРМИРОВАНИИ КОМПЛЕКСНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ НА РАСКРЫТИИ КИБЕР-ПРЕСТУПЛЕНИЙ

Аннотация. Цифровая трансформация современного общества привела к появлению новых вызовов в области правоохранительной деятельности. Рост кибер-преступности, усложнение методов работы злоумышленников и увеличение масштабов потенциального ущерба требуют принципиально нового подхода к подготовке специалистов в системе МВД. Формирование комплексных профессиональных компетенций у будущих сотрудников, специализирующихся на раскрытии кибер-преступлений, становится стратегической задачей обеспечения национальной безопасности. Особое внимание уделяется структуре профессиональных компетенций, включающей технико-технологический, аналитико-познавательный и правовой блоки. Подробно рассматриваются требования к каждому из компонентов: от владения методами кибер-криминалистики до знаний международного законодательства в сфере информационной безопасности. В работе предложены инновационные подходы к подготовке специалистов, основанные на принципах практико-ориентированного обучения, междисциплинарности и непрерывности образовательного процесса. Отдельный раздел посвящен психологической подготовке и формированию личностных качеств будущих сотрудников. Исследуются такие аспекты как развитие стрессоустойчивости, аналитического мышления и этических принципов профессиональной деятельности. Результаты исследования могут быть использованы при разработке образовательных программ для ведомственных вузов МВД, а также в системе дополнительного профессионального образования сотрудников правоохранительных органов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональные компетенции, психологическая подготовка, кибер-преступления, цифровая трансформация, педагогический дизайн, образовательный контент.

Annotation. The digital transformation of modern society has led to new challenges in the field of law enforcement. The growth of cybercrime, the increasing sophistication of criminal methods, and the expanding scale of potential damage require a fundamentally new approach to training specialists within the Ministry of Internal Affairs (MVD) system. The formation of comprehensive professional competencies among future employees specializing in investigating cybercrimes is becoming a strategic task for ensuring national security. Particular attention is paid to the structure of professional competencies, which includes technical-technological, analytical-cognitive, and legal blocks. The requirements for each component are examined in detail: from proficiency in cyber forensics methods to knowledge of international legislation in the field of information security. The paper proposes innovative approaches to specialist training, based on the principles of practice-oriented learning, interdisciplinary, and the continuity of the educational process. A separate section is devoted to psychological preparation and the development of personal qualities of future employees. Aspects such as the development of stress resistance, analytical thinking, and ethical principles of professional activity are explored. The research results can be used in developing educational programs for departmental universities of the Ministry of Internal Affairs, as well as in the system of additional professional education for law enforcement officers.

Key words: professional training, professional competencies, psychological training, cybercrimes, digital transformation, instructional design, educational content.

Введение. В условиях цифровой трансформации преступности формируется новый тип профессионала в системе МВД, чья деятельность требует уникального сочетания технической компетентности и специализированных психологических качеств. Сотрудник, работающий с кибер-преступлениями, функционирует в специфической профессиональной среде, характеризующейся высокой когнитивной нагрузкой, необходимостью анализа значительных объемов цифровой информации, постоянной динамикой методов противодействия и виртуализацией рабочего пространства. Эти особенности обуславливают формирование психологического профиля, требующего системного изучения [1].

Кибер-преступность характеризуется транснациональным характером, высокой латентностью и постоянной эволюцией методов противоправной деятельности. Современные кибер-преступники используют сложные технические средства, включая инструменты искусственного интеллекта, криптографические технологии и методы социальной инженерии. Это обуславливает необходимость формирования у будущих специалистов МВД многомерного комплекса компетенций, сочетающих глубокие технические знания с развитыми аналитическими способностями и правовой культурой.

Изложение основного материала статьи. Современная эпоха характеризуется стремительной цифровой трансформацией всех сфер общественной жизни, что порождает новые вызовы в области обеспечения правопорядка. Глобальный рост кибер-преступности, усложнение тактик и методов работы злоумышленников, а также масштабы потенциального социально-экономического ущерба диктуют необходимость принципиального пересмотра подходов к подготовке кадров для системы Министерства внутренних дел. В этом контексте формирование комплексных и многогранных профессиональных компетенций у будущих сотрудников, избравших специализацию в области раскрытия и расследования кибер-преступлений, приобретает характер стратегической государственной задачи, непосредственно влияющей на уровень национальной безопасности. Сфера кибер-преступности в XXI веке отличается беспрецедентной динамикой и изощренностью. Злоумышленники активно используют передовые технологические достижения, включая инструменты искусственного интеллекта для автоматизации атак, сложные криптографические протоколы для «анонимизации» деятельности и методы глубинной социальной инженерии для манипулирования сознанием жертв. Транснациональный характер большинства кибер-преступлений, их высокая латентность и скорость совершения создают уникальные сложности для правоохранительных органов. Данные обстоятельства обусловливают объективную потребность в формировании у будущих специалистов подразделений «К» МВД России сбалансированного и многокомпонентного комплекса компетенций, который гармонично сочетал бы в себе глубокие технико-технологические знания, развитые аналитические способности, безупречную правовую подготовку и устойчивые личностно-психологические качества (Таблица 1).

Таблица 1

Структура профессиональных компетенций

№	Наименование кластера компетенций	Дескрипторы достижения результатов сформированности профессиональных компетенций
1.	Технико-технологические компетенции	Понимание архитектуры современных информационных систем и сетевых протоколов. Владение методами кибер-криминалистики и цифровой форензики. Навыки работы со специализированным программным обеспечением для анализа цифровых улик. Знание принципов функционирования криптографических систем и блокчейн-технологий. Умение проводить анализ вредоносного программного обеспечения.
2.	Аналитические компетенции	Способность к обработке больших массивов структурированной и неструктурированной информации. Навыки идентификации цифровых следов и установления причинно-следственных связей. Владение методами прогнозирования развития кибератак и моделирования действий преступников. Умение проводить комплексный анализ угроз кибербезопасности.
3.	Правовые компетенции	Глубокое знание национального и международного законодательства в сфере информационной безопасности. Понимание процессуальных особенностей фиксации и исследования цифровых доказательств. Навыки юридической квалификации кибер-преступлений. Знание правил международного правового сотрудничества.

Фундаментом профессиональной деятельности является глубокое понимание архитектуры современных операционных систем, сетевых протоколов и распределенных вычислительных сред. Специалист должен в совершенстве владеть методологией кибер-криминалистики и компьютерной форензики, включая практические навыки изъятия, сохранения и анализа цифровых улик с различных носителей информации. Обязательным требованием становится уверенная работа со специализированным программным обеспечением для низкоуровневого анализа данных, реверс-инжиниринга вредоносных программ и восстановления поврежденной информации. В условиях цифровизации экономики необходимо также понимание принципов функционирования криптовалют, смарт-контрактов и технологии распределенного реестра (blockchain), поскольку эти области все чаще используются для отмывания преступных доходов.

В условиях информационной перегрузки критическую важность приобретает способность к селекции, обработке и смысловому синтезу больших массивов, структурированных и неструктурированных данных. Будущий сотрудник должен обладать развитым аналитическим мышлением, позволяющим идентифицировать малозаметные цифровые следы, выстраивать сложные причинно-следственные связи и реконструировать полный цикл противоправной деятельности. Не менее важны навыки проактивного прогнозирования развития кибер-атак, моделирования поведения преступников на основе анализа их цифрового почерка и проведения комплексной оценки угроз для критической информационной инфраструктуры.

Высокотехнологичная составляющая работы не отменяет необходимости безупречного знания материальных и процессуальных норм национального и международного права. Специалист должен не только юридически грамотно квалифицировать состав кибер-преступления, но и строго соблюдать процедуру собирания, фиксации и исследования цифровых доказательств, обеспечивая их неоспоримую допустимость в суде. Особое значение приобретает понимание механизмов международного правового сотрудничества, включая процедуры взаимодействия с правоохранительными органами иностранных государств и получения электронных доказательств из-за рубежа. Проблема поиска инновационных решений в области профессиональной подготовки будущих сотрудников МВД, специализирующихся на раскрытии кибер-преступлений – это одна из приоритетных педагогических задач (Таблица 2).

Таблица 2

Инновационные подходы к формированию профессиональных компетенций

1.	Практико-ориентированное обучение	*Современная подготовка должна включать:* Работу на учебных кибер-полигонах, имитирующих реальную информационную инфраструктуру. Участие в хакатонах и CTF-соревнованиях. Прохождение практики в региональных подразделениях "К" МВД России. Использование VR-тренажеров для отработки действий при кибер-атаках.
2.	Междисциплинарность	*Эффективная подготовка требует интеграции знаний из различных областей:* Компьютерных наук и программирования. Юриспруденции и криминалистики. Психологии и теории коммуникации. Экономики и финансового анализа.
3.	Непрерывное обучение	*В условиях быстро меняющейся кибер-среды необходимо:* Создание системы постоянного обновления знаний. Организация регулярных стажировок и курсов повышения квалификации. Развитие сообществ профессионального общения. Внедрение менторских программ.
4.	Психологическая подготовка и формирование личностных качеств	*Особое внимание должно уделяться развитию:* Стрессоустойчивости и эмоциональной стабильности. Аналитического мышления и внимания к деталям. Коммуникативных навыков и умения работать в команде. Этических принципов и правосознания.

Центральное место в психологическом портрете специалиста по кибер-преступлениям занимают развитые когнитивные способности. Аналитический склад мышления проявляется в умении выявлять сложные причинно-следственные связи в массивах цифровых данных и работать с абстрактными концепциями. Особую значимость приобретает кибер-пространственное мышление - способность к трехмерному представлению сетевых структур и ментальному моделированию развития кибер-атак. Не менее важны креативность и когнитивная гибкость, позволяющие специалисту адаптироваться к быстро меняющимся тактикам злоумышленников и находить нестандартные подходы к расследованию (Таблица 3).

Таблица 3

Психологический портрет успешного сотрудника, специализирующегося на раскрытии кибер-преступлений

Когнитивная сфера и интеллектуальные особенности		
1.	Аналитический склад мышления	1. Способность выявлять сложные причинно-следственные связи в больших массивах данных. 2. Умение работать с абстрактными концепциями и многоуровневыми схемами. 3. Развитое логическое и критические мышление.
2.	Кибер-пространственное мышление	1. Трехмерное представление сетевых структур и цифровых процессов 2. Способность мысленно моделировать развитие кибер-атак и их последствия 3. Понимание архитектуры информационных систем и сетевых протоколов
3.	Креативность и гибкость мышления	1. Нестандартный подход к решению профессиональных задач. 2. Способность быстро переключаться между различными типами задач. 3. Адаптивность к новым технологиям и методам работы.
Эмоционально-волевая регуляция и мотивационная сфера		
4.	Высокий уровень стрессоустойчивости	1. Сохранение работоспособности в условиях цейтнота и неопределенности. 2. Эмоциональная стабильность при работе с деструктивным контентом. 3. Умение противостоять психологическому давлению.
5.	Внутренняя мотивация и профессиональная идентичность	1. Ярко выраженная познавательная мотивация. 2. Осознание социальной значимости своей деятельности. 3. Профессиональная гордость и корпоративная идентичность.
6.	Самоконтроль и ответственность	1. Способность к самостоятельной организации деятельности. 2. Высокая персональная ответственность за принимаемые решения. 3. Дисциплинированность и самоконтроль.
Коммуникативные и социально-психологические характеристики		
7.	Избирательная коммуникабельность	1. Эффективность в деловом общении при возможной интровертированности. 2. Умение четко формулировать технические аспекты для нетехнической аудитории. 3. Навыки межведомственного и международного взаимодействия.
8.	Профессиональная бдительность и здоровый скептицизм	1. Критическое восприятие информации. 2. Развитая способность распознавания социально-инженерных атак. 3. Внимание к деталям и мелочам.
Ценностно-смысловая сфера и профессиональная этика		
9.	Правосознание и гражданская позиция	1. Глубокое понимание правовых норм и их применения в цифровой среде. 2. Чувство гражданской ответственности. 3. Нетерпимость к любым формам противоправного поведения.
10.	Этическая устойчивость	1. Соблюдение профессиональной этики при работе с конфиденциальными данными. 2. Противостояние коррупционным рискам. 3. Баланс между необходимостью и допустимостью методов работы.

Эффективная деятельность в сфере кибербезопасности требует выраженной эмоционально-волевой устойчивости. Сотрудник должен сохранять работоспособность в условиях цейтнота и неопределенности, поддерживать эмоциональную стабильность при работе с деструктивным контентом и противостоять психологическому давлению. Мотивационная сфера характеризуется доминированием познавательной мотивации, осознанием социальной значимости деятельности и развитой профессиональной идентичностью. Критически важными качествами являются самоконтроль и персональная ответственность за принимаемые решения [2].

Несмотря на техническую направленность деятельности, коммуникативные навыки сохраняют свою значимость. Специалист должен демонстрировать избирательную коммуникабельность – эффективность в деловом общении при возможной общей интровертированности, умение точно формулировать технические аспекты для «нетехнической» аудитории и навыки межведомственного взаимодействия. Профессиональная бдительность и здоровый скептицизм проявляются в критическом восприятии информации и способности распознавать социально-инженерные атаки.

Интенсивность профессиональной деятельности создает риски развития синдрома эмоционального выгорания, информационной перегрузки и профессиональной деформации, проявляющейся в повышенной подозрительности и «киберцинизме». Профилактические меры должны включать регулярную психологическую диагностику, программы реабилитации, ротацию должностных обязанностей и

систему наставничества.

Поиск инновационных педагогических подходов к формированию компетенций, в первую очередь, опирается на принцип глубокой практико-ориентированности, который должен лечь в основу глобальной миссии преподавания. Современная система подготовки должна быть максимально приближена к реальным условиям оперативно-служебной деятельности. Это предполагает активное использование учебных кибер-полигонов, которые с высокой точностью имитируют корпоративные и государственные информационные системы, включая их уязвимости и типовые векторы атак. Эффективным инструментом являются регулярные учения в формате «Capture the Flag» (CTF), где курсанты отрабатывают навыки защиты и нападения в контролируемой среде. Обязательным элементом становится прохождение продолжительной практики в оперативных подразделениях «К» МВД России под руководством опытных наставников. Перспективным направлением является внедрение технологий виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) для отработки алгоритмов действий в смоделированных кризисных ситуациях, таких как масштабные DDoS-атаки или инциденты с шифровальщиками данных.

Следующим важнейшим принципам для разработки педагогического дизайна и наполнения образовательного контента должен стать принцип междисциплинарной интеграции. Подготовка кибер-специалиста не может ограничиваться рамками одной предметной области. Необходима интеграция знаний из компьютерных наук, криптографии и программирования с фундаментальными положениями юриспруденции, криминалистики и административного права. Важным компонентом являются психологические дисциплины, изучающие мотивацию кибер-преступников и методы противодействия социальной инженерии, а также основы экономики и финансового анализа для расследования преступлений в сфере экономики.

Классическим и всегда актуальным является принцип непрерывности и преемственности обучения. В условиях, когда технологии устаревают в течение нескольких лет, система подготовки должна быть нацелена на формирование культуры «lifelong learning» (непрерывного обучения). Это требует создания гибкой системы дополнительного профессионального образования, организации регулярных стажировок на базе ведущих IT-компаний и научных центров, развития профессиональных сообществ для обмена опытом и внедрения института «менторства», когда опытные сотрудники курируют профессиональный рост молодых специалистов.

Также необходимо уделять серьезное внимание психологической подготовке и формированию личностного профиля будущего сотрудника МВД. Особое внимание в учебном процессе должно уделяться развитию не только профессиональных, но и личностных качеств. К ним относятся эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость, необходимые для работы в условиях неопределенности и высоких интеллектуальных нагрузок; скрупулезность и внимательность к деталям, позволяющие выявлять малозаметные цифровые следы; коммуникативные навыки и умение работать в междисциплинарных командах; а также высокие этические принципы и развитое правосознание, исключающие возможность злоупотребления служебным положением.

Выводы. Психологический портрет сотрудника МВД, эффективно работающего с кибер-преступлениями, представляет собой комплекс взаимосвязанных характеристик, включающих развитые аналитические способности, эмоциональную устойчивость, специализированные коммуникативные навыки и сформированное правосознание. Оптимизация профессионального отбора и психологического сопровождения таких специалистов требует разработки валидного диагностического инструментария и создания целостной системы поддержки на всех этапах профессиональной карьеры.

Формирование профессиональных компетенций будущих сотрудников МВД, специализирующихся на раскрытии кибер-преступлений, представляет собой сложную многомерную задачу, требующую системного подхода. Успешная подготовка таких специалистов возможна только при условии тесной интеграции теоретического образования с практической деятельностью, использования инновационных образовательных технологий и создания условий для непрерывного профессионального развития. Реализация комплексной программы подготовки кибер-специалистов позволит значительно повысить эффективность противодействия современным вызовам в информационном пространстве и обеспечить надежную защиту национальных интересов в цифровую эпоху.

Таким образом, формирование профессиональных компетенций будущих сотрудников МВД, специализирующихся на раскрытии кибер-преступлений, представляет собой сложную, многогранную и динамичную педагогическую задачу. Ее успешное решение возможно лишь при условии реализации системного подхода, основанного на тесной интеграции фундаментального теоретического образования с интенсивной практической подготовкой, широком внедрении инновационных образовательных технологий и создании эффективной системы непрерывного профессионального развития на протяжении всей карьеры. Разработка и реализация такой комплексной программы подготовки высококвалифицированных кибер-специалистов является неотъемлемым условием повышения эффективности противодействия современным угрозам в информационном пространстве и надежной защиты национальных интересов Российской Федерации в цифровую эпоху.

Перспективы дальнейших исследований включают как разработку детализированных профилей компетенций для различных специализаций в области борьбы с кибер-преступностью, так и создание эффективных систем оценки уровня сформированности компетенций и изучение зарубежного опыта подготовки соответствующих специалистов. Детализация профилей компетенций для различных узких специализаций в рамках борьбы с кибер-преступностью (например, специалист по кибер-криминалистике, аналитик кибер-угроз, эксперт по финансовым кибер-преступлениям), разработке валидного диагностического инструментария для оценки уровня сформированности компетенций, а также в сравнительном анализе и адаптации лучших зарубежных практик подготовки соответствующих специалистов с учетом национальной специфики – одна из важных задач, стоящих перед методистами, экспертами, разработчиками образовательного контента.

Литература:

1. Кислицин, И.А. Проблемы подготовки будущих сотрудников Органов Внутренних Дел к противодействию киберпреступлениям, возможные пути их решения / И.А. Кислицин, М.В. Батюшкин // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – DOI: https://doi.org/10.17513/spno.31254. – URL:https://science-education.ru/ru/ article/view?id=31254 (дата обращения: 01.11.2025)

2. Симоненко, А.В. Актуальные вопросы подготовки кадров для противодействия киберпреступности / А.В. Симоненко // Вестник КРУ МВД России. – 2021. – № 4(54). – С. 6-13

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Вершинина Ульяна Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант, старший воспитатель Ревина Ирина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
МАДОУ «Детский сад № 25 «Ягодка» (г. Бор)

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КИТАЯ И РОССИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НОРМАТИВНЫХ ОСНОВ

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу нормативных основ и принципов функционирования дошкольного образования в России и Китае. Сравнительный анализ российского и китайского дошкольного образования выявляет ряд параллелей, обусловленных общностью исторических этапов, влиянием западных педагогических моделей и активным государственным регулированием. Оба направления начали свое развитие в середине XIX века, отвечая на схожие социальные вызовы, связанные с потребностями рабочих и бедных слоев населения. Западные образовательные концепции стали важным источником вдохновения: в Китае это были европейские школы и религиозные учреждения, а в России – идеи Ф. Фребеля, которые легли в основу системы детских садов. После централизации власти, особенно в период тесного сотрудничества СССР и Китая после 1949 года, обе страны активно занимались стандартизацией и унификацией дошкольного образования. В итоге, несмотря на культурные различия, обе системы разделяют общие

ценности, такие как гуманистический подход, уважение к традициям и ориентация на всестороннее развитие детей. Идеологическое наполнение существенно отличает советский опыт, ориентированный на равенство и коллективизм, от маоистской модели, в которой образование часто служило политическим целям. Что касается финансирования и доступности, советская система обеспечила быстрое распространение широкой сети бесплатных государственных садов, тогда как в Китае длительное время существовал комплекс частных и государственных заведений с оплатой родителями значительной части расходов. Современные вызовы, по мнению авторов, разнятся: в России сокращение количества садов и нехватка финансирования создают определенные трудности, в то время как Китай успешно справляется с подобными проблемами благодаря экономическому росту и государственной поддержке. Сделан вывод о национальной специфике образовательной практики, релевантной уникальным социальным, экономическим и культурным особенностям каждой страны.

Ключевые слова: дошкольное образование, педагогическая модель, нормативные основы, принципы дошкольного образования, детские сады.

Annotation. This article provides a comparative analysis of the regulatory frameworks and operating principles of preschool education in Russia and China. A comparative analysis of Russian and Chinese preschool education reveals a number of parallels stemming from shared historical periods, the influence of Western pedagogical models, and active government regulation. Both systems began their development in the mid-19th century, responding to similar social challenges related to the needs of workers and the poor. Western educational concepts became an important source of inspiration: in China, these were European schools and religious institutions, and in Russia, the ideas of Friedrich Fröbel, which formed the basis of the kindergarten system. Following the centralization of power, particularly during the period of close cooperation between the USSR and China after 1949, both countries actively pursued the standardization and unification of preschool education. Ultimately, despite cultural differences, both systems share common values, such as a humanistic approach, respect for traditions, and a focus on the comprehensive development of children. The ideological content significantly distinguishes the Soviet experience, focused on equality and collectivism, from the Maoist model, in which education often served political ends. In terms of funding and accessibility, the Soviet system ensured the rapid expansion of a vast network of free public kindergartens, while in China, a complex mix of private and public institutions existed for a long time, with parents paying a significant portion of the costs. The authors argue that contemporary challenges differ: in Russia, the decline in the number of kindergartens and a lack of funding pose specific difficulties, while China has successfully overcome similar challenges thanks to economic growth and state support. A conclusion is drawn about the national specifics of educational practice, relevant to the unique social, economic, and cultural characteristics of each country.

Key words: preschool education, pedagogical model, regulatory framework, principles of preschool education, kindergartens.

Введение. История дошкольного образования в Китае и России отражает особенности социального и культурного развития обеих стран, их ключевые подходы к воспитанию детей с самого раннего возраста. Общие черты российского и китайского дошкольного образования проявляются в исторических аспектах его становления, западных влияниях и государственном контроле. Так, появление первых специализированных дошкольных учреждений в середине XIX века было вызвано необходимостью удовлетворения потребностей рабочих и бедных слоёв населения, что отражает схожие социальные контексты обеих стран. Западные концепции и методики оказали существенное влияние на развитие образовательных систем: в Китае европейские школы и религиозные заведения стали источником вдохновения, а в России внедрялись идеи немецкого педагога Ф. Фребеля, заложившие основу дошкольного дела [3; 5]. После формирования централизованного правления в обеих странах началась активная стандартизация и унификация дошкольного образования, чему способствовало тесное сотрудничество Советского Союза и Китая. Несмотря на разницу в культурах, общие тенденции гуманистической направленности, уважения традиций и нацеленность на разностороннее воспитание будущего поколения объединяют две страны.

Изложение основного материала статьи. Историко-культурные различия нашли свое отражение в ключевых документах, регулирующих дошкольное образование – Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) в России и Законе Китайской Народной Республики «О дошкольном образовании», принятом 8 ноября 2024 года и введенном в действие с 1 июня 2025 года. Китайский Закон «О дошкольном образовании» включает девять глав и 85 статей, разносторонне обобщающих достижения и опыт реформирования дошкольного образования, целенаправленно решая на практике существующие проблемы и системно выстраивая правовую систему дошкольного образования с китайской спецификой [7].

Введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) произошло 1 января 2014 года, его структура включает три основных раздела [6]:

– Целевой раздел: содержит вводные пояснения и определяет ожидаемые достижения воспитанников.

– Содержательный раздел: дает общее содержание образовательной программы, направленной на гармоничное развитие личности детей дошкольного возраста.

– Организационный раздел: регламентирует распределение учебного материала на обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений.

Сравнительный анализ Закона Китайской Народной Республики «О дошкольном образовании» и ФГОС дошкольного образования следует начать с рассмотрения целей. Так, Китайский закон ставит цель обеспечить высокий уровень дошкольного образования, нормализовать процессы функционирования дошкольного образования, поддержать принципы универсальности, доступности, безопасности и высокого качества, а также повысить общий уровень жизни нации [4]. Документ подчеркивает важность массового внедрения качественных образовательных услуг для подрастающего поколения. Российский Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования направлен на «повышение социальной значимости дошкольного образования, гарантирование равных возможностей для каждого ребенка в получении качественного образования, установление единых требований к уровню и качеству образования, поддержание единого образовательного пространства в стране» [6]. Основное внимание уделяется вопросам государственной регламентации и обязательности исполнения требований стандарта.

Если рассматривать документы со стороны законодательной основы: Китайский закон основывается на ряде ключевых правовых документов, среди которых Конституция КПК, законы КНР об образовании, частном образовании, защите несовершеннолетних и трудовом праве. Таким образом, китайское законодательство интегрирует нормы партийных решений и нормативно-правовую базу страны. Российская же сторона разрабатывала ФГОС ДО на основе Конституции РФ, федеральных законов и с учетом международного опыта, в частности, основных положений Конвенции ООН о правах ребенка. Здесь законодательная база шире включает международные правовые акты, направленные на соблюдение прав детей.

Что касается территориального применения, то Китайский закон применим исключительно на территории самой Китайской Народной Республики, регламентируя осуществление дошкольного образования внутри границ своей юрисдикции. Российские стандарты позволяют реализовать образовательные программы на государственном языке РФ, при этом допускают изучение родного языка народов России. Однако реализация программ на языках национальных меньшинств возможна лишь при условии обязательного изучения русского языка. Таким образом, российские подходы более гибко рассматривают мультилингвистический аспект образования, сохраняя при этом единство образовательного пространства страны.

Из рассмотрения данных аспектов следует, что Китайский закон фокусирует внимание на обеспечении качественного образования и создании благоприятных условий для гармоничного развития детей, тогда как российский стандарт сосредоточен на повышении значимости дошкольного образования, установлении четких ориентиров реализации образовательных программ и поддержании единого образовательного поля [4]. Законодательная основа рассматриваемых стран отличается по источникам, где китайский закон объединяет партийные решения и национальные законы, а российский – федеральные законы и международное право. Территориально китайские нормы применяются только в границах страны, тогда как Россия разрешает частично билингвизм, защищая при этом единый языковой режим.

Рассмотрим принципы, на которых основаны нормы и требования данных документов в организации дошкольного образования. Так, в Законе Китайской Народной Республики «О дошкольном образовании» можно выделить девять базовых принципов, среди которых важную роль играют подчинение руководства коммунистической партии, преемственность культурных традиций, воспитание морального облика будущих граждан и создание безопасных условий для здорового роста детей [4]. Российские принципы нацелены, главным образом, на личностно-ориентированное развитие ребенка, индивидуальный подход, партнерство между взрослыми и детьми, активное взаимодействие с семьями воспитанников и восприятие ребенка как активного субъекта образовательного процесса. Важнейшими являются идеи всесторонней социализации, сотрудничества и активной вовлеченности детей в процесс собственного образования и воспитания.

Что касается нормативно-правовой базы, то Китайский закон подробно описывает юридическую ответственность и порядок назначения директоров, воспитателей и медицинского персонала, устанавливает четкую иерархию контроля и регулирует порядок подбора кадров и проведения аттестации сотрудников. Российский стандарт больше внимания уделяет организационно-методическим аспектам, включая непрерывное профессиональное совершенствование педагогов, аттестацию и обеспечение качественной подготовки специалистов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями.

В отношении кадрового обеспечения, в Китае особый упор делается на уровень квалификации воспитателей и руководителей детских садов, детально прописаны процедуры отбора, сертификации и переподготовки кадров. Педагоги обязаны постоянно повышать свою квалификацию и проходить ежегодные медицинские осмотры. Российский подход сосредоточен на общих требованиях соответствия профессиональному стандарту и необходимости постоянного сопровождения детей специалистами разных профилей. Закон КНР «О дошкольном образовании» особо оговаривает жесткие критерии проверки кандидата на должность воспитателя или руководителя детского сада, исключая наличие судимостей и серьезных правонарушений. Профессиональная этика ставится во главу угла, как и обязанность заботиться о детях и соблюдать установленные профессиональные нормы [2]. В российском стандарте речь идет преимущественно о профессиональной компетентности и необходимости соответствующего уровня квалификации. В китайских учреждениях действует строгая система оценки квалификации персонала, отбор кадров проводится по установленным правилам, включая регистрацию трудового договора и прохождение медицинской комиссии.

Обобщая вышесказанное, можно подчеркнуть, что китайский подход характеризуется большей централизацией, контролем и детальной правовой базой, тогда как российский стандарт больше нацелен на гуманистические ценности, личностно-ориентированную работу с детьми и широкий спектр профессиональных возможностей для педагогов и воспитателей. Оба документа стремятся обеспечить высокое качество образования, безопасность и комфортную среду для воспитанников, однако делают это через разные юридические инструменты и приоритеты.

Рассмотрим финансовое обеспечение и поддержку особых категорий детей. В Китае основой финансирования является государственная поддержка, обеспечивающая стабильное развитие системы дошкольного образования, дополняемая частичными взносами семей и дополнительными источниками дохода [8]. В России большая часть финансирования исходит непосредственно из государственных и муниципальных бюджетов, обеспечивающих обязательное дошкольное образование. Семьи оплачивают дополнительные услуги, такие как питание или дополнительные занятия, тогда как услуги по освоению основной образовательной программы предоставляются бесплатно.

В Китае финансирование дошкольного образования централизованно: центральные власти распределяют субсидии и гранты через региональные органы, что помогает обеспечить стабильное развитие образовательных учреждений и справедливое распределение средств. В России государство также регулирует финансовые потоки, устанавливая минимальные стандарты финансирования и поддерживая частные детские сады. Стало быть, в обеих странах действует поддержка частных дошкольных учреждений. Китай предлагает льготы в виде налоговых послаблений, снижения арендной платы и целевых грантов. В России частным садам компенсируют расходы на зарплату педагогов и закупку материалов, но затраты на аренду и содержание зданий не покрываются.

Следует добавить, что Китай поэтапно внедряет систему бесплатного дошкольного образования, стремясь уменьшить финансовые расходы семей и сделать услуги доступнее [1]. В свою очередь, Россия законодательно гарантирует право детей на получение бесплатного дошкольного образования, устанавливая стандарты финансирования, предусматривающие необходимое материально-техническое обеспечение учреждений и специализированную поддержку детей с особыми образовательными потребностями. Обе страны уделяют значительное внимание вопросам воспитания детей с особыми потребностями. В Китае активно развивают инфраструктуру специального назначения и уделяют особое внимание подготовке специализированных кадров, создающих оптимальные условия для полноценного развития детей. В России также предусмотрена специальная инфраструктура и разработаны методики коррекционного обучения, позволяющие обеспечить полноценный доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Несмотря на схожесть стратегических направлений, таких как обязательства государства по предоставлению качественных образовательных услуг и поддержка частных инициатив, подходы двух стран различаются в деталях реализации. Китай больше полагается на централизованную систему перераспределения средств и интеграцию общественного сектора, тогда как российская практика подразумевает широкое использование государственных бюджетов и минимальный вклад семей в непосредственное финансирование основной образовательной программы. Системы обеих стран демонстрируют приверженность делу качественного и доступного дошкольного образования, но каждая страна выбирает собственный путь достижения этой цели.

Выводы. Итак, в заключение отметим, что, несмотря на общие исторические корни и аналогичные задачи в сфере дошкольного образования, Россия и Китай выбрали принципиально разные пути их реализации. Китайская система демонстрирует высокую степень централизации, контроль и подробную правовую регламентацию, в то время как российский подход основан на ценностях гуманизма, индивидуализации образовательного процесса и предоставления широких возможностей профессионального совершенствования педагогов. Хотя оба государства ставят целью обеспечение высококачественной и безопасной образовательной среды для малышей, каждая страна решает эту задачу своими собственными способами и инструментами. Такое разнообразие подходов позволяет лучше приспособить образовательные практики к уникальным социальным, экономическим и культурным детерминантам каждой страны.

Литература:

1. Азитова, Г.Ш. Особенности системы образования в Китае / Г.Ш. Азитова, М.Н. Краснова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26953 (дата обращения: 29.10.2025)

2. Ван, С. Психологическое благополучие китайских и российских академически одаренных подростков: сравнительный анализ / С. Ван, Е.Н. Волкова, А.В. Микляева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – 13 с.

3. Дианова, Н.Ф. Из истории становления и развития дошкольного образования в России / Н.Ф. Дианова // Система ценностей современного общества. – 2015. – № 41. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-stanovleniya-i-razvitiya-doshkolnogo-obrazovaniya-v-rossii (дата обращения: 09.10.2025)

4. Закон Китайской Народной Республики «О дошкольном образовании». – URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202411/t20241108_1161363.html (дата обращения: 09.10.2025)

5. Лисин, Ч. Очерк истории дошкольного образования в Китае / Ч. Лисин // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ocherk-istorii-doshkolnogo-obrazovaniya-v-kitae (дата обращения: 09.10.2025)

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) № 1155 [от 17.11.2013]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (дата обращения: 11.10.2025)

7. Хэ, Ч.Я. Цзюань Основные выводы из Закона о дошкольном образовании: какое будущее ждет частные детские сады? – URL: https://www.allbrightlaw.com/CN/10475/524b2ff7c7f429e1.aspx (дата обращения 09.10.2025)

8. Шухуань, Ч. Традиционное семейное воспитание в Китае / Ч. Шухуань // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1. – 6 с.

УДК 373.2
кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант, учитель Кудинова Елизавета Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Частное образовательное учреждение «Школа имени М.В. Ломоносова» (г. Нижний Новгород);
магистрант, старший воспитатель Монова Татьяна Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 23 «Родничок» (г. Бор)

ВЛИЯНИЕ МОДЕЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Аннотация. Статья посвящена анализу альтернативных моделей семейного образования и особенностей их влияния на когнитивное развитие детей дошкольного возраста. Актуальность темы обусловлена растущей сегодня популярностью «домашней школы» при отсутствии однозначных данных о ее эффективности. В работе рассмотрены сущность, базовые принципы, преимущества и ограничения таких моделей семейного образования, как структурированное обучение, свободное неформальное образование, комбинированная модель и обучение, ориентированное на опыт. Под «моделями семейного образования» подразумеваются не организационно-правовые формы обучения, а устойчивые паттерны родительского отношения, коммуникации и развивающие практики, реализуемые в семейном контексте. Эти паттерны отражают родительские установки относительно автономии ребёнка, степени контроля, эмоциональной поддержки и приоритетов развития. Особое внимание уделяется тому, как каждая из родительских стратегий способствует развитию мышления, произвольного внимания, творческих способностей, самостоятельности и других ключевых когнитивных функций дошкольника. Подчеркивается, что успешность обучения обусловлена рядом внешних (уровень образования родителей, доступные ресурсы, организация социализации) и внутренних (индивидуально-психологические особенности, направленность интересов ребенка) факторов. Выбор оптимальной модели требует тщательного анализа потенциала семьи и индивидуальных потребностей дошкольника, а залогом эффективного когнитивного развития является осознанный, гибкий подход, сочетающий элементы разных моделей. Авторы приходят к выводу о том, что инвестиции детско-родительского образовательного взаимодействия в дошкольном возрасте обладают долгосрочной отдачей в перспективном развитии познавательного потенциала личности.
Ключевые слова: семейное образование, обучение, когнитивное развитие, модель семейного образования, дошкольный возраст, подход.
Annotation. This article analyzes alternative models of family education and their impact on the cognitive development of preschool-aged children. The relevance of this topic stems from the growing popularity of «home school» despite the lack of definitive data on its effectiveness. The paper examines the essence, basic principles, advantages, and limitations of family education models such as structured learning, free informal education, a combined model, and experiential learning. «Family education models» do not refer to organizational and legal forms of education, but to stable patterns of parental attitudes, communication, and developmental practices implemented in the family context. These patterns reflect parental attitudes regarding the child's autonomy, degree of control, emotional support, and developmental priorities. Particular attention is paid to how each parental strategy contributes to the development of thinking, voluntary attention, creativity, independence, and other key cognitive functions in preschoolers. It is emphasized that educational success is determined by a number of external (parental education level, available resources, socialization organization) and internal (individual psychological characteristics, the child's interests) factors. Selecting the optimal model requires a thorough analysis of the family's potential and the individual needs of the preschooler, while the key to effective cognitive development is a conscious, flexible approach that combines elements of different models. The authors conclude that investing in parent-child educational interactions during preschool age has long-term benefits in the long-term development of an individual's cognitive potential.
*Key words***:** family education, learning, cognitive development, family education model, preschool age, approach.

Введение. Образование – процесс целенаправленного и систематического приобретения знаний, умений, навыков и компетенций, формирующих личность, и подготавливающий индивида к жизни в обществе. Образование включает не только усвоение фактической информации, но и развитие критического мышления, личностно-творческих способностей, стремления к самообучению и адаптации к меняющимся социокультурным условиям.

Важно отметить, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития фундаментальных когнитивных функций: восприятия, мышления, памяти, воображения, внимания, др. Именно в этом возрасте закладывается фундамент будущих способностей ребенка, поэтому выбор стратегии образования работает в долгосрочной перспективе [8].

Когнитивное развитие дошкольника представляет собой сложный процесс генезиса и совершенствования психических функций, обеспечивающих познание: переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, развитие произвольности памяти и внимания, становление связной контекстной речи, формирование предпосылок логических операций, рост познавательной активности и саморегуляции. Успешность этого процесса является ключевым предиктором школьной адаптации и дальнейшего академического успеха [7, С. 44].

Изложение основного материала статьи. В контексте развития ребенка дошкольного возраста семья выступает первичной и наиболее значимой развивающей средой, опережая по силе влияния формальные образовательные институты. Повседневные акты общения и взаимодействия между родителями и ребенком, характер реагирования взрослых на проявления его познавательной активности [3], установленные нормы и ожидания – все это складывается в определенную модель взаимодействия, оказывающую системное влияние на становление мышления, речи, внимания, саморегуляции и др.

Семейное образование выступает альтернативой традиционному школьному обучению и приобретает сегодня все большую популярность. Однако, вопрос о влиянии различных моделей семейного образования на когнитивное развитие детей дошкольного возраста остается предметом активных дискуссий. Отсутствие единых методик и разнообразие подходов к организации домашнего обучения затрудняют однозначную оценку его эффективности. Стоит отметить, что результативность образования зависит не только от выбранной модели взаимодействия с ребенком, но и от множества других факторов: уровня образования родителей, их вовлеченности в образовательный процесс, доступности ресурсов, индивидуальных особенностей ребенка и доминирующего стиля семейного взаимодействия. Тем не менее, можно выделить несколько наиболее распространенных моделей и рассмотреть их потенциальное влияние на когнитивное развитие ребенка дошкольного возраста.

Структурированное домашнее обучение – модель семейного образования, характеризующаяся наличием заранее спланированной и систематизированной учебной программы, выстроенной в определенной структуре и последовательности [6, С. 15]. Цель – обеспечить последовательное и систематическое освоение ребёнком определённого набора знаний и навыков. В рамках данной модели родители или домашние преподаватели следуют учебному плану, включающему конкретные учебные дисциплины, расписание занятий и методы контроля и оценки знаний. Обучение часто реализуется при помощи учебных материалов (учебники, рабочие тетради, методические пособия). Среди характерных преимуществ стоит выделить следующие:

– наличие чёткой программы обучения, адаптированной к индивидуальным потребностям и запросам ребенка;
– возможность уделять больше времени сложным темам;
– тесное взаимодействие родителя и ребенка, обеспечивающее индивидуальную поддержку и обратную связь;
– возможность интегрировать обучение в повседневную жизнь.

Данная модель домашнего обучения имеет также и ряд недостатков:

– риск перегрузки ребенка и родителей;
– ограниченный социальный контакт со сверстниками;

– необходимость высокого уровня психолого-педагогической и специальной подготовки родителей [5];

– затруднения при переходе на традиционную систему образования.

Структурированное домашнее обучение в значительной степени способствует развитию произвольного внимания и логического мышления, так как требует от ребенка точного следования инструкциям и выполнения последовательно усложняющихся заданий. Оно показывает свою эффективность в формировании большинства академических навыков (счет, чтение, письмо), что создает достаточную «базу знаний». Однако, стоит отметить, что существует риск чрезмерной формализации обучения, которая может сместить на второй план спонтанную познавательную активность и способности обучающегося, если не вводить в занятия творческие и игровые элементы [2, С. 12].

Таким образом, структурированное домашнее обучение является довольно неплохой альтернативой школьного образования с рядом преимуществ и недостатков. Главным плюсом модели, как уже было отмечено выше, является систематизированная программа с четкой структурой и последовательностью в усвоении знаний.

Свободное неформальное образование – модель семейного образования, где обучение не подчиняется строгой структуре и программе [1, С. 34]. Оно основано на естественном любопытстве ребенка, его интересах и жизненном опыте. Обучение реализуется посредством анализа жизненных ситуаций, организации игр, наблюдений, исследовательской деятельности и экспериментирования [10, С. 28].

Явными преимуществами данной модели обучения выступают следующие:

– акцент на развитии детской самостоятельности, инициативности, любознательности и креативности;

– обучение через опыт и собственное исследование;

– гибкий подход, позволяющий следовать интересам ребенка;

– минимальное давление и стресс.

Описанная модель идеально подходит для стимулирования познавательной мотивации, творческого мышления и навыков самостоятельного исследования обучающихся. Ребенок учится не потому, что «надо», а потому, что ему интересно, что формирует у него устойчивую внутреннюю мотивацию к учебной деятельности. Однако, у некоторых детей может наблюдаться фрагментарность знаний, так как их интересы могут не охватывать все необходимые для гармоничного развития образовательные области. Роль родителя здесь трансформируется из учителя в организатора, который создает развивающую среду и помогает углубляться в интересующие ребенка темы.

В отличие от структурированного обучения, в данной модели нет жесткого расписания, оценки чаще всего неформальные, а учебные материалы – разнообразные и необязательно стандартизированные. Фокус делается, прежде всего, на самостоятельности ребенка, развитии его критического мышления и способности к самообучению.

Комбинированная модель семейного образования – гибкая модель обучения, сочетающая в себе как элементы структурированного домашнего обучения, так и неформального свободного подхода. Она не является жестко определенной требованиями методики, а представляет собой скорее стратегию, которая позволяет адаптировать образовательный процесс к индивидуальным потребностям и способностям ребенка. Подход может включать в себя использование учебных программ и пособий в сочетании с исследовательской деятельностью, проектной работой, игрой и другими форматами неформального обучения. Главная идея – найти оптимальный баланс между систематическим изучением определенных тем и стимулированием познавательных интересов ребенка [6, С. 112].

Комбинированная модель обеспечивает индивидуальный подход к обучению, способствуя тем самым более продуктивному усвоению ребенком учебного материала и разностороннему развитию личности. Однако, реализация комбинированного подхода требует от родителей большей гибкости и включенности, организаторских способностей и погружения в специфику педагогической деятельности. Среди недостатков необходимо обозначить:

– сложность в разработке и реализации образовательной программы;

– от родителей требуется высокий уровень квалификации и умения организовать учебный процесс;

– эффективность образования обусловлена балансом между структурированностью и свободой.

Комбинированный подход при грамотной реализации является, на наш взгляд, наиболее сбалансированным. Он позволяет развивать не только структурированное мышление, но и гибкость ума, креативность, умение устанавливать межпредметные связи, применять усвоенные способы в новых ситуациях. Например, ребенок может изучать буквы по учебнику/букварю (структурированная часть), а затем применить эти знания в игре «Магазин», где необходимо самому написать вывеску, ценники; читать вывески других магазинов.

Обучение, ориентированное на опыт – модель, которая фокусируется на активном участии ребенка в процессе обучения через практический опыт, наблюдение, экспериментирование и решение реальных задач. Знания и навыки приобретаются не путем пассивного усвоения информации, а в ходе активного взаимодействия с окружающей средой и осмысления полученного опыта. Обучение может происходить в различных формах: игра, проектная деятельность, экскурсия, командная работа и др.

Из недостатков следует отметить:

– отсутствие систематического изучения основных школьных предметов;

– сложность в оценке уровня знаний, умений;

– значительные усилия со стороны родителей по организации учебной деятельности.

Данная модель напрямую развивает причинно-следственное мышление и метапознание (способность размышлять о собственном мыслительном процессе). Проводя эксперименты и опыты, ребенок не просто узнает конкретные факты, а усваивает лежащие в их основе закономерные процессы, что формирует глубокие, прочные знания, основанные на собственном открытии, развивает пространственное мышление.

Обучение, ориентированное на опыт, главным образом способствует развитию практических навыков, творческого мышления, способности видеть проблему и находить оптимальные способы ее решения. Модель развивает у детей самостоятельность, инициативу и способность применять имеющиеся знания на практике. Однако, требует больше времени и ресурсов, необходимости планирования образовательного содержания, чтобы обеспечить достаточную глубину и охват учебного материала [1, С. 3].

Анализ применения альтернативных моделей обучения показывает, что их эффективность в сфере когнитивного развития ребенка зависит от ряда универсальных факторов, выходящих за рамки выбранной методики, среди них стоит отметить:

1. Качество коммуникации, что подразумевает богатую языковую среду, постоянное обсуждение, чтение слух и ответы на детские вопросы как мощный стимул развития речи, словарного запаса, мышления ребенка;

2. Социализация. Дефицит взаимодействия со сверстниками является «слабым местом» семейного образования. Для успешного развития когнитивных навыков крайне важно создавать для ребенка полноценную социальную среду (кружки, встречи с семьями, в которых есть дети, игровые группы);

3. Образовательный уровень и ресурсы семьи [9]. Доступ к качественным материалам (книги, конструкторы, развивающие игры, наборы для творчества и экспериментов, а также способность родителя быть гибким и компетентным педагогом напрямую влияет на результат);

4. Социокультурный контекст семьи (образовательный уровень родителей, ценностные ориентации, материальные ресурсы);

5. Учет темперамента и личностных особенностей ребенка. Активному и любознательному ребенку может быть «тесно» в рамках строгой структурированной модели, в то время как ребенку, нуждающемуся в четких ориентирах, может быть некомфортно в условиях полной свободы.

Выводы. Таким образом, «идеальной» модели семейного образования детей не существует. Выбор оптимального подхода должен основываться на глубоком понимании индивидуальных потребностей и особенностей ребенка, а также реальных возможностях и ресурсах семьи. Каждая из перечисленных выше моделей обладает уникальным потенциалом для когнитивного развития (от системности и глубины до креативности и самостоятельности), но имеет свои ограничения, которые необходимо осознанно учитывать. Ключ к успешному когнитивному развитию дошкольника в условиях семейного образования лежит не в поиске универсальной «идеальной» модели, а в осознанном и гибком подходе, базирующемся на разумных требованиях, поддержке и диалоге. Родителям рекомендуется не строго придерживаться одной методики, а наблюдать за откликом ребенка, понимать его сильные и слабые стороны, комбинировать элементы разных моделей, создавая его тем самым уникальную образовательную экосистему, которая максимально бережно и эффективно раскроет его познавательный потенциал.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

2. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи; пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

3. 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. – № 2. – 12 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие для вузов / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2005. – 346 с.
5. Гуцу, Е.Г. Развитие родительской компетентности в условиях дошкольной организации на этапе перехода с дошкольной к школьной ступени образования / Е.Г. Гуцу, Т.А. Рунова, С.В. Тяпухина, И.А. Юченкова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2023. – № 3. – С. 33-40
6. Семейное образование: выбор пути: монография / О.В. Штанько [и др.]; под общ. ред. О.В. Штанько. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2021. – 180 с.
7. Смирнова, Е.О. Современный дошкольник: особенности игровой деятельности / Е.О. Смирнова, О.В. Гударева // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 3. – С. 42-50
8. Терещенко, В.В. Горизонты взросления растущего ребенка: парадоксы и перспективы исследования / В.В. Терещенко // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1. – 8 с.
9. Ханова, Т.Г. Современные технологии и инструменты повышения родительской компетентности / Т.Г. Ханова, С.С. Гонова, А.В. Мурзина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-2. – С. 397-400
10. Холт, Дж. Учимся всю жизнь / Дж. Холт; пер. с англ. – М.: Гуманитарный центр, 2017. – 332 с.

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Серова Екатерина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант, воспитатель Саюнова Ольга Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 325» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УЧАСТИЮ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические основы формирования готовности детей дошкольного возраста к волонтерской деятельности. Обосновано, что участие в волонтерских проектах служит актуальной и результативной формой организации работы по формированию у дошкольников социально-нравственных ценностей и качеств личности. Проанализированы возрастные особенности дошкольников, выступающие важными предпосылками развития просоциального поведения и желания оказывать помощь окружающим. В дошкольном возрасте формируется эмпатия – способность понимать и сопереживать эмоциональному состоянию других. В игре как ведущей деятельности дошкольники моделируют ситуации взаимопомощи, сочувствия, заботы о близких. Определены ключевые компоненты готовности к волонтерской деятельности, адаптированные к специфике дошкольного возраста. Авторами систематизированы указанные компоненты (эмоциональный, когнитивный, поведенческий, мотивационный) готовности и способы их формирования у детей. Описаны педагогические условия и методы, способствующие формированию исследуемой готовности в условиях сотрудничества дошкольной образовательной организации и семьи. Показана ведущая роль взрослых в формировании ценностных ориентаций и мотивации дошкольников к участию в добровольческой деятельности. Авторы приходят к заключению о том, что целенаправленная работа педагогов и родителей по приобщению детей к волонтерской деятельности способствует формированию у ребенка позитивного отношения и желания участвовать в добровольческих проектах в будущем.
Ключевые слова: дошкольный возраст, волонтерская деятельность, дошкольное образование, готовность, добровольческие проекты, просоциальное поведение.
Annotation. This article examines the psychological and pedagogical foundations for developing preschool-age children's readiness for volunteer work. It is demonstrated that participation in volunteer projects is a relevant and effective way to foster social and moral values and personality traits in preschoolers. The age-related characteristics of preschoolers, which serve as important prerequisites for the development of prosocial behavior and a desire to help others, are analyzed. Empathy-the ability to understand and empathize with the emotional state of others-develops in preschool age. Through play, as a key activity, preschoolers simulate situations of mutual assistance, compassion, and caring for loved ones. Key components of readiness for volunteer work, adapted to the specific needs of preschool age, are identified. The authors systematize these components (emotional, cognitive, behavioral, and motivational) of readiness and methods for their development in children. Pedagogical conditions and methods that facilitate the development of this readiness in a collaborative environment between a preschool educational institution and a family are described. The leading role of adults in shaping preschoolers' value orientations and motivation to participate in volunteer activities is demonstrated. The authors conclude that targeted efforts by teachers and parents to engage children in volunteer activities contribute to the development of positive attitudes and a desire to participate in volunteer projects in the future.
Key words: preschool age, volunteer activities, preschool education, readiness, volunteer projects, prosocial behavior.

Введение. В современном обществе возрастает роль волонтерской деятельности как проявления гражданской ответственности, альтруизма и активной жизненной позиции. Вовлечение различных групп населения в добровольческие инициативы способствует решению социальных проблем, развитию взаимопомощи и укреплению социальных связей. Формирование готовности к подобной деятельности в более старшем возрасте во многом зависит от тех ценностных ориентиров и моделей поведения, которые были заложены в детстве.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития основ просоциального поведения, эмпатии и желания помогать окружающим [3]. Именно в этот период происходит активное освоение социальных норм и правил, формирование первичных представлений о добре и зле, развитие эмоциональной сферы и способности к сопереживанию.

Несмотря на очевидную важность формирования предпосылок волонтерской деятельности с раннего возраста, в психолого-педагогической литературе данному вопросу уделяется недостаточно внимания. Чаще рассматривается просоциальное поведение в целом или отдельные его компоненты, без непосредственной привязки к волонтерской деятельности [2; 6; 9]. Между тем, целенаправленная педагогическая работа по формированию готовности к участию в волонтерском движении, адаптированная к возрастным особенностям и возможностям дошкольников, может стать важным этапом в становлении социально активной личности, формировании ее гражданской позиции и нравственного самосознания.

Изложение основного материала статьи. Целью данной статьи является изучение особенностей и путей формирования готовности детей дошкольного возраста к участию в волонтерской деятельности на основе анализа их психолого-педагогических характеристик и определения соответствующих педагогических условий и методов.

Понятие «готовность к деятельности» в психологии и педагогике рассматривается как комплексное образование, включающее мотивационные, когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, обеспечивающие успешное выполнение деятельности [8]. Применительно к волонтерской деятельности взрослых, это готовность безвозмездно уделять свое время и силы помощи другим, осознавая социальную значимость своих действий. Очевидно, что у детей дошкольного возраста речь не может идти о полноценной, осознанной волонтерской деятельности в ее «взрослом» понимании. Однако можно говорить о формировании предпосылок и базовых компонентов готовности к будущему участию в добровольческих проектах [2].

Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет) характеризуется рядом ключевых особенностей, имеющих значение для рассматриваемой проблемы [5]:

– Ведущая деятельность – игра; именно в игре ребенок осваивает социальные роли, учится взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, соблюдать игровые правила, развивает воображение и эмоциональную сферу. Сюжетно-ролевые игры позволяют проигрывать ситуации взаимопомощи, заботы, преодоления трудностей.

– Развитие эмоциональной сферы: происходит усложнение эмоциональных переживаний, формируются высшие социальные эмоции, в том числе эмпатия – способность понимать и сопереживать эмоциональному состоянию других [3; 9]. Эмпатия является важнейшей предпосылкой просоциального поведения.

– Переход от эгоцентризма: к концу дошкольного возраста ребенок начинает постепенно преодолевать свойственный раннему детству эгоцентризм, учится видеть ситуацию с точки зрения другого человека, понимать его потребности и желания [5].

– Формирование нравственных представлений: ребенок усваивает первичные нравственные нормы и правила поведения, представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо», учится оценивать поступки других и свои собственные [1].

– Развитие самостоятельности и инициативы: дошкольник стремится действовать самостоятельно, проявляет инициативу в различных видах деятельности, что создает основу для активного участия в совместных проектах, в том числе, направленных на оказание помощи.

Таким образом, возрастные особенности дошкольников создают благоприятную почву для целенаправленного формирования тех качеств, которые в будущем станут основой готовности к реализации волонтерской деятельности: способность к сопереживанию, позитивное отношение к помощи другим, стремление совершать добрые поступки, базовые навыки взаимодействия и сотрудничества [7].

Готовность детей дошкольного возраста к участию в волонтерской деятельности следует рассматривать не как сформированное качество, а как процесс формирования комплекса базовых предпосылок, адаптированных к их возрастным возможностям [6]. На наш взгляд, можно выделить следующие компоненты данной готовности:

– Эмоциональный компонент проявляется в способности к эмпатии, сопереживанию, эмоциональной отзывчивости на состояние других людей (например, сверстников или персонажа сказки), позитивном эмоциональном отношении к процессу оказания помощи.

– Когнитивный компонент включает элементарные представления о том, кто и в каких ситуациях может нуждаться в помощи, понимание простых словесных инструкций взрослого, способность отличить «добрые» поступки от «плохих», понимание причинно-следственных связей (например, если не полить растение, оно завянет).

– Поведенческий компонент отображает наличие базовых навыков, позволяющих совершать доступные действия под руководством взрослого: умение убрать за собой игрушки, поделиться карандашами, покормить рыбок, подать упавший предмет, помочь застегнуть куртку и т.д. Важно также наличие элементарных коммуникативных навыков для участия в совместной деятельности.

– Мотивационный компонент проявляется в наличии интереса к деятельности, связанной с оказанием помощи окружающим, желании участвовать в ней, стремлении получить одобрение взрослого за свои «добрые» поступки [1]. На данном этапе мотивация во многом внешняя, но при правильном педагогическом подходе у дошкольников может формироваться внутренняя потребность в совершении просоциальных действий [9].

Формирование указанных компонентов требует создания определенных педагогических условий в дошкольной образовательной организации и семье, использования адекватных возрасту методов и средств. В детском саду важно создать атмосферу доброжелательности и взаимопомощи [4], чтобы дети видели примеры альтруистического поведения взрослых и сверстников, понимали их значимость и смысл.

Игровая деятельность предоставляет широкие возможности для проигрывания ситуаций, связанных с заботой и помощью людям. Сюжетно-ролевые игры типа «Больница», «Семья», «Зоопарк», «Спасатели» позволяют детям принимать на себя роли тех, кто заботится о других, учиться проявлять внимание и сочувствие. Использование дидактических игр, направленных на развитие эмоционального интеллекта и эмпатии («Угадай настроение», «Помоги герою», «Эстафета добра», «Копилка добрых дел», др.), также вносит вклад в становление эмоционального компонента готовности.

Чтение и обсуждение художественной литературы (сказок, рассказов) с ярко выраженными нравственными коллизиями, где герои совершают добрые поступки или нуждаются в помощи и сопереживании, способствует формированию когнитивных и эмоциональных представлений о добре, зле и взаимопомощи. Важно не просто прочитать произведение, но и обсудить с детьми поступки героев, их чувства; выяснить, почему им нужна помощь, что почувствовал тот, кто эту помощь оказал.

Непосредственное включение детей в посильные трудовые поручения, направленные на заботу об окружающем мире или других людях, формирует поведенческий компонент. Это может быть уход за комнатными растениями, помощь малышам, уборка игрушек на общей площадке, участие в простых акциях милосердия (например, сбор корма для животных в приюте). При этом важно объяснить ребенку смысл этих действий, кому они помогают и почему это важно.

Особую роль играет мотивация. На первых этапах доминирует внешняя мотивация – похвала взрослого. Однако, постепенно, через позитивные эмоциональные переживания от совершения добрых поступков («Я помог, и мне стало приятно», «Малыш улыбнулся, когда я дал ему игрушку»), может формироваться внутренняя потребность помогать [1]. Взрослым необходимо в таких случаях оказывать поддержку и одобрять любые проявления просоциального поведения ребенка.

Рассмотрим основные компоненты формирующейся готовности дошкольников к участию в волонтерской деятельности и соответствующие педагогические способы их формирования.

Как следует из таблицы, работа по формированию готовности дошкольников к участию в волонтерских проектах является комплексной и затрагивает различные аспекты их развития. Важно подчеркнуть, что эта работа не является отдельным, изолированным направлением, а интегрируется в общую воспитательно-образовательную деятельность дошкольной организации и семьи [2]. Сотрудничество педагогов и родителей является ключевым фактором успешности деятельности по приобщению детей к волонтерству. Пример родителей, их заинтересованность и вовлеченность в совместные проекты, реальное участие вместе с детьми в акциях милосердия – действенное педагогическое условие формирования социально-нравственных ценностей у детей [7]. Следует подчеркнуть, что формирование готовности к участию в волонтерском движении в дошкольном возрасте – это, прежде всего, развитие основ просоциального поведения, эмпатии и позитивного отношения к помощи другим. Это не обучение конкретным волонтерским навыкам, это пропедевтика будущей социальной активности личности [6].

Таблица 1

Педагогические условия формирования готовности детей дошкольного возраста к участию в волонтерской деятельности

Компонент готовности	Проявление у дошкольника	Педагогические условия/ методы формирования
Эмоциональный	Сопереживание, отзывчивость, позитивное отношение к помощи	Создание доброжелательной атмосферы в группе, игры на развитие эмоций, обсуждение чувств героев книг/мультфильмов, примеры добрых дел и поступков взрослых
Когнитивный	Понимание нужды в помощи, различение добра/зла, понимание смысла поступков	Беседы о социальных ситуациях, чтение и обсуждение произведений художественной литературы, пояснения взрослого, примеры из окружающего
Поведенческий	Базовые навыки самообслуживания и элементарных действий по оказанию помощи	Включение в посильные трудовые поручения (уход за растениями, помощь малышам), обучение навыкам взаимодействия и взаимопомощи
Мотивационный	Интерес к помощи, желание участвовать, стремление к одобрению	Позитивное подкрепление просоциальных поступков, пример взрослых, обсуждение смысла помощи

Основными вызовами в реализации волонтерской деятельности с детьми являются возрастные ограничения дошкольников: неустойчивость внимания, доминирование игровой мотивации, склонность к эгоцентризму. Педагогические усилия должны быть направлены на преодоление этих ограничений через использование игровых форм, наглядности, эмоциональной вовлеченности и

постоянной поддержки со стороны взрослых.

С этой целью педагогам необходимо:

– систематически включать элементы, направленные на формирование просоциального поведения, во все виды деятельности: игру, экспериментирование, труд, рисование, театрализацию [4];

– создавать реальные, вместе с тем доступные возрасту, ситуации, требующие оказания помощи, и поощрять инициативу детей в этих ситуациях;

– активно использовать художественную литературу и игровые методы для развития эмоционального интеллекта и эмпатии [3];

– подавать личный пример альтруистического поведения и обсуждать его с детьми;

– тесно взаимодействовать с семьями воспитанников, транслируя им важность обсуждаемой проблемы и предлагая совместные формы работы (например, участие в благотворительных акциях, посильная помощь нуждающимся соседям).

Родителям воспитанников рекомендуется:

– демонстрировать детям собственные примеры доброжелательного и помогающего поведения в повседневной жизни;

– поощрять и поддерживать детские проявления эмпатии и желания помочь окружающим;

– включать ребенка в посильную помощь по дому, объясняя значимость и необходимость его труда;

– обсуждать с ребенком смысл добрых поступков, используя примеры из жизни, книг или мультфильмов;

– совместно с ребенком участвовать в безопасных и понятных для него «волонтерских» акциях (например, покормить бездомных животных, убрать мусор на детской площадке, повесить кормушку для птиц).

Выводы. Формирование готовности к участию в волонтерской деятельности у детей дошкольного возраста является важной задачей психолого-педагогической работы, направленной на становление социально ответственной личности. Эта готовность представляет собой комплекс формирующихся эмоциональных, когнитивных, поведенческих и мотивационных предпосылок, адаптированных к возрастным особенностям и возможностям дошкольников. Целенаправленное использование педагогических условий и методов, таких как создание поддерживающей атмосферы, включение детей в игровую и трудовую деятельность с элементами помощи, чтение художественной литературы и беседы, позволяет заложить прочный фундамент для развития просоциального поведения. Важнейшую роль в этом процессе играют взрослые – педагоги и родители, являющиеся главными трансляторами социально значимых ценностей и моделей поведения. Активная и осознанная работа в дошкольном возрасте способствует формированию у ребенка позитивного отношения к безвозмездной помощи и желания участвовать в добровольческих проектах в будущем, что является важным вкладом в становление гражданского общества.

Литература:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, – 2008. – 400 с.

2. Деркунская, В.А. Волонтерское движение в детском саду как условие позитивной социализации детей дошкольного возраста / В.А. Деркунская // Детский сад: теория и практика. – 2018. – №1-2. – С. 24-31

3. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

4. Комарова, Т.С. От рождения до школы. Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.С. Комарова, Н.Е. Веракса, Э.М. Дорофеева. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.

5. Санников, М. А. Роль возрастных особенностей в формировании представлений о нравственных ценностях у детей младшего школьного и подросткового возраста в православных воскресных школах / М.А. Санников // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 4 с.

6. Ханова, Т.Г. Волонтерское движение в дошкольном образовании / Т.Г. Ханова, Е.В. Сироткина, Т.Ю. Биткина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-3. – С. 337-340

7. Хватаева, Н.В. Развитие концепта «духовность-нравственность» в отечественном педагогическом образовании последнего столетия / Н.В. Хватаева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – 3 с.

8. Черникова Е.Г. Готовность к профессиональной деятельности как психолого-педагогический феномен / Е.Г. Черникова, В.А. Авраменко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 7. – С. 139-144. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-professionalnoy-deyatelnosti-kak-psihologo-pedagogicheskiy-fenomen/viewer (дата обращения: 25.04.2025)

9. Швецова, М.Н. Просоциальное поведение старших дошкольников / М.Н. Швецова И.К. Суязова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prosotsialnoe-povedenie-starshih-doshkolnikov (дата обращения: 04.11.2025)

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Харабаджах Мелия Наримановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ

Аннотация. В статье рассматриваются основные критерии и уровни развития здоровьесберегающей компетентности студентов вуза, обучающихся по направлению «Логопедия». Анализируются современные педагогические подходы и концепции компетентностного образования, раскрывающие специфику профессиональной подготовки логопедов. Особое внимание уделено вопросам интеграции междисциплинарных знаний, внедрению инновационных технологий и созданию условий для сохранения психологического и физического здоровья студентов. На основе обобщения научных исследований предложено понимание структуры здоровьесберегающей компетентности и выделены факторы, влияющие на её формирование.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, студенты, логопедия, компетентностный подход, подготовка специалистов.

Annotation. The article discusses the main criteria and levels of development of health-saving competence of university students studying in the field of Speech therapy. Modern pedagogical approaches and concepts of competence-based education are analyzed, revealing the specifics of professional training of speech therapists. Special attention is paid to the integration of interdisciplinary knowledge, the introduction of innovative technologies and the creation of conditions for the preservation of psychological and physical health of students. Based on the generalization of scientific research, an understanding of the structure of health-saving competence is proposed and the factors influencing its formation are highlighted.

Key words: health-saving competence, students, speech therapy, competence approach, specialist training.

Введение. Подготовка специалистов-логопедов в условиях современного образования приобретает особую значимость, что связано с ростом числа детей и взрослых, имеющих речевые нарушения, а также с усложнением задач, стоящих перед системой здравоохранения и педагогики. Социальный заказ на высококвалифицированных логопедов возрастает, поскольку именно этот специалист обеспечивает не только коррекцию речевых расстройств, но и содействует успешной социализации, развитию когнитивных способностей и сохранению психологического благополучия обучающихся. В этих условиях образовательные программы подготовки логопедов должны не просто передавать фундаментальные знания, но и формировать широкий спектр компетенций, обеспечивающих эффективность практической деятельности.

Актуальность проблемы определяется и тем, что реформы в высшем образовании направлены на обновление содержания подготовки специалистов, внедрение компетентностного подхода и расширение практико-ориентированных методов обучения. Традиционная система логопедического образования, основанная на классической дефектологической школе, сегодня уже не в полной мере отвечает вызовам времени. Недостаточная интеграция междисциплинарных знаний, ограниченность клинической практики, а также неравномерное использование инновационных технологий становятся сдерживающими факторами развития профессиональной подготовки.

Степень научной разработанности проблемы достаточно высока. В работах В.П. Беспалько обоснованы современные педагогические технологии, обеспечивающие эффективность образовательного процесса. И.П. Васильева уделяет внимание вопросам здоровьесбережения в обучении, что особенно актуально для профессий с высоким уровнем эмоциональных нагрузок. Э.Ф. Зеер рассматривает психологические основы профессионального образования, а И.А. Колесникова предлагает критерии оценки сформированности компетенций. В исследованиях А.Н. Корнева показаны особенности подготовки логопедов на основе дефектологической традиции, тогда как Т.Н. Петрова и А.В. Корниенко раскрывают потенциал компетентностного подхода в профессиональном образовании. А.В. Хуторской формулирует концепцию ключевых компетенций в рамках личностно-ориентированной парадигмы, а Н.Д. Шматко акцентирует внимание на инновационных подходах и цифровизации подготовки дефектологов.

Таким образом, накопленный научный опыт создает основу для осмысления стратегических направлений развития образовательных программ для будущих логопедов. В то же время динамика социальных и профессиональных вызовов требует дальнейшего анализа и систематизации существующих подходов, чтобы определить перспективные модели подготовки специалистов, отвечающих современным требованиям.

Изложение основного материала статьи. Современное развитие системы высшего образования связано с необходимостью постоянного обновления содержания подготовки специалистов, в том числе в области дефектологии и логопедии. Изменяющиеся социальные запросы, рост числа детей и взрослых с нарушениями речи, а также расширение сфер применения логопедической практики требуют переосмысления традиционных подходов к формированию образовательных программ. По словам В.П. Беспалько, образовательные технологии должны отвечать не только требованиям передачи знаний, но и задачам формирования профессиональных умений, соответствующих динамике современного общества [1, С. 112]. Данное положение особенно актуально в отношении подготовки логопедов, где теоретическая база должна органично сочетаться с возможностями практического применения. Если образовательная программа ограничивается преимущественно теоретическим содержанием, то это приводит к снижению качества подготовки будущих специалистов, которые сталкиваются с трудностями при работе в реальных условиях.

В исследованиях И.П. Васильевой подчеркивается, что образовательный процесс в вузе сегодня невозможно представить без учета здоровьесберегающих технологий [2, С. 46]. В условиях подготовки логопедов это имеет особое значение, так как будущие специалисты должны не только владеть методиками коррекционной работы, но и уметь сохранять собственный ресурс, чтобы эффективно взаимодействовать с детьми, испытывающими речевые и психофизиологические трудности. Сохранение здоровья самого педагога становится стратегическим фактором устойчивости образовательных программ. Если этот аспект игнорируется, то профессиональная деятельность логопеда рискует сопровождаться быстрым выгоранием и снижением качества оказываемой помощи.

Э.Ф. Зеер в своих работах отмечает, что профессиональное образование все больше ориентируется на формирование компетентностной модели специалиста [3, С. 59]. Для логопедии это означает необходимость интеграции психологии, педагогики и медицинских знаний в единый образовательный процесс. Специалисту требуется не только теоретическое понимание механизмов речевых нарушений, но и способность к диагностике, коррекции и взаимодействию с различными категориями детей и взрослых. Подобная интеграция становится вызовом для современных образовательных программ, так как она требует междисциплинарного подхода, а также готовности педагогических коллективов к разработке новых форматов обучения.

По мнению И.А. Колесниковой, важнейшей задачей образовательных программ является формирование компетенций на разных уровнях, которые позволяют выпускнику не просто усваивать информацию, а применять ее в практической деятельности [4, С. 20]. Для будущего логопеда особенно значимо развитие таких компетенций, как коммуникативные, диагностические и исследовательские. Однако практика показывает, что в ряде случаев программы подготовки логопедов недостаточно учитывают многоуровневость профессиональных задач. Это приводит к тому, что выпускники могут обладать хорошей теоретической подготовкой, но не всегда уверенно справляются с ситуациями, требующими гибкого реагирования и применения современных технологий.

А.Н. Корнев подчеркивает, что традиционная система логопедического образования формировалась на основе классической дефектологии и имела значительный уклон в сторону теории [5, С. 74]. В то же время сегодняшние вызовы указывают на необходимость практико-ориентированного обучения, в котором центральное место занимает клиническая практика. Будущим логопедам важно получать опыт взаимодействия с пациентами еще в процессе обучения, что позволит сократить разрыв между теоретическими знаниями и практическими умениями. Недостаток такой практики становится одним из наиболее очевидных дефицитов существующих образовательных программ, что подтверждает необходимость стратегических преобразований.

В работах Т.Н. Петровой и А.В. Корниенко указывается на то, что компетентностный подход обеспечивает более высокий уровень профессиональной готовности, поскольку ориентирует студентов на самостоятельное решение проблемных ситуаций [6, С. 93]. Для логопедии это особенно важно, ведь каждое речевое нарушение уникально и требует индивидуального подхода. Если образовательные программы будут развиваться только в направлении унификации, это приведет к ограничению профессиональной гибкости специалистов. Поэтому будущие логопеды должны обучаться не только универсальным алгоритмам работы, но и умению адаптировать их под конкретные условия.

А.В. Хуторской говорит о необходимости включения ключевых компетенций в качестве базового компонента личностно-ориентированной парадигмы образования [7, С. 60]. В подготовке логопедов личностно-ориентированный подход играет двойную роль: с одной стороны, он способствует развитию профессиональных качеств будущего специалиста, с другой – задает модель взаимодействия с обучающимися и пациентами. Если студент в процессе обучения не погружается в среду, где учитываются его индивидуальные особенности, то в будущем он не сможет полноценно реализовать этот принцип в собственной практике.

По мнению Н.Д. Шматко, инновационные подходы в подготовке дефектологов предполагают использование современных технологий, которые расширяют возможности как преподавателей, так и студентов [8, С. 128]. Речь идет о цифровых платформах, виртуальных тренажерах, интерактивных методиках, позволяющих моделировать различные ситуации коррекционной практики. Однако при внедрении инноваций важно учитывать, что они не должны подменять собой личный опыт взаимодействия студента с реальными пациентами. Цифровизация выступает как инструмент, но не как самоцель, а значит, ее эффективность определяется тем, насколько она интегрирована в практическую часть образовательной программы.

Таким образом, современное состояние подготовки логопедов можно охарактеризовать как переходное: с одной стороны, сохраняются традиции дефектологической школы, основанные на глубокой теоретической базе, с другой – все более очевидной становится потребность в практической направленности и инновационных решениях. Важнейшими проблемами выступают перегруженность теоретическим материалом, недостаток клинической практики, ограниченное использование междисциплинарных связей и неравномерная интеграция цифровых технологий. Все это указывает на необходимость системных преобразований, направленных на формирование стратегической модели образовательных программ, способной обеспечить высокий уровень профессиональной готовности будущих логопедов.

Формирование профессиональной компетентности логопеда в современных условиях невозможно без комплексного рассмотрения структуры подготовки специалиста и определения тех умений и знаний, которые обеспечивают успешное выполнение его функций. В исследованиях Э.Ф. Зеера подчеркивается, что профессиональное образование должно ориентироваться на развитие личности специалиста в единстве его когнитивных, мотивационных и деятельностных характеристик [3, С. 115]. Это положение особенно важно для логопедии, так как в данной сфере результативность работы напрямую связана с умением сочетать научные знания и практические умения, а также проявлять эмоциональную устойчивость в процессе взаимодействия с людьми, имеющими речевые нарушения. В противном случае даже высокий уровень теоретической подготовки не обеспечивает должного качества профессиональной деятельности.

По словам И.А. Колесниковой, ключевое значение имеет многоуровневое формирование компетенций, позволяющее студенту постепенно переходить от освоения базовых знаний к сложным профессиональным действиям [4, С. 22]. Для будущего логопеда это означает последовательное формирование диагностических, коррекционных и коммуникативных умений, что создает целостное представление о профессии. Если процесс подготовки не опирается на такие уровни, выпускник может обладать фрагментарными знаниями, но испытывать трудности при их применении в реальных ситуациях. Таким образом, структура образовательных программ должна быть выстроена так, чтобы логично обеспечивать переход от теории к практике, от простых умений к сложным формам профессионального взаимодействия.

В работах А.В. Хуторского акцентируется внимание на том, что формирование ключевых компетенций является основой личностно-ориентированного образования [7, С. 62]. В контексте подготовки логопеда это означает не только овладение профессиональными умениями, но и развитие личностных качеств – эмпатии, гибкости, способности к сотрудничеству. Если образовательная программа

игнорирует эти аспекты, то специалист оказывается недостаточно готовым к практической работе, где значительную роль играет установление доверительных отношений с пациентом. Таким образом, личностный компонент профессиональной компетентности становится не менее важным, чем техническое владение методиками коррекции.

По мнению Т.Н. Петровой и А.В. Корниенко, компетентностный подход предполагает акцент на умении самостоятельно решать профессиональные задачи, а не на механическом воспроизведении знаний [6, С. 118]. Для логопеда это означает готовность к работе с уникальными случаями, когда стандартные схемы коррекционной работы оказываются недостаточными. Такой подход подчеркивает необходимость воспитания исследовательских навыков, критического мышления и способности анализировать нестандартные ситуации. В противном случае специалист может ограничиваться формальными действиями, не достигая реальных положительных изменений у пациентов.

А.Н. Корнев отмечает, что традиционная подготовка логопедов долгое время опиралась на классические знания дефектологии и медицины, однако сегодня все большее значение приобретает междисциплинарный характер профессии [5, С. 156]. Логопеду необходимо не только разбираться в речевых нарушениях, но и понимать основы нейропсихологии, физиологии, психолингвистики. Отсутствие междисциплинарной интеграции в образовательной программе существенно ограничивает возможности будущего специалиста. Следовательно, разработка образовательных программ должна учитывать необходимость объединения знаний из различных областей, что позволит студентам более глубоко понимать механизмы нарушений речи и выстраивать эффективные стратегии коррекции.

В исследованиях И.П. Васильевой подчеркивается важность здоровьесберегающего компонента в образовательном процессе [2, С. 48]. Для логопеда этот аспект имеет двустороннее значение: он должен владеть методами сохранения собственного здоровья и быть способен формировать у обучающихся навыки здорового образа жизни. Если в образовательных программах не уделяется внимания этим аспектам, то будущий специалист оказывается менее устойчивым к стрессовым ситуациям и не может эффективно обучать своих подопечных навыкам саморегуляции. Таким образом, включение здоровьесберегающих практик в подготовку логопедов становится необходимым условием развития их профессиональной компетентности.

В.П. Беспалько отмечает, что педагогические технологии должны обеспечивать интеграцию знаний и умений, позволяя студентам осваивать материал в деятельностной форме [1, С. 214]. В подготовке логопеда это может выражаться в использовании активных методов обучения: практических кейсов, моделирования профессиональных ситуаций, проектной деятельности. Если образовательный процесс ограничивается традиционными лекциями, то студенты усваивают знания в отрыве от практической сферы, что затрудняет их дальнейшее применение. Следовательно, внедрение современных педагогических технологий становится необходимым элементом подготовки компетентного специалиста.

Н.Д. Шматко подчеркивает, что инновационные подходы в подготовке дефектологов предполагают активное использование цифровых технологий и интерактивных форм обучения [8, С. 132]. Однако он также отмечает, что цифровые инструменты должны дополнять, а не заменять традиционные методы. В подготовке логопедов это особенно важно, так как живое общение и практическое взаимодействие с пациентом являются основой будущей профессии. Таким образом, грамотное сочетание инноваций и классических форм обучения позволяет создавать более эффективные образовательные программы, которые формируют у студентов широкий спектр профессиональных компетенций.

Анализируя существующие подходы, можно заключить, что компетентностная модель подготовки логопедов строится на сочетании междисциплинарных знаний, практических умений и личностных качеств. Современные образовательные программы должны обеспечивать постепенное развитие этих компонентов, опираясь на деятельностные методы и инновационные технологии. При этом важнейшими условиями эффективности становятся интеграция науки и практики, формирование устойчивости к профессиональным нагрузкам и воспитание исследовательских навыков. Такой подход позволит готовить специалистов, способных успешно справляться с разнообразными задачами логопедической практики в условиях современного общества.

Современное развитие образовательных программ для подготовки логопедов требует стратегического переосмысления содержания и методов обучения, что обусловлено изменением социальных запросов и потребностей профессиональной практики. В работах В.П. Беспалько отмечается, что педагогические технологии должны не просто транслировать знания, а формировать способность к самостоятельной деятельности и поиску решений [1, С. 178]. Для логопедии это означает необходимость построения программ, которые интегрируют теоретические знания и практические умения, обеспечивая готовность будущего специалиста к решению разнообразных профессиональных задач. Если подобная интеграция не осуществляется, то подготовка логопедов рискует оставаться формальной и не отвечать современным требованиям.

По мнению Э.Ф. Зеера, стратегическим направлением образования становится интеграция науки и практики, где процесс обучения строится в тесной связи с будущей профессиональной деятельностью [3, С. 142]. Для подготовки логопедов это особенно важно, так как работа с речевыми нарушениями предполагает постоянное обращение к новейшим исследованиям в области психологии, нейролингвистики и медицины. Когда образовательная программа соединяет теорию с клиническими практиками и исследованиями, студент формирует умение мыслить как исследователь и применять знания в реальной коррекционной работе. Это делает подготовку более гибкой и устойчивой к изменениям в профессиональной сфере.

И.П. Васильева подчеркивает значимость здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе [2, С. 50]. В подготовке логопедов данный аспект приобретает особую актуальность, так как работа с детьми и взрослыми, имеющими речевые нарушения, требует значительных эмоциональных и физических затрат. Если будущий специалист не обучается способам сохранения собственного ресурса, он рискует столкнуться с профессиональным выгоранием. Следовательно, стратегическое направление образовательных программ должно включать развитие навыков саморегуляции и стрессоустойчивости у студентов, что обеспечит устойчивое качество их будущей деятельности.

А.Н. Корнев отмечает, что междисциплинарный характер профессии логопеда предполагает синтез знаний из различных областей – от медицины до психолингвистики [5, С. 163]. Это указывает на необходимость стратегической перестройки образовательных программ в сторону междисциплинарности. Если студент изучает дисциплины изолированно, то он не способен связать их в целостную систему знаний, необходимую для диагностики и коррекции нарушений речи. Образовательные программы должны быть построены так, чтобы различные блоки знаний взаимно дополняли друг друга и создавали интегративный результат.

В работах Т.Н. Петровой и А.В. Корниенко подчеркивается роль индивидуализации образовательных траекторий, которая позволяет учитывать профессиональные интересы студентов и готовить их к конкретным направлениям деятельности [6, С. 135]. Для будущих логопедов это открывает возможность выбора специализации: работа с дошкольниками, взрослыми пациентами, билингвами. Если программы сохранят жестко фиксированный характер, то они не смогут обеспечить гибкость подготовки специалистов под запросы практики. Индивидуализация образовательного процесса должна стать стратегической линией развития, позволяющей формировать специалистов с уникальным набором компетенций.

А.В. Хуторской говорит о том, что ключевые компетенции должны рассматриваться как основа профессиональной и личностной самореализации [7, С. 63]. В подготовке логопедов это означает необходимость стратегической ориентации на развитие не только профессиональных умений, но и личностных качеств, которые обеспечивают успешное взаимодействие с пациентами. Программы должны включать компоненты, формирующие коммуникативность, толерантность, способность к сотрудничеству и рефлексии. Без этого логопед рискует воспринимать свою деятельность исключительно как выполнение технических задач, что существенно ограничивает ее результативность.

По словам Н.Д. Шматко, инновационные подходы к подготовке специалистов-дефектологов связаны с использованием цифровых технологий, которые позволяют моделировать профессиональные ситуации и развивать практические умения студентов [8, С. 146]. Однако исследователь подчеркивает, что внедрение цифровых инструментов должно быть органично связано с практическими формами обучения. В подготовке логопедов цифровизация может выражаться в применении онлайн-платформ, интерактивных тренажеров, электронных кейсов, которые позволяют студентам анализировать сложные ситуации и отрабатывать навыки до выхода на реальную практику. Стратегическим направлением становится не замещение традиционного обучения цифровыми средствами, а их взаимное дополнение.

Таким образом, стратегические направления развития образовательных программ для будущих логопедов включают несколько ключевых векторов: интеграцию науки и практики, расширение клинического компонента, здоровьесберегающий подход, междисциплинарность, индивидуализацию образовательных траекторий и использование инновационных технологий. Каждый из этих компонентов позволяет формировать более гибкую и эффективную модель подготовки специалистов, способных работать в условиях

постоянно меняющихся социальных и профессиональных запросов. Если образовательные программы будут развиваться в этих направлениях, то подготовка логопедов сможет отвечать вызовам современного общества и обеспечивать высокий уровень профессиональной компетентности специалистов.

Выводы. Развитие образовательных программ для будущих логопедов в современных условиях представляет собой сложный и многоуровневый процесс, который невозможно рассматривать вне контекста изменений в системе высшего образования и социальных запросов общества. В исследовании было показано, что традиционные модели подготовки, основанные преимущественно на теоретической дефектологической школе, требуют трансформации в сторону большей практико-ориентированности и интеграции междисциплинарных знаний. Анализ работ ведущих исследователей подтвердил, что формирование профессиональных компетенций невозможно без последовательного перехода от освоения базовых знаний к сложным видам деятельности, включающим диагностические, коррекционные и коммуникативные умения.

Анализ стратегических направлений показал, что дальнейшее развитие подготовки логопедов связано с несколькими ключевыми ориентирами: интеграцией науки и практики, использованием цифровых технологий, индивидуализацией образовательных траекторий, усилением клинической практики и международным сотрудничеством. Каждый из этих векторов является неотъемлемым условием формирования специалиста, способного гибко реагировать на изменения в профессиональной сфере и работать с разнообразными категориями пациентов.

В итоге можно заключить, что стратегическое развитие образовательных программ для логопедов должно строиться на балансе между сохранением научной основы дефектологии и внедрением инновационных подходов. Только при условии сочетания фундаментальной теоретической подготовки, практической направленности, личностно-ориентированного подхода и междисциплинарных связей можно говорить о формировании специалиста нового типа, соответствующего современным вызовам. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка систем оценки эффективности обновленных программ и определение критериев профессиональной готовности, которые будут учитывать как традиционные педагогические подходы, так и инновационные технологии обучения.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Педагогические технологии / В.П. Беспалько. – М.: Логос, 2020. – 336 с. – ISBN 978-5-98704-640-5
2. Васильева, И.П. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе вуза / И.П. Васильева // Педагогика. – 2021. – № 10. – С. 45-51
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2021. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-9889-4
4. Колесникова, И.А. Критерии и уровни сформированности компетенций в высшем образовании / И.А. Колесникова // Вестник высшей школы. – 2022. – № 3. – С. 18-24
5. Корнев, А.Н. Основы логопедии / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2020. – 288 с. – ISBN 978-5-9268-3268-7
6. Петрова, Т.Н. Компетентностный подход в подготовке кадров для индустрии гостеприимства / Т.Н. Петрова, А.В. Корниенко. – СПб.: Речь, 2021. – 192 с. – ISBN 978-5-9268-3320-2
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2020. – № 2. – С. 58-64
8. Шматко, Н.Д. Инновационные подходы к подготовке специалистов-дефектологов / Н.Д. Шматко. – М.: Инфра-М, 2022. – 214 с. – ISBN 978-5-16-016835-2

Педагогика

УДК 378.225

кандидат экономических наук, доцент Хижак Наталья Петровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
магистрант Пернонина Анна Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. В статье проведено исследование формирования мотивационной сферы обучающихся на экономических специальностях в контексте психолого-акмеологических исследований. Поэтому деятельность преподавателей гуманитарных дисциплин должна способствовать формированию позитивной мотивации будущих экономистов к осуществлению профессиональной деятельности. Определены различные виды компетентности. Показана ее обусловленность мотивацией достижения. Выявлено значение развития антиципации для повышения зрелости мотивационной сферы личности специалиста. Выделен ряд факторов, способствующих формированию у соискателей высшего образования позитивной мотивации. В статье также изучены пути формирования положительной мотивации к осуществлению социального взаимодействия у обучающихся экономическим дисциплинам в вузе. Дается характеристика методов и приемов. Обусловлено, что эти методы и приемы должны быть направлены на развитие способности мотивировать себя на получение необходимого объема знаний, умений и навыков для осуществления социального взаимодействия. Показано, что навыки социального взаимодействия, в свою очередь, обеспечивают формирование стремления к партнерскому общению с участниками совместной деятельности, формирования эффективного межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: антиципация, мотивация, индивидуальная компетентность, профессиональное становление, акмеологический подход.

Annotation. The article presents a study of the formation of the motivational sphere of students in economic specialties in the context of psychological and acmeological research. Therefore, the activities of teachers of humanities disciplines should contribute to the formation of positive motivation among future economists for carrying out professional activities. Various types of competence have been identified. The article shows the dependence of competence on achievement motivation. The importance of developing anticipation for increasing the maturity of the motivational sphere of a specialist's personality has been identified. A number of factors have been identified that contribute to the formation of positive motivation among applicants for higher education. The article also examines the ways of forming a positive motivation for social interaction among students of economic disciplines at a university. It provides a description of methods and techniques. It is determined that these methods and techniques should be aimed at developing the ability to motivate oneself to acquire the necessary knowledge, skills, and abilities for social interaction. It is shown that social interaction skills, in turn, ensure the formation of a desire for partnership communication with participants in joint activities and the development of effective interpersonal interaction in professional activities.

Key words: anticipation, motivation, individual competence, professional development, the acmeological approach.

Введение. Особое значение в период социально-экономического преобразования во всех сферах общественной жизни приобретает совершенствование подготовки будущих специалистов в области экономики. Жизнь требует от человека способности к обучению в течение всего периода профессиональной деятельности, которое позволяет ему сохранять конкурентоспособность в условиях роста объема и быстрого изменения информационных потоков. Это вызывает необходимость существенного изменения в учебном процессе. Современное общество предъявляет к выпускникам вузов высокие требования, среди которых особое внимание уделяется профессионализму, активности и творчеству. Процесс улучшения подготовки настоящих профессионалов в вузах сложный и обусловлен многими факторами. Одним из них является развитие внутренней мотивации к образованию у обучающихся.

Решение вопросов по формированию мотивации к получению высшего образования в области экономических наук является достаточно длительным процессом. Мотивация к профессиональной экономической деятельности должна формироваться постепенно. Обычно все начинается с опережающего представления об особенностях будущей профессии. В начальный образовательный период

формируется мотивационная антиципация относительно отображения представлений будущего экономиста о собственной профессии. Часто ожидания студентов экономических специальностей не всегда совпадают с актуальными профессиональными мотивами, что зачастую приводит к случаям неадекватного представления о сути будущей работы. При таких условиях возрастает вероятность как идеализации профессиональной деятельности будущего выпускника вуза, так и необоснованное отрицательное суждение о ней.

Отмечаются случаи среди студентов по отказу от продолжения образовательного процесса в сфере экономики и переход на другие направления обучения. Поэтому является весьма актуальным исследовать роль мотивации по развитию профессионализма будущих выпускников экономических специальностей вузов.

Проблемы, касающиеся формирования профессиональных компетентностей, изучаются в различных аспектах. М.Д. Ильязова, К.Е. Романова [2; 6] исследовали профессиональную компетентность как сумму знаний, умений и навыков. Однако они не учитывали потребностную мотивацию сферы личности. Методологию и теорию формирования профессиональных компетентностей изучали Э.Ф. Зеер, Э.Э. Саманюк, П.Э. Шендерей [1; 9].

В научных исследованиях достаточно содержательно изучена проблематика формирования профессиональной экономической компетентности специалистов. Однако недостаточное внимание было обращено на определение условий, под влиянием которых должны формироваться профессиональные компетентности экономистов в современном образовательном процессе, а также перспективы успешного использования приобретенных знаний выпускниками вузов на ответственных должностях.

Изложение основного материала статьи. Основными аспектами работы современного экономиста-практика является не только квалифицированное аналитическое мышление, но и умение взаимодействовать с людьми, коммуникация, необходимо уметь устанавливать и поддерживать контакты между сотрудниками, осуществлять влияние, направлять объект (работника, партнера, клиента) на определенные действия для достижения цели экономической деятельности. С этих позиций подготовка к социальному взаимодействию, овладение соответствующими знаниями и умениями становится важной частью безупречной компетентности будущих специалистов в области экономики. В качестве основных структурных элементов мотивации в образовательном процессе современные исследователи определяют два основных элемента мотивации: образовательный и направленный на достижение успеха. Стимулирование этих мотивационных элементов непосредственно способствует повышению эффективности образовательного процесса [3]. Образовательный мотив заложен непосредственно в учебно-познавательной деятельности и основывается на интересе студентов к содержанию изучаемых предметов, будущей профессиональной работы и непосредственно процесса познавательных действий, которые помогают развитию их самоутверждения в социальном окружении. Основой мотива, связанного с достижением, является желание успешной деятельности и стремление к избеганию неудач.

Под формированием мотивационной компетентности будущих экономистов мы понимаем особую организацию образовательного процесса в вузах, направленную на формирование профессиональных компетенций. Определение этих компетенций осуществляется с помощью сравнения потребностей организации с имеющимися экономическими ресурсами будущего специалиста.

Существуют следующие виды компетенций экономиста-практика [5]:

1. Позиционная (должностная), характеризующая персональные трудовые возможности. Она является наиболее важной характеристикой и включает профессиональную, социальную и методическую компетентности.

2. Профессиональная. Означает подготовленность работника к выполнению профессиональных функций с учетом особенностей организации. Но независимо от специфики организации будущий экономист должен уметь управлять собой (целеустремленность, состязательность); руководить заданиями (обязательность, внимание к деталям); осуществлять взаимодействие с коллективом (готовность к сотрудничеству, открытость); анализировать информацию (понимать инструкции, анализировать данные).

3. Социальная, в которой отражаются отношения между сотрудниками при организации трудового процесса. Характеризуется умением действовать в команде, работать в коллективе, проявлять качество лидера, результативно взаимодействовать с коллегами, руководящим составом, подчиненными сотрудниками, клиентами. Она основывается в коммуникативных способностях будущего специалиста и проявляется в культуре делового общения. Ее индикаторами являются: умение воздействовать на других, открытость, готовность к контактам, способность добиваться целей путем убеждений- координации, разъяснений, без угроз и санкций.

4. Методическая – способность будущего специалиста к формированию системного мышления, структурирования проблемных ситуаций, отделению основного от несущественного, определению приоритетных областей деятельности, понимание общего положения дел.

5. Временная, которая означает умение будущего экономиста эффективно управлять временем, рационально его распределять и использовать для достижения экономических целей предприятия (организации).

В процессе обучения в вузе на основе усвоения образовательных программ будущий экономист приобретает личные компетенции экономической мотивации персонала. Сюда входят: знания – результат полученного образования; навыки – результат опыта работы в период производственных практик; формы общения – взаимодействие в студенческом и производственно-техническом коллективах; поведенческие особенности, которые оказывают влияние на эффективность профессиональной деятельности.

Формирование мотивации не означает формирование готовых мотивов и целей, но создание таких условий и активных ситуаций, при которых желаемые мотивы и цели складываются и развиваются, учитывая прошлый опыт, индивидуальность, внутренние желания личности [4].

Формирование мотивация будущего экономиста является процессом по развитию у студентов совокупности превентивных побуждений на основе предсказания (прогнозирования) представления о получаемой специальности, ее особенностей, ценностях, смыслового содержания [8].

В основе мотивации по профессиональному становлению студентов-экономистов имеются три взаимозависимых блока: когнитивный, связанный с антиципацией представления про профессиональную деятельность экономиста; ценностно-целевой, который связан с предвидением целей и особенностей экономического труда; поведенческий, основанный на прогнозировании уровня готовности к деятельности экономистом через сопоставление собственного «Я» с имиджем «успешного специалиста».

Профессиональная мотивация будущего экономиста является интегральным процессом, связанного с деятельностью специалиста, стимулирующего квалифицированное самосовершенствование, самостоятельное развитие аффективных и волевых качеств, обретение современных квалификационных знаний, умений и навыков, что, в свою очередь, дает возможность предпринимать самостоятельные, нестандартные поступки, не испытывая неуверенности в принятых решениях и их последствиях. Понятие о профессиональной мотивации позволяют человеку решить для себя вопрос, что побуждает его к именно такому типу деятельности. Осознать, ради чего он стремится работать лучше, выделить реалистичность своих целей, соразмерности своих желаний приоритетам и потребностям общества.

В самой сфере квалификационной мотивации важную роль играет положительное отношение к профессии, так как оно мотивационно связано с конечным результатом полученного образования. Профессиональная мотивация, относящаяся к учебному процессу обучающихся в вузе, представляет собой совокупность условий и алгоритмов, которые отображаются в сознании и являются побудительным мотивом, направляющем обучающегося к овладеванию учебных предметов, составляющих основу будущего профессионализма. Профессиональная мотивация является внутренним движущим фактором, формирующим развитие профессионализма и личности. Именно она является основой, обеспечивающей необходимый уровень становления и эффективного развития профессиональной и образованной культуры будущего специалиста.

Чтобы разобраться в проблемах, которые связанны с пониманием того, как студенты относятся к своему профессиональному выбору, необходимо дать своевременный ответ на следующие вопросы:

1) Какая степень удовлетворенности обучающегося своим профессиональным выбором?

2) Как изменяется степень удовлетворенности в процессе обучения?

3) Какие факторы оказывают влияние на процесс формирования удовлетворенности выбранной профессии?

4) Какие проблемы препятствуют и отрицательно влияют на профессиональную мотивацию?

Для развития антиципации и мотивации профессионального становления студентов-экономистов имеется ряд условий: целесообразное включение в учебный процесс энантиофаний практической работы; использовать методы имитационного моделирования в образовательном процессе; организовывать обучение студентов, используя механизм учебно-производственных сиботаксисов [7].

Среди основных направлений, формирующих устойчивую мотивацию будущих экономистов на профессиональную деятельность важно уметь выделять: преимущество профессионального выбора и информированность о нем; аксиологическая достаточность; степень разумных

приоритетов в отличие от первоначального идеального образа будущей профессии; степень возможной апатии к мотивации; дискомфорт в профессиональном становлении. Формирующая программа по мотивационному развитию профессионализма экономистов должна быть разбита на ряд следующих этапов:

– сенсибилизирующий, формирующий у будущих экономистов наблюдательность, восприимчивость и профессиональную сензитивность;

– креативный, обеспечивающий реализацию творческого потенциала у выпускников экономических специальностей;

– акциональный, позволяющий испытать предваряющую мотивацию на основе начального профессионального опыта.

Применение метода коммуникативной атаки в качестве приема скорой включенности, мобилизации, заинтересованности аудитории в образовательный процесс базируется на активизации эмоциональной сферы студента, вызывающей его удивление, восхищение с помощью использования эффекта новизны, внезапности. Этот метод можно использовать, например, на первых занятиях по темам, связанным с социальным взаимодействием в процессе преподавания дисциплин «Философия» (изучение и обсуждение «Притчи о взаимодействии»), «История» (приведение цитат-высказываний выдающихся исторических личностей относительно роли социального взаимодействия в общественно-историческом процессе), «Основы психологии» (интересные вопросы к аудитории, приведение примеров эффективности использования социального взаимодействия), «Английский язык» (просмотр анимационного ролика на английском языке «Взаимодействие в природе», перевод текста ролика, пересказ увиденного, беседа на английском языке о роли взаимодействия в жизни), «Политэкономия» (описание ситуации из собственной жизни преподавателя, связанной с социальным и экономическим взаимодействием).

Выводы. В статье был проведен теоретический анализ проблемы исследования учебной мотивации студентов. Мотивация – это совокупность индивидуальных и ситуационных факторов, заставляющих человека проявлять активность (деятельность). То есть, успех в деятельности в большой степени зависит от мотивации (от стремления самоутверждаться, достигать высоких результатов). Чем выше уровень мотивации, чем больше факторов (мотивов) побуждают человека к деятельности, тем больше усилий он способен проявлять.

В результате анализа проблем, связанных с выбором вуза и специальности среди юношей и девушек, были определены такие мотивы: интерес к профессии, способности в определенной сфере, стремление углубить, расширить знания, авторитет вуза, перспективы найти хорошую работу после его окончания, желание занять определенное место в обществе и тому подобное. Основным признаком профессиональной направленности является становление профессиональной доминанты в сознании студента, сформированности образа мира, понимания особенностей выбранной профессии, ощущение себя как субъекта профессиональной деятельности. Сформированность мотивов к приобретению необходимого знания и получению профессии служит неотъемлемой составляющей эффективности учебной деятельности. При этом важно, чтобы мотивация была внутренняя, непосредственно относящаяся к содержанию будущей работы, чтобы обучающийся находил в ней удовлетворение своих основных познавательных потребностей, интересов и склонностей, потребностей в личностном саморазвитии.

Становление индивидуальной компетентности имеет зависимость от целостности личности профессионала и определяется его креативностью. Движителем и носителем активной деятельности экономистов в их практической работе является мотивация на достижение успеха, умение к само-мотивированию и отсюда умению искать собственные ресурсы, верить в свой успех и предвидеть ориентиры, приоритеты труда экономиста-практика.

Деятельность преподавателей гуманитарных дисциплин должна способствовать становлению позитивной мотивации будущих экономистов к осуществлению социального взаимодействия в практической работе и быть направлена на становление у соискателей высшего образования мотивов стремления стать специалистами высокого уровня; сформировать те навыки социального взаимодействия, которые показывают их определяющую роль в осуществлении профессиональной деятельности; обеспечить внедрение разнообразных форм и средств в организацию учебного процесса, имитирующих особенности будущей специальности, что непосредственно связанно с вопросами социального взаимодействия; применение активных форм проблемного обучения, дидактических игр; применение групповых форм в процессе обучения как стимула активности для всех обучающихся, что будет являться важной составляющей в компетентностной парадигме современного специалиста этого направления.

Литература:

1. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2015. – № 4. – С. 23-30

2. Ильязова, М.Д. Проблема компетентностного подхода в образовании / М.Д. Ильязова // Интеграция образования. – 2017. – № 2. – С. 32-36

3. Касаткина, Е.А. Компетентностная модель организации самостоятельной работы будущих бакалавров направления «Экономика» в процессе математической подготовки: монография / Е.А. Касаткина, Г.Н. Ахметзянова. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2017 – 112 с.

4. Ляшенко, М.В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы / М.В. Ляшенко // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2019. –№ 1. – Т. 11. – С. 53-73

5. Романова, К.Е. Теоретические подходы к моделированию процесса формирования профессиональной компетентности специалиста экономического профиля / К.Е. Романова, С.В. Щедроткина // Символ науки. – 2015. – № 9-2. –С. 183-185

6. Романова, К.Е. Формирование профессиональной компетентности бакалавров – будущих экономистов в ВУЗе в условиях социального партнерства / К.Е. Романова, Н.А. Квашнина, М.Р. Продова. – Технология текстильной промышленности. – № 5(365). – 2016. – С. 247-251

7. Фоминова, А.Н. Педагогическая психология / А.Н. Фоминова, Т.Л. Шабанова. – М.: Изд-во «Флинта», 2021. – 320 с.

8. Хижак, Н.П. Теоретические и организационные аспекты создания системы внутреннего налогового контроля малых предприятий / Н.П. Хижак // Налоги и налогообложение. – 2023. – № 2. – С. 1-20

9. Шендерей, П.Э. Развитие профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования / П.Э. Шендерей. – М.: Директ-Медиа, 2023. – 120 с.

Педагогика

УДК 374.1

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
филологии и методики преподавания Хрулёва Алина Алексеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

МЕТОД ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ АВТОНОМНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье анализируются теоретические основы метода перевернутого класса в обучении английскому языку, его преимущества и недостатки, а также практические аспекты данной технологии в образовательном процессе. Особое внимание направлено на развитие учебной самостоятельности студентов, формирование навыков самоорганизации и критического мышления. На основе анализа исследований, даны рекомендации по эффективному применению метода перевернутого класса в ВУЗе.

Ключевые слова: перевернутый класс, автономность обучающихся, английский язык, индивидуализация обучения.

Annotation. The article analyzes the theoretical foundations of the flipped classroom method in teaching English, its advantages and disadvantages, as well as the practical aspects of implementing this technology in the educational process. Special attention is given to the development of students' learner autonomy, the formation of self-organization and critical thinking skills. Based on the analysis of research studies, recommendations are provided for the effective implementation of the flipped classroom method in higher education institutions.

Key words: flipped classroom, learner autonomy, English language, individualized learning.

Введение. Современные тенденции развития системы высшего образования требуют переосмысления традиционных подходов к преподаванию иностранных языков. Одним из наиболее перспективных направлений является внедрение инновационных методов обучения, ориентированных на развитие самостоятельности и ответственности обучающихся за собственный образовательный процесс.

Среди таких методов всё большую популярность приобретает перевернутый класс, который предполагает изменение структуры занятий: теоретический материал изучается студентами заранее вне аудитории, а время занятий используется для углубленной практической работы, анализа, дискуссий и проектной деятельности. Этот подход особенно актуален в преподавании английского языка, где важнейшее значение имеет формирование не только лингвистических знаний, но и коммуникативной автономии – способности студента самостоятельно использовать язык в реальных ситуациях общения. Автономия в обучении иностранному языку понимается как осознанное стремление обучающегося к самообразованию, умение ставить цели, планировать, организовывать, контролировать и корректировать свою деятельность.

Изложение основного материала статьи. Метод перевернутого класса получил широкое распространение в последние десятилетия благодаря активному внедрению цифровых технологий в образование. Основоположниками концепции считаются Дж. Бергманн и А. Самс, которые в начале 2000-х годов начали записывать видеоуроки для своих учеников, пропустивших занятия [3]. Постепенно этот подход был модифицирован и стал восприниматься как полноценная педагогическая технология.

Суть перевернутого класса заключается в том, что изучение нового материала происходит вне аудитории (чаще всего с помощью видеолекций, интерактивных заданий, электронных учебников), а практическое применение знаний и их углубление осуществляется в аудитории, под руководством преподавателя, с акцентом на интерактивные формы работы.

Эта модель обучения позволяет более рационально распределить время занятий, сосредоточившись на тех аспектах, где необходима непосредственная помощь преподавателя, и делая акцент на деятельностном подходе.

Согласно исследованиям Х. Холека, автономное обучение включает в себя следующие компоненты: мотивационные установки (интерес, цели, ценность предмета), стратегическое планирование (выбор методов и средств обучения), самоконтроль и саморегуляция (оценка прогресса, коррекция действий) и рефлексия (анализ эффективности собственного обучения) [6].

Формирование автономности особенно важно в языковом образовании, поскольку владение иностранным языком невозможно без регулярной практики, которая часто происходит вне рамок учебного курса. Студент должен уметь находить и использовать дополнительные источники информации, взаимодействовать с носителями языка, участвовать в международных проектах, читать профессиональную литературу на иностранном языке и т.д.

Особенностью перевернутого класса является его гибкость: он может быть адаптирован под разные дисциплины, уровни подготовки студентов и цели обучения. В языковом образовании этот метод открывает широкие возможности для развития всех видов речевой деятельности, поскольку позволяет вынести объяснение грамматических правил, фонетических особенностей или лексических единиц за рамки аудиторного времени, тем самым увеличивая объём времени, доступного для говорения, обсуждения, ролевых игр, проектной деятельности.

Анализ исследований свидетельствует о тесной взаимосвязи между внедрением перевернутого класса и развитием автономности студентов [4; 9]. В условиях, когда часть учебной работы проводится самостоятельно, обучающиеся берут на себя ответственность за результаты, развивают навыки самоорганизации, планирования времени, рефлексии и самооценки.

При этом преподаватель становится консультантом и помощником, создающим условия для самостоятельной работы и обеспечивающим обратную связь. Такой подход способствует формированию у студентов не только языковых, но и метапредметных компетенций, что особенно важно для современных специалистов.

Внедрение метода перевернутого класса требует тщательной подготовки как со стороны преподавателей, так и обучающихся. На первом этапе необходимо определить цели и задачи курса, перечень тем для самостоятельного изучения, формы и средства самостоятельной работы, а также способы контроля и обратной связи [7, С. 24].

Особое внимание уделяется созданию качественных учебных материалов для самостоятельного изучения. Это могут быть авторские видеолекции, презентации, аудиоматериалы, подборки текстов и упражнения, а также рекомендации по внешним источникам.

Ключевым элементом перевернутого класса становится самостоятельная работа обучающихся. Для ее эффективной организации необходимо: обеспечить доступность всех материалов через образовательную платформу или облачные хранилища; четко структурировать задания, определяя ожидаемые результаты и сроки их выполнения; предусмотреть возможности для самоконтроля и самопроверки (онлайн-тесты, чек-листы, рефлексивные дневники); мотивировать студентов к активному успеху через системные рейтинги, бонусы, публичные признания успехов [1, С. 89].

Важно стимулировать не только индивидуальную, но и групповую работу, формировать у студентов навыки сотрудничества, взаимную поддержку и коллективную ответственность.

Аудиторные занятия строятся вокруг активных видов деятельности, таких как дискуссии, ролевые игры, анализ кейсов, решение коммуникативных и творческих задач. Преподаватель выступает в роли консультанта, координирующего работу академической группы и оказывающего индивидуальную поддержку.

Особое значение имеет использование аутентичных материалов, моделирование конкретных речевых ситуаций, интеграция междисциплинарных и проектных задач. Такой метод обучения предусматривает не только обеспечение теоретических знаний, но и развитие коммуникативной компетенции, критического мышления, креативности.

В условиях перевернутого класса система измерения должна быть многоуровневой и дифференцированной. Помимо традиционных форм контроля (тесты, эссе, устные ответы) рекомендуется применять портфолио достижений, самооценивание и взаимную оценку, рефлексивные дневники о выполненных заданиях, проектные и исследовательские задания [10, С. 202].

Оценка автономности может включать анализ степени самостоятельности в выборе методов и стратегий обучения, качества самоорганизации, рефлексии естественных успехов и трудностей. Очень важно регулярно обращаться к студентам, поощрять их к самоанализу и постановке новых целей.

Метод перевернутого обучения, несмотря на свою относительную новизну в российской системе высшего образования, демонстрирует значительный потенциал в повышении эффективности учебного процесса, особенно в области изучения иностранных языков. Однако его внедрение сопряжено как с очевидными плюсами, так и с рядом объективных трудностей.

Сравнительный анализ преимуществ и недостатков внедрения метода перевернутого класса представлен в Таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ преимуществ и недостатков внедрения метода перевернутого класса

Преимущества	Недостатки
Активизация самостоятельной работы студентов	Значительные временные затраты на подготовку материалов
Индивидуализация обучения	Необходимость изменения мышления студентов
Увеличение времени для практической работы	Отсутствие технической базы и цифровой грамотности
Развитие автономности и саморегуляции	Сложности в контроле внеаудиторной работы
Интеграция цифровых технологий и ИКТ	Риск снижения качества аудиторных занятий

Одним из ключевых преимуществ перевернутого класса является то, что он стимулирует студентов к активному участию в образовательном процессе. При традиционном подходе студенты часто играют роль пассивных слушателей, тогда как в перевёрнутом формате они вынуждены заранее ознакомиться с материалом, выполнить задания и подготовиться к обсуждению в аудитории. Это особенно важно при изучении английского языка, где регулярная практика вне занятий – залог успешного освоения лексики, грамматики, произношения и навыков коммуникации.

Цифровые материалы, используемые в рамках перевернутого обучения (видеолекции, интерактивные тесты, аудиозаписи), позволяют каждому студенту работать в удобном темпе. Например, студент, испытывающий трудности с пониманием диалогов на английском, может прослушать аудиозапись несколько раз, в то время как более продвинутый обучающийся может перейти к усложнённым заданиям.

Такая индивидуализация способствует более глубокому усвоению материала и повышает уровень удовлетворённости обучением.

В условиях перевернутого класса теоретический материал изучается вне аудитории, а время занятия посвящается практическому

применению знаний. Это позволяет значительно увеличить объём времени, выделенного на говорение, дискуссии, ролевые игры, проектную деятельность, работу над ошибками [2, С. 42].

Для студентов, изучающих английский язык, это особенно ценно, поскольку именно в аудитории они могут получить обратную связь от преподавателя.

Как уже было отмечено выше, метод перевернутого класса требует от студента планирования своей работы, контроля прогресса и коррекции действий – всё это компоненты автономного обучения. В процессе изучения английского языка такие навыки помогают студентам самостоятельно находить дополнительные ресурсы, использовать онлайн-курсы и мобильные приложения, читать англоязычную литературу, взаимодействовать с носителями языка через интернет. Таким образом, перевернутый класс становится не только средством обучения языку, но и инструментом развития ключевых метакогнитивных навыков.

Перевернутый класс предполагает использование современных цифровых ресурсов: видеоуроков, интерактивных платформ, мобильных приложений, электронных учебников. Это позволяет сделать процесс обучения более наглядным и интересным, развивать информационную грамотность студентов, готовить будущих специалистов к работе в цифровой среде, повысить мотивацию за счёт разнообразия форматов учебного материала [8, С. 31].

В случае с английским языком особенно ценны ресурсы, содержащие аутентичный материал (новости, подкасты, фильмы, научные статьи), которые дают возможность студентам сталкиваться с реальным языком вне учебника.

Несмотря на многочисленные достоинства, метод перевернутого класса имеет и ряд существенных недостатков, которые необходимо учитывать при его внедрении в вузовскую практику.

Создание качественного цифрового контента требует от преподавателя больших усилий и времени. В отличие от традиционной лекции, видеоматериал должен быть структурирован, логичен, содержать элементы визуализации и соответствовать уровню владения языком у студентов. Кроме того, необходимо обеспечить доступ к этим материалам, организовать проверочные задания и механизмы обратной связи.

Многие студенты, особенно первого курса, привыкли к пассивному усвоению информации. Для них переход к модели перевернутого класса может быть сложным. Без должной мотивации и поддержки со стороны преподавателя они могут не выполнять домашние задания, что делает весь метод малоэффективным.

Не все ВУЗы располагают необходимыми ресурсами для реализации перевернутого обучения. Проблемы могут быть связаны с плохим интернет-соединением, отсутствием доступа к онлайн-платформам, недостаточной компьютерной подготовкой студентов и преподавателей. Без решения этих вопросов внедрение перевернутого класса невозможно.

Если студент не выполняет задания дома, то аудиторное занятие теряет смысл. Однако контроль внеаудиторной работы требует дополнительных механизмов – онлайн-тестирования, блогов, портфолио, форума и т.д. Организация такой системы занимает время и требует от преподавателя определённого опыта.

Если внеаудиторная работа плохо организована, а студенты приходят на занятия без подготовки, то преподаватель вынужден тратить время на повторение теории, что сводит на нет преимущества перевернутого класса. Таким образом, успех метода зависит от строгого соблюдения этапов и четкой организации всего процесса.

Таким образом, метод перевернутого обучения обладает большим потенциалом в преподавании английского языка в вузе, особенно в плане развития автономности студентов и повышения уровня практической подготовки. Однако его внедрение требует внимательного подхода, серьёзной подготовки как со стороны преподавателей, так и со стороны администрации вуза. Только при условии комплексного подхода – создания качественного цифрового контента, формирования мотивации у студентов, обеспечения технической поддержки и разработки эффективных механизмов контроля – перевернутый класс может стать устойчивой и результативной моделью обучения.

На основе анализа теоретических и практических аспектов применения метода перевернутого класса в обучении английскому языку в ВУЗе, можно предложить следующие рекомендации для преподавателей.

Первым шагом в организации обучения по методу перевернутого класса является тщательное планирование. Преподаватель должен: определить цели и задачи курса, учитывая специфику учебной программы и уровень подготовки студентов (например, если цель – развитие навыков говорения, то внеаудиторные материалы могут включать видеолекции по лексике и грамматике, а аудиторные занятия – дискуссии и ролевые игры); сегментировать учебный материал на логически завершённые модули, удобные для самостоятельного изучения (каждый модуль должен содержать объяснение нового материала, примеры использования, задания для самопроверки и рекомендации по дальнейшей работе); выбрать цифровую платформу, обеспечивающую доступ к материалам и возможность взаимодействия между преподавателем и студентами. Наиболее популярными системами являются Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams и Canvas. Они позволяют загружать видео, проводить тестирование, организовывать форумы и собирать выполненные задания.

Эффективность перевёрнутого класса во многом зависит от качества и разнообразия материалов, предоставляемых студентам для внеаудиторного изучения: видеолекции (до 10-15 минут), аудиозаписи, интерактивные тесты, презентации, а также аутентичные материалы (статьи, подкасты, видеоролики с YouTube, RuTube).

Следует учитывать уровень владения английским языком студентов. Сложные термины лучше сопровождать глоссарием, транскрипцией и переводом. Для видеоматериалов желательно предусмотреть субтитры или текстовый скрипт.

Создание собственного контента, авторских видеоуроков вызывает большее доверие и вовлечённость в процесс обучения. Для записи можно использовать экранную запись с голосовым комментарием, мобильные приложения или профессиональное оборудование.

Чтобы внеаудиторная часть обучения была продуктивной, необходимо: чётко формулировать задания; вводить систему контроля, чтобы обеспечить ответственность студентов за выполнение заданий; формировать мотивацию.

Аудиторное время в рамках перевернутого класса должно быть направлено на углубление знаний и развитие практических навыков.

Начинайте занятие с анализа вопросов, возникших у студентов дома . Это позволяет выявить пробелы в понимании материала и своевременно их устранить.

Активно используйте коммуникативные формы работы: ролевые игры, дебаты, проекты, работу в парах и малых группах. Такие методы способствуют развитию навыков говорения, аудирования и рефлексии.

Давайте обратную связь через комментирование результатов внеаудиторной работы, помощь студентам в осознании собственных успехов и ошибок.

Одним из важнейших преимуществ перевернутого класса является возможность развития автономности студентов. Формируйте навыки самообучения, обучая студентов стратегиям самостоятельного изучения языка. Рекомендуйте полезные ресурсы, такие как Duolingo, BBC Learning English, LingQ, TED Talks. Создавайте условия для сотрудничества, организуя совместные проекты, дискуссии, peer review. Поощряйте взаимную помощь и обсуждение материала вне занятий. Поддерживайте мотивацию, показывая практическую ценность знаний английского языка. Привлекайте носителей языка, организуйте онлайн-встречи, связывайте материал с будущей профессиональной деятельностью студентов [5, С. 587].

Для повышения эффективности обучения важно регулярно анализировать результаты и вносить коррективы. Используйте разнообразные формы оценивания: формирующее оценивание (портфолио, рефлексивные дневники), итоговое оценивание (тесты, проекты, устные выступления), а также самооценку и взаимооценку.

Анализируйте результаты обучения, собирая обратную связь от студентов после каждого модуля. Изучайте успеваемость, вовлечённость, удовлетворённость процессом.

Корректируйте структуру занятий, контент и методы обучения в зависимости от полученных данных, чтобы сделать обучение максимально адаптированным к потребностям студентов.

Внедрение перевёрнутого класса связано с рядом проблем, однако существуют способы их преодоления. Если студенты не готовятся дома, введите обязательные задания с оценкой и проводите короткие проверочные работы в начале занятия. При недостатке времени на создание материалов используйте уже существующие качественные ресурсы (YouTube, RuTube, MOOCs). При низкой ИКТ-грамотности студентов проведите вводный мастер-класс по работе с платформой и создайте подробные инструкции. Если мотивация студентов снижена, покажите практическую пользу обучения, применяйте игровые элементы и хвалите за усилия.

Выводы. Применение метода перевернутого класса в преподавании английского языка в вузе открывает широкие возможности для повышения качества образования, развития автономности студентов и усиления их познавательной активности. Однако его успешная реализация возможна лишь при условии тщательного планирования, создания качественного цифрового контента, постоянного контроля

внеаудиторной работы и гибкого управления аудиторным процессом. Преподавателю важно сочетать инновационные технологии с проверенными педагогическими практиками, чтобы сделать обучение не только эффективным, но и интересным для современного студента.

Литература:

1. Ульянов, С.С. Использование технологии смешанного обучения «перевернутый класс» при обучении иностранному языку в вузе / С.С. Ульянов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2021. – Т. 26. – № 195. – С. 87-94
2. Подстрахова, А.В. Преподавание иностранных языков в нефилологическом вузе: возможности и ограничения в применении мобильных технологий / А.В. Подстрахова // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 3(108). – С. 41-43
3. Bergmann, J. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day / J. Bergmann, A. Sams. – Washington DC: International Society for Technology in Education, 2012. – P. 120-190
4. Bishop, J.L. The Flipped Classroom: A Survey of the Research / J.L. Bishop, M.A. Verleger. – 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, 2013. – Vol. 30. – P. 1-18
5. Chen, F. A systematic review of the effectiveness of flipped classrooms in medical education / F. Chen, A.M. Lui, S. Martinelli. – Medical Education, 2017. – № 51(6). – P. 585-597
6. Holec, H. Autonomy and Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford: Pergamon, 1981. – 53 p.
7. Johnson, L. The NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition / L. Johnson, S. Adams Becker, V. Estrada, A.Freeman. – Austin, Texas: The New Media Consortium, 2014. – 52 p.
8. Little, D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems / D. Little. – Dublin: Authentik, 1991. – 62 p.
9. O'Flaherty, J. The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review / J. O'Flaherty, C. Phillips. The Internet and Higher Education, 2015. – № 25. – P. 85-95
10. Ushioda, E. Language Learning Motivation, Self and Identity: Current Theoretical Perspectives / E. Ushioda. – Computer Assisted Language Learning, 2011. – № 24(3). – P. 199-210

Педагогика

УДК 378:75

профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий,
доктор педагогических наук, звание доцента по кафедре педагогики и психологии,
профессор социальной педагогики и психологии Царапкина Юлия Михайловна
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва);
ФГБОУ ВО Московский педагогический государственный университет (г. Москва);
профессор кафедры педагогики школы, доктор педагогических наук, доцент Грасс Татьяна Петровна
ФГАОУ ВО Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Москва);
кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры систем автоматизированного проектирования и инженерных расчетов Ивашова Ольга Николаевна
ФГБОУ ВО Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А.Тимирязева» (г. Москва)

РОЛЬ КОМАНДНЫХ ПРОЕКТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИДЕРСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В условиях развития современной системы высшего образования одним из важнейших направлений деятельности становится не только передача профессиональных знаний и компетенций, но и формирование лидерских навыков у студентов университета. Такая тенденция связана с необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов, способных и готовых качественно выполнять свои должностные обязанности и принимать ответственные решения. Лидерство в образовательном пространстве представляет собой собирательное понятие, включающее комплекс индивидуальных характеристик, социальных навыков и профессиональных компетенций, способствующих организации деятельности других людей для достижения запланированных результатов. Лидер обладает самодисциплиной и стремится к постоянному совершенствованию себя и окружающей действительности. Одним из способов формирования лидерских навыков выступают командные проекты, позволяющие студентам лучше усваивать учебный материал, а также обеспечивают условия для развития организаторских, управленческих качеств, играющих важное значение в профессиональной карьере. Реализация командных проектов предоставляет уникальные возможности для всестороннего развития обучающихся, способствует многогранным аспектам обучения. Возможности командных проектов, особенно в контексте развития лидерских навыков, творческого потенциала и способности выстраивать коммуникацию, огромны и охватывают ключевые аспекты методов обучения. Внедрение различных форм командных проектов позволяет формировать у обучающихся инициативность, умение планировать, контролировать процесс, формировать и управлять командой, распределять роли и обеспечивать мобильность. Участие студентов в командных проектах способствует формированию ключевых навыков лидерства, которые играют важную роль в будущей профессиональной деятельности специалистов. В процессе совместной работы над проектами студенты учатся эффективно управлять задачами, принимать решения в условиях неопределенности, а также налаживать коммуникацию и сотрудничество с коллегами.

Ключевые слова: инициатива, ответственность, проектная деятельность, лидер, творческий потенциал.

Annotation. In the context of the development of the modern higher education system, one of the most important areas of activity is not only the transfer of professional knowledge and competencies, but also the formation of leadership skills among university students. This trend is associated with the need to train highly qualified specialists who are capable and ready to perform their official duties efficiently and make responsible decisions. Leadership in the educational space is a collective concept that includes a set of individual characteristics, social skills, and professional competencies that help organize the activities of others to achieve planned results. The leader has self-discipline and strives for continuous improvement of himself and the surrounding reality. One of the ways to develop leadership skills is through team projects that allow students to better assimilate educational material, as well as provide conditions for the development of organizational and managerial qualities that play an important role in a professional career. The implementation of team projects provides unique opportunities for the comprehensive development of students, contributes to the multifaceted aspects of learning. The possibilities of team projects, especially in the context of developing leadership skills, creativity, and communication skills, are enormous and cover key aspects of learning methods. The introduction of various forms of team projects allows students to develop initiative, the ability to plan, control the process, form and manage a team, assign roles and ensure mobility. Students' participation in team projects contributes to the formation of key leadership skills that play an important role in the future professional activities of specialists. In the process of working together on projects, students learn how to effectively manage tasks, make decisions in the face of uncertainty, and establish communication and collaboration with colleagues.

Key words: initiative, responsibility, project activity, leadership, creativity.

Введение. В условиях развития современной системы высшего образования одним из важнейших направлений деятельности становится не только передача профессиональных знаний и компетенций, но и формирование лидерских навыков у студентов университета. Такая тенденция связана с необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов, способных и готовых качественно выполнять свои должностные обязанности и принимать ответственные решения [4]. Лидерство в образовательном пространстве представляет собой собирательное понятие, включающее комплекс индивидуальных характеристик, социальных навыков и профессиональных компетенций, способствующих организации деятельности других людей для достижения запланированных результатов. Под лидером понимается личность, обладающая повышенным уровнем ответственности, способная предлагать инициативные решения, проявляющая коммуникативные навыки и умение мотивировать, вдохновлять различные группы людей. Лидер также обладает самодисциплиной и стремится к постоянному совершенствованию себя и окружающей действительности [6].

Одним из способов формирования лидерских навыков выступают командные проекты, позволяющие студентам лучше усваивать учебный материал, а также обеспечивают условия для развития организаторских, управленческих качеств, играющих важное значение в

профессиональной карьере [7]. Активное участие студентов в командных проектах позволяет им не только применять теоретические знания на практике, но и развивать личные качества, такие как инициативность, стрессоустойчивость и умение вести за собой команду [9].

Изложение основного материала статьи. Современные авторы уделяют пристальное внимание изучению лидерских качеств студентов. Они обсуждают наиболее успешные практики формирования лидерства в студенческой сфере, а также описывают влияние проектной деятельности на данный процесс. В.Ю. Аксенова, Т.А. Гонохова рассматривают лидерство как характеристику личности и порождаемых ею эффекты. С точки зрения авторов лидер – это индивид, обладающий наибольшим, по сравнению с другими участниками взаимодействия, набором приоритетных качеств личности и характера и мотивирующий остальных членов группы на качественное выполнение поставленной задачи. Также авторы рассматривают мнение, согласно которому лидерство подразумевает искусство добиваться подчинения. Согласно такой позиции, лидер не всегда учитывает мнение и интересы остальных участников коллектива [1].

О.Н. Баева, Н.Н. Даниленко, А.В. Минкина придерживаются мнения, согласно которому современный лидер представляет собой мастера, который способен сформировать и претворить в жизнь свои идеи и мечтания. Лидерство непосредственно связано с формированием и совершенствованием своего творческого потенциала. Данный навык особенно важен для молодых специалистов, поскольку большинство компаний в качестве основной задачи ставит организацию людей, организацию пространства для реализации возможностей, где можно продемонстрировать собственный потенциал. Для этого совсем не обязательно все действия выполнять самостоятельно, достаточно сделать грамотные расчеты по необходимым ресурсам и использовать их. Работник, который обладает лидерскими качествами, способен привлечь сотрудников к выполнению практически любой, даже самой неординарной задачи [2].

Также бывают ситуации, когда лидерам сложно делегировать задачи, поскольку они привыкли брать слишком много ответственности на себя. Это обратная сторона медали развитого лидерства, в соответствии с которой представляется, что никто не может сделать так же качественно, как тот самый лидер из коллектива. Способность делегировать успешно развивается в практической деятельности, например, путем организации проектной деятельности, где каждый из участников принимает на себя определенную роль. Это может показаться непростой задачей для людей, которые не привыкли разделять обязанности и хотят действовать самостоятельно. Со временем такие обучающиеся привыкают делить ответственность и даже ощущают радость от такой возможности. Благодаря систематической работе студенты развивают командный дух, учатся сотрудничать, доверять друг другу, уважать и принимать вклад каждого участника в одно общее дело. В профессиональной сфере данный навык позволит оперативно продвигаться по карьерной лестнице, поскольку специалисты уже умеют выбирать коллег, которые способны успешно справиться с поставленной задачей.

Е.П. Гончарова, Л. Тянь подчеркивают важную роль университета в развитии личности обучающихся. Именно в студенческом возрасте формируется широкий спектр личностных особенностей человека, создавая условия для проявления инициативности и творческого потенциала. Лидеры способны показывать наиболее высокие результаты деятельности в команде, не боятся брать ответственность и быстро принимают важные решения. Студенты с развитыми лидерскими навыками проявляют заинтересованность в образовательном процессе и стремятся к достижению высоких результатов обучения [5].

Важно понимать, что лидерство как феномен включает в себя два вида:

– формальное лидерство свидетельствует о наличии определенного набора обязанностей и задач у человека, а также способности организовать и поддерживать руководство коллективом;

– неформальное лидерство представляет собой выбор конкретного человека по мнению группы по результатам демонстрации определенных навыков.

Как отмечают Д.Р. Бакаева, В.В. Неволина, одним из важнейших условий формирования лидерских навыков является обеспечение комфортного и поддерживающего образовательного пространства, в котором обучающиеся могут свободно выражать свое мнение, участвовать в обсуждениях, проектной деятельности. Авторы выделяют социально-педагогические проекты как востребованный метод формирования лидерства в коллективе. Благодаря подготовке проектов студенты включаются в социально-значимую деятельность с постепенным увеличением ответственности и самостоятельности в принятии решений и внедрении инициативных действий. В ходе обсуждения проектов усиливается практическая составляющая формирования лидерских навыков, а также реализуется коллективное взаимодействие. Обучающиеся отрабатывают навыки критического мышления и рефлексии, необходимые для демонстрации лидерства в будущей профессиональной деятельности [3].

Проектная деятельность, по мнению А.В. Тарасовой, позволяет формировать у обучающихся проектную культуру как особый вид мышления и способность осуществлять творческо-преобразовательную деятельность. При этом многие исследователи убеждены в том, что подготовка студентами проектов является не просто целенаправленной деятельностью по подготовке продукта, но и используется с целью самосовершенствования своих личностных качеств, в том числе лидерских навыков. В процессе проектирования студенты принимают на себя различные роли и функции, что обеспечивает всестороннее развитие будущих специалистов [10].

Н.П. Русинова пришла к выводу о том, что особенность проектной деятельности заключается в том, что она осуществляется в соответствии с интересами и потребностями студентов. Командные проекты выступают организационно-методическим инструментарием, содействующим развитию творческого потенциала обучающихся, лидерских навыков, коммуникативных способностей. В проекте, как правило, принимают участие студенты с общими интересами, что позволяет каждому добиться личностного роста по результатам подготовки продукта [8].

С целью определения роли командных проектов в формировании лидерских навыков у студентов нами было проведен опрос среди преподавательского состава Государственного университета просвещения, Московского педагогического государственного университета, Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, Российского государственного аграрного университета МСХА имени К.А. Тимирязева. Числовая выборка составила 146 анкет. Опрос был проведен с помощью онлайн-платформы WebAsk. Респондентам задавались вопросы по поводу влияния проектной деятельности формирование лидерского потенциала обучающихся.

В первую очередь предстояло выяснить, какие навыки, по опыту преподавателей, развиваются у студентов в ходе работы над командными проектами. По мнению 82% респондентов благодаря реализации командных проектов развивается умение принимать решение в группе. 80% участников выделило способность нести ответственность за принятие решений. С точки зрения 73% педагогов в ходе подготовки командных проектов развиваются навыки эффективного общения и взаимодействия. Также 64% отметили способность разрешать конфликты и находить компромиссы. Развитие творческого потенциала и критического мышления выделило 58% участников опроса.

Следующий вопрос предполагал выявление наиболее востребованных форм командных проектов, способствующих формированию лидерских качеств обучающихся. По мнению большинства респондентов (62%) в приоритете проекты с четким распределением ролей, где каждый участник принимает обязанности выполнять определенные функции. С позиции 21% участников целесообразно использовать командные проекты, в которых участники по ходу подготовки проектов могут варьировать роли. 10% педагогов выступили за междисциплинарные проекты, еще 7% отметили проекты, предполагающие сотрудничество с внешними организациями.

Также было изучено мнение преподавателей по поводу необходимости наличия руководителя в команде для успешного формирования лидерских навыков в ходе подготовки проекта. 84% отметили важность наличия руководителя в команде, еще 9% уверены, что это не обязательно, поскольку все участники взаимодействия могут проявлять лидерство. Также 7% педагогов затруднились ответить на этот вопрос, поскольку, по их мнению, наличие руководителя зависит от специфики и содержания проекта.

Особенно важно было проанализировать трудности, с которыми сталкиваются студенты в ходе организации командных проектов и влияние этих преград на развитие лидерских навыков. По мнению 56% педагогов иногда может наблюдаться слабая мотивация обучающихся, вследствие чего они проявляют сниженный интерес к проекту и не демонстрируют имеющийся потенциал. 28% выделило недостаток времени на выполнение проектов, еще 16% нехватку навыков проектной работы у обучающихся.

Выводы. Реализация командных проектов предоставляет уникальные возможности для всестороннего развития обучающихся, способствует многогранным аспектам обучения. Возможности командных проектов, особенно в контексте развития лидерских навыков, творческого потенциала и способности выстраивать коммуникацию, огромны и охватывают ключевые аспекты методов обучения. Внедрение различных форм командных проектов позволяет формировать у обучающихся инициативность, умение планировать, контролировать процесс, формировать и управлять командой, распределять роли и обеспечивать мобильность.

Систематическое участие обучающихся в командных проектах способствует формированию ключевых навыков лидерства, которые играют важную роль в будущей профессиональной деятельности специалистов. В процессе совместной работы над проектами студенты учатся эффективно управлять задачами, принимать решения в условиях неопределенности, а также налаживать коммуникацию и

сотрудничество с коллегами. Эти навыки не только развивают уверенность в себе и способность вести за собой других, но и помогают адаптироваться к разнообразным ситуациям в рабочей среде, что, безусловно, является ценным активом в любой профессиональной карьере.

Литература:

1. Аксенова, В.Ю. Теоретический анализ проблемы формирования лидерских качеств студентов / В.Ю. Аксенова, Т.А. Гонохова; под ред. Г.Ю. Лизуновой // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Горно-Алтайск, 12 декабря 2020 года. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2020. – С. 188-192
2. Баева, О.Н. Формирование лидерских компетенций: в поиске эффективных образовательных технологий / О.Н. Баева, Н.Н. Даниленко, А.В. Минкина // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2023. – Т. 4. – № 5(137). – С. 132-141
3. Бакаева, Д.Р. Формирование лидерских качеств студентов в образовательном процессе / Д.Р. Бакаева, В.В. Неволина // Наука через призму времени. – 2025. – № 7(100). – С. 46-48
4. Голдышенко, Ю.А. Формирование лидерских качеств у студентов педагогического вуза / Ю.А. Голдышенко // Форум молодых ученых. – 2020. – № 1(41). – С. 122-127
5. Гончарова, Е.П. Формирование лидерских качеств у студентов / Е.П. Гончарова, Л. Тянь // Актуальные вопросы современной науки: сборник статей XVI Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 октября 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 167-169
6. Купрук, О.П. Саморазвитие как путь к лидерству: формирование лидерских качеств у студентов вузов / О.П. Купрук // V Международная научная конференция по междисциплинарным исследованиям: сборник статей V Международной научной конференции по междисциплинарнымисследованиям, Екатеринбург, 15 апреля 2024 года. – Екатеринбург: Общество с ограниченной ответственностью «Институт Цифровой Экономики и Права», 2024. – С. 212-215
7. Романова, Л.Л. Формирование лидерских качеств у студентов вуза / Л.Л. Романова // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 102. – С. 70-73
8. Русинова, Н.П. Готовность обучающихся к реализации проектной технологии как условие формирования профессиональной компетентности / Н.П. Русинова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2018. – Т. 13. – № 6. – С. 44-51
9. Сажина, Н.С. Роль вуза в формировании лидерских качеств студентов / Н.С. Сажина // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2023. – № 3(90). – С. 38-42
10. Тарасова, А.В. Проектная деятельность как инструмент совершенствования навыков научно- исследовательской деятельности студентов в вузе / А.В. Тарасова // Проектирование. Опыт. Результат. – 2024. – № 1. – С. 89-94

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Киселева Анастасия Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Зимин Юрий Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются инновационные подходы к обучению бакалавриата через интеграцию современных образовательных технологий. В контексте исследования, по мнению авторов, интерес представляет дидактический потенциал обучения через диалог с искусственным интеллектом. Данный подход использует искусственный интеллект как инструмент для поиска информации и как активного участника образовательного процесса. В данном контексте авторы рассматривают иммерсивное обучение с использованием дополнительной (расширенной) реальности. Обращаются к методу имитационного моделирования и кейс-методу. При рассмотрении использования искусственного интеллекта как инструмента для решения профессиональных задач, авторы обращаются к методу геймификации. Рассмотрен синтез геймификации, искусственного интеллекта и имитационного моделирования для формирования профессиональных компетенций. Разработана практико-ориентированная учебная программа, демонстрирующая эффективность комплексного использования этих методов в образовательном процессе высшего образования. Предложены педагогические методики, технологии для бакалавров, обучающихся по направлению «Операционная деятельность в логистике». Авторы приходят к выводу, что на сегодняшний день методология преподавания в области логистики смещает акцент с традиционных методов обучения на комплексный подход, использование интерактивных, имитационных и персонализированных подходов. Именно они создают условия для формирования профессиональной идентичности и более глубокого усвоения материала.

Ключевые слова: педагогика, геймификация, искусственный интеллект, профессиональные компетенции, логистика.

Annotation. The article examines innovative approaches to bachelor's degree education through the integration of modern educational technologies. In the context of the study, according to the authors, the didactic potential of learning through dialogue with artificial intelligence is of interest. This approach uses artificial intelligence both as a tool for information retrieval and as an active participant in the educational process. In this context, the authors consider immersive learning using augmented reality. They turn to the method of simulation modeling and the case method. When considering the use of artificial intelligence as a tool for solving professional tasks, the authors turn to the gamification method. The synthesis of gamification, artificial intelligence, and simulation modeling for the formation of professional competencies is examined. A practice-oriented training program has been developed that demonstrates the effectiveness of the integrated use of these methods in higher education. Pedagogical methodologies and technologies are proposed for bachelor's students studying in the field of «Operational Activities in Logistics». The authors conclude that today the teaching methodology in the field of logistics is shifting the focus from traditional teaching methods to an integrated approach, using interactive, simulation, and personalized approaches. It is these approaches that create the conditions for the formation of professional identity and deeper assimilation of the material.

Key words: pedagogy, gamification, artificial intelligence, professional competencies, logistics.

Введение. В статье исследуются инновационные подходы к подготовке бакалавриата по логистике за счет интеграции современных образовательных технологий. Рассмотрен синтез геймификации, искусственного интеллекта и имитационного моделирования для формирования профессиональных компетенций. Разработана практико-ориентированная учебная программа, демонстрирующая эффективность комплексного использования этих методов в образовательном процессе высшей школы. Предложены педагогические методики, технологии для бакалавров, обучающихся по направлению «Операционная деятельность в логистике». Исследование направлено на выявление наиболее эффективных инструментов формирования профессиональных компетенций в условиях цифровой трансформации экономики.

Изложение основного материала статьи. Перед высшим образованием стоит задача адаптироваться к современным требованиям рынка труда и стремительной цифровизации профессиональной среды. Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования образовательного процесса в контексте внедрения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения.

Профессионально-ориентированные компетенции современного специалиста по логистике характеризуются комплексным набором

навыков, в том числе:

– развитое адаптивное мышление в условиях неопределенности;

– способность оперативно принимать управленческие решения;

– владение современными цифровыми инструментами;

– возможность работы с большими массивами данных.

Компетентностный подход в современном образовании выступает основополагающим принципом подготовки специалистов, где приоритет отдается практическим навыкам и умениям. В соответствии с действующими образовательными стандартами особое внимание уделяется формированию следующих компетенций:

– аналитические способности и критическое мышлениее;

– стратегическое планирование операций;

– управление материалами и данными;

– принятие рациональных управленческих решений.

Уникальные задачи, возникающие в коммерческом секторе и сфере гуманитарного реагирования, требуют в рамках логистических процессов от будущего специалиста следующих развитых навыков:

– системный анализ;

– командное взаимодействие;

– управленческие и координационные навыки.

В связи с этим возникают потребность улучшения педагогических методов и подходов, необходимо переходить от пассивного усвоения к использованию интерактивных и имитационных методов обучения, которые способны моделировать профессиональные ситуации, заимствованные из жизни. Принцип проблемного обучения лежит в основе разработки учебного занятия, направленного на обеспечение формирования конкурентоспособного выпускника и их готовности решать нестандартные профессиональные задачи.

Прямым индикатором востребованности данной темы является растущий интерес научного сообщества к методологии преподавания логистики. Выявить ключевые векторы развития позволяет анализ современных российских исследований образовательных практик.

«Образовательная логистика» на сегодняшний день активно внедряется как термин, который имеет значение применения логистических принципов для оптимизации процесса обучения. К ключевым задачам образовательной логистики можно отнести:

– обеспечение своевременной доставки учебных материалов;

– эффективное управление расписанием и аудиторным фондом;

– логистическая поддержка студентов и преподавателей.

Данная концепция направлена на создание оптимальных систем оптимизации процесса получения знаний и компетенций. Российские исследователи активно изучают внедрение инноваций в процесс обучения. Н.В. Бужинская рассматривает необходимость интеграции информационных технологий как ключевой компетенции. В.Е. Глазунова исследует применение передовых цифровых инструментов, включая использование облачных вычислений. Значительный вклад в исследование практико-ориентированных методов обучения внёс Н.М. Ибрагимов и его коллеги, которые занимались разработкой модели подготовки, которая была нацелена на освоение стратегических методов и цифровых инструментов. Впоследствии это изменяет традиционную форму проведения занятий. Образовательные учреждения, такие как РЭУ имени Г.В. Плеханова, разрабатывают и внедряют инновационные методы обучения, в том числе компьютерные симуляции. это является подтверждением актуальности внедрение инновационных методов и техник обучения. В НИУ ВШЭ ведутся дисциплины, такие как «Инновационная транспортная технология в логистике» и «Инновационная логистика и управление цепями поставок», обучающие инновационным транспортным технологиям и управлению цепями поставок, где фокусом является цифровизация и моделирование. Это обуславливает необходимость разработки учебных занятий по логистике с применением цифровых технологий.

Прежде чем переходить непосредственно к разработке конкретно учебного занятия по логистике для бакалавров, необходимо обратиться к существующему разнообразию педагогических методик и технологий. В связи с современными тенденциями образования акцент с пассивной передачи знаний сместился на активное формирование компетенций путём практико-ориентированных методов и проблемного обучения [6]. Понимание дидактического потенциала, преимуществ и недостатков каждого метода позволяет скорректировать учебный процесс, который сможет сформировать практические навыки согласно профессиональным компетенциям, необходимым для специалиста в сфере логистики.

Создание современного учебного занятия по логистике требует системного осмысления, заключающегося в определении эффективных педагогических технологий и методов. Системное осмысление позволяет традиционный образовательный процесс преобразовать. Так, это предполагает под собой переход от пассивного восприятия лекционного материала к интерактивным форматам.

В контексте данного исследования интерес представляет дидактический потенциал обучения через диалог с искусственным интеллектом. Данный подход использует искусственный интеллект как инструмент для поиска информации и как активного участника образовательного процесса. Искусственный интеллект способен выполнять функции виртуального репетитора, адаптируя сложные логистические концепции, например, оптимизации маршрутов и управления цепями поставок для индивидуального понимания обучающегося исходя из его уровня знаний [5]. Данный формат персонализированного диалога с искусственным интеллектом может предлагать дополнительные разъяснение, генерировать практические примеры и помогать в решении задач. Это создает условия для глубокого осмысления учебного материала. Если рассматривать применение искусственного интеллекта для преподавателя, то это открывает возможность автоматизации рутинных процессов, таких как создание учебных заданий, разработка фонда оценочных материалов, проектирование индивидуальных образовательных индивидуальных образовательных траекторий [4].

Значительный методический потенциал имеет иммерсивноеобучение с использованием технологии дополнительной (расширенной) реальности XR. Данный подход позволяет преодолеть пространственные временные ограничения традиционной аудитории. Учебный процесс возможно моделировать в профессиональную среду, не прибегая к физическому перемещению в иную точку. Обучающиеся получают возможность применять практические навыки управления складскими процессами, проведение инвентаризации, оптимизации грузопотоков в условиях виртуальных логистических хабов. Данная технология повышает степень вовлеченности в учебный процесс, а также обеспечивает объективную оценку сформированностипрофессиональных компетенций через анализирование действия обучающихся в смоделированной ситуации.

Следующий метод имеет схожесть с предыдущим, это имитационное моделирование.

Оно представляет собой ядро практико-ориентированной подготовки обучающихся к профессиональной деятельности. Сущностью данного метода является создание динамической модели реальных логистических процессов и систем, которые позволяют обучающимся принимать управленческие решения в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности. Преимущества имитационного метода [3]:

– обеспечение интеграции теоретических знаний в практической опыт, вследствие чего происходит развитие не только профессиональных компетенций, но и метакомпетенций;

– создание безопасной среды для обучающихся, где они могут анализировать последствия своих действий без реального риска финансовых или операционных потерь;

– имитационное моделирование дает возможность проводить исследование логистических систем в редких ситуациях, которые сложно воспроизвести в реальной практике;

– способствует формированию системного мышления, так как обучающиеся получают возможность наблюдать влияние различных элементов логистики друг на друга, а также понимают природу возникновения системных эффектов;

– интенсификация учебного процесса – обучающиеся могут проанализировать последствия своих решений за продолжительные периоды в течение ограниченного времени учебного занятия.

При всех преимуществах имеются и свои недостатки у данного метода. Один из них выражается в высокой ресурсоёмкости разработки и верификации моделей. Применение данного метода требует от преподавателя специализированных компетенций в области моделирования и значительных временных затрат. Следующим ограничением выступает статичность традиционных моделей, в которую не всегда есть возможность интегрировать данный метод.

Кейс-метод – это структурированный подход к обучению, в основе которого лежит анализ реальных профессиональных ситуаций. Дидактическая ценность проявляется в активном развитии аналитического мышления и развитии способности поиска комплексного

решения профессиональных задач. В условиях обучения по направлению «Операционная деятельность в логистике» работа с кейсами предполагает погружение обучающихся в проблемные ситуации, имеющие междисциплинарный характер, для решения которых необходимо использовать не только профессиональные знания в логистике, но и знания экономического учета, бизнес-аналитики и знания других аспектов. Это можно рассмотреть на примере анализа кейс-задачи «Оптимизации системы «последней мили»» в условия города. Данная задача заставляет обучающихся рассмотреть комплексно следующие показатели: транспортную инфраструктуру, экологическую составляющую, потребительское поведение, экономические показатели. Данный подход формирует у обучающихся навык нахождения взаимосвязи и оценки риска, вследствие чего принимать объективные управленческие решения [2].

Рассмотрим внедрение искусственного интеллекта в практическое задание. Данный подход представляет из себя использование искусственного интеллекта как инструмента для решения профессиональных задач. Обучающимся предоставляется возможность проводить работу с настоящими данными с возможностью использовать в работе алгоритмы искусственного интеллекта для прогноза спроса, построения и оптимизации маршрутов, классификации товаров. Стоит отметить возможность нейросети обрабатывать большой объем текстовых данных. Например, анализ текстовых отзывов нейросетью позволяет прогнозировать сезонный спрос. Это способствует формированию цифровой грамотности и навыку работы с данными, что является профессиональной компетенцией логиста.

Метод геймификации – один из популярных методов обучения на сегодняшний день. Данный метод подразумевает эффективный механизм повышения учебной мотивации и объективной оценки знаний. В научной литературе существует множество определений термина «геймификация», которые отражают многогранность данного метода [8]. Немецкий ученый С. Детердинг дает следующее определение геймификации: это метод, использующий элементы игрового дизайна в неигровых контекстах [1]. Данное определение подчеркивает, что в процесс обучения интегрируется не целая игра, а отдельные, ключевые элементы, которые ассоциируются у обучающихся с играми и положительным опытом. Данный метод получил развитие в работах эксперта в сфере геймификации Ю-Кай Чоу, им разработана теоретическая основа, которая объясняет эффективность метода путём поведения Fogg'sBehaviorModel, согласно которой поведение зависит от трёх ведущих факторов: способности, триггеров и мотивации. Российский научный сотрудник А.С. Ветушинский определяетгеймификацию как метод по использованию игровых механизмов и элементов с целью корректировки человеческого поведения через благоприятный эмоциональный фон [4]. Н.Л. Караваев и Е.В.Соболев дают следующее определение геймификация – это комплекс инструментов, способствующих повышению уровня вовлеченности обучающихся [1]. Инструментами данного метода являются игровые элементы и приемы, исключая изменения в процессе получения знаний. М.О. Балашова и Д.А. Шукшин данный метод определяют как педагогический инструмент, способный повлиять на формирования мотивации обучающегося к более глубокому изучению материала, а также активизировать и вовлечь в работу в рамках учебного занятия [4]. Таким образом метод геймификации – это практико-ориентированный подход, который нацелен на повышение мотивации и вовлеченности обучающихся путем интеграции игровых элементов в неигровую учебную деятельность. Отличие данного метода от традиционных методов контроля заключается в сочетании оценочной функции и развитие познавательного интереса [7]. Условия для немедленной обратной связи позволяют реализовать интерактивные платформы. Данный электронно-образовательный ресурс дает возможность не только фиксировать правильные ответы, но и анализировать свои ошибки и логику процесса решения задач. Геймифицированные элементы представляют собой систему баллов, рейтинги, визуализацию процесса, тем самым активируя соревновательные механизмы и поддерживая постоянную вовлеченность в процесс обучения. Это дает возможность педагогическому работнику: отслеживать индивидуальный прогресс; выявлять тенденции касаемо усвоения материала; своевременно корректировать учебный процесс.

Использование геймификации, интерактивныхметодов, кейс-методов,имитационныхметодов, ИИ-инструментов позволяют создать динамичное и эффективное учебное занятие для бакалавров по направлению обучения «Операционная деятельность в логистике».

Таблица 1

План занятия с интеграцией рассмотренных методов по теме «Оптимизация «последней мили»»

Этап занятия	Инновационный метод / инструмент	Деятельность
1. Введение в проблему	Кейс-стадии	Анализ реальной статистики и кейса о проблемах доставки в плотной городской среде
2. Групповое решение	Совместная работа с ИИ, имитационный метод	Группы используют искусственный интеллект в качестве инструмента для генерации идей, далее тестируют в логистической симуляция, оценивая эффективность решения
3. Отработка навыков	Иммерсивная симуляция (XR)	Отработка действий в виртуальной среде (планирование зоны разгрузки VR)
4. Консолидация знаний	Интерактивное оценивание	Быстрая викторина с применением интерактивной платформы Quizizz для установления уровня усвоения ключевых терминов
5. Рефлексия	Педагогика бесконфликтности	Обсуждение, где каждый обучающийся может высказать свое мнение, проанализировать опыт, полученный в рамках данного занятия

Методологическое единство рассмотренных выше подходов достигается через их интеграцию в рамках разработки учебного занятия. На примере плана занятия «Оптимизация «последней мили»» можно рассмотреть комплексную интеграцию методов и инструментов обучения, рассмотренных в работе. Данное учебное занятия начинается с анализа реального кейса, далее продолжается работа с интеллектуальным ассистентом для разработки пути решения задач, после этого следует нахождение практического применения в имитационной модели. Всё это завершается рефлексией в формате педагогики сотрудничества.

Выводы. На сегодняшний день методология преподавания в области логистики смещает акцент с традиционных методов обучения на комплексный подход, использование интерактивных, имитационных и персонализированных подходов, которые создают условия для формирования профессиональной идентичности и более глубокого усвоения материала.

Литература:

1. Гущин, А.В. Дидактико-психологические особенности проектирования информационно-технологического обеспечения высшего педагогического образования / А.В. Гущин // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – 67 с.

2. Забродина, Н.А. Роль компьютерной графики в обучении студентов в области художественных специальностей / Н.А. Забродина // Молодой ученый. – 2017. – № 5. – С. 489-492

3. Игнатьева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1(46).– С. 2-3

4. Карягина, Т.В. Эффективность применения информационных технологий в сфере общего, дополнительного (художественного) и высшего образования в России / Т.В. Карягина, Д.А. Сидорин // Современные информационные технологии в образовании, науке и промышленности: Сборник трудов XV Международной конференции, XIII Международного конкурса научных и научно-методических работ, Москва, 14-15 февраля 2020 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство "Экон-Информ"», 2020. – С. 48-52

5. Любченко, О.А. Методика формирования информационной компетентности студентов художественных специальностей средствами библиотечной образовательной среды / О.А. Любченко // Искусство и культура. – 2021. – № 4(44). – С. 79-83

6. Портнова, И.В. Архитектурный образ и 3d-моделирование в современном образовательном процессе / И.В. Портнова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2023. – № 2. – С. 88-101

7. Прохоров, С.А. Цифровые технологии в системе художественно-живописной подготовки дизайнеров городской среды / С.А. Прохоров, А.В. Шадурин, Н.С. Прохоров // Новая реальность современного мира: вызовы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции, Барнаул, 03-04 февраля 2021 года. – Барнаул: Азбука, 2021. – С. 118-122

8. Прохоров, С.А. Цифровые технологии и интерпретации архитектурно-дизайнерского рисунка в образовательном процессе высшей школы / С.А. Прохоров, Н.С. Прохоров, М.М. Соколик // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 110-3. – С. 163-168

УДК 377.5

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Писарева Виктория Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Птицына Арина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Современные вызовы в образовании обуславливают актуальность поиска инновационных педагогических подходов, среди которых особое место занимают игровые методы обучения. Данная статья посвящена исследованию эффективности применения игровых технологий в процессе изучения экономических дисциплин. В работе приводится развернутое определение игровых методов как специально организованной деятельности, имитирующей реальные экономические процессы и отношения. Обоснование их актуальности связано с необходимостью формирования у студентов не только теоретических знаний, но и практических компетенций, таких как аналитическое мышление и принятие решений в условиях неопределенности. Рассматриваются психолого-педагогические предпосылки, лежащие в основе эффективности игр, включая повышение мотивации, активизацию познавательной деятельности и прочное усвоение материала через личный опыт. В статье представлены несколько видов игровых технологий, применимых в экономическом образовании. Подробно описываются характеристики и раскрывается потенциал дидактических, деловых и ролевых игр. Особое внимание уделяется компьютерной симуляции, позволяющей моделировать сложные рыночные ситуации. Отдельно рассматривается современный тренд – геймификация образовательного процесса, которая подразумевает внедрение игровых элементов для повышения вовлеченности студентов. В заключении делается вывод о том, что комплексное использование игровых методов способствует значительному повышению эффективности и качества обучения экономическим наукам.

Ключевые слова: игровые методы обучения, экономические дисциплины, среднее профессиональное образование, деловые игры, симуляции, кейс-методы, мотивация обучения, профессиональные компетенции, активные методы обучения, образовательные технологии.

Annotation. Modern challenges in education necessitate the search for innovative pedagogical approaches, among which game-based teaching methods occupy a special place. This article examines the effectiveness of using game technologies in the study of economic disciplines. The paper provides a comprehensive definition of game methods as specially organized activities simulating real economic processes and relationships. Their relevance is justified by the need to develop students' theoretical knowledge and practical competencies, such as analytical thinking and decision-making under conditions of uncertainty. The article examines the psychological and pedagogical prerequisites underlying the effectiveness of games, including increased motivation, enhanced cognitive activity, and robust learning through personal experience. The article presents several types of game technologies applicable to economic education. It describes in detail the characteristics and reveals the potential of didactic, business, and role-playing games. Particular attention is paid to computer simulations, which allow for the modeling of complex market situations. A separate consideration is given to the modern trend of gamification of the educational process, which involves the introduction of game elements to increase student engagement. In conclusion, it is concluded that the integrated use of game methods contributes to a significant increase in the efficiency and quality of teaching economic sciences.

Key words: game-based learning methods, economic disciplines, secondary vocational education, business games, simulations, case methods, learning motivation, professional competencies, active learning methods, educational technologies.

Введение. В настоящей действительности вся экономическая сфера и жизнь в целом очень динамичны и изменчивы, поэтому от новых специалистов, выпустившихся из учебных заведений того или иного уровня, требуется не только обладание теоретическими знаниями, но и наличие практических навыков, критического мышления и способностей к адаптации, чтобы работник умел самостоятельно принимать решения при возникновении нестандартных ситуаций. Исходя из требований рынка труда, традиционные методики преподавания становятся менее актуальными, так как ориентированы на пассивное восприятие обучающимися учебного материала, преподносимого педагогом в форме монологического повествования – это не способствует хорошей усваиваемости материала, а также не показывает, как он пригодится в будущей профессиональной практике студентов.

В условиях трансформации образования к вопросу поиска и применения новых технологий обучения обращено пристальное внимание. Использование креативных технологий в российском образовании получило недостаточное распространение, научная общественность в области образования признаёт важность применения креативных технологий с целью поддержки развития творческих навыков обучающихся. Возникла неоспоримая потребность оказать поддержку учащимся и учителям в развитии навыков творческого мышления, которые охватывают дисциплины, и использовать технологические инструменты для творческих решений и результатов [9].

Для качественной подготовки будущих специалистов, соответствующих современным требованиям работодателей, используются инновационные методы обучения, среди которых выделяется игровой. В последних достижениях игровые технологии, изначально ассоциировавшиеся с развлечением, активно интегрируются в различные сферы профессиональной подготовки, включая экономическое образование; это обусловило фундаментальное понимание того, что игра эффективно приводит к познанию, способствует активному включению обучающихся в изучение материала, стимулирует их мотивацию, способствует развитию когнитивных способностей и формированию практических навыков [3].

Игровой метод – «это способ организации овладения специальными знаниями, умениями и навыками, развития двигательных качеств, основанный на включении в процесс обучения компонентов игровой деятельности (воображаемой игровой ситуации, сюжета, роли, действий с предметами, правил)» [7]. При изучении экономики он становится инструментом, позволяющим привести абстрактные теоретические модели на примере конкретных инструментов и способов, применяемых в повседневном рабочем дне сотрудника, а саморефлексия после проведенного в такой форме занятия способствует лучшему усвоению материала, так как «стимулирование обучающихся к анализу своего игрового опыта помогает им оценить свою эффективность и осознать связь между своими действиями и ожидаемыми результатами» [11].

Изложение основного материала статьи. В образовательном процессе профессиональных учебных заведений игровыми технологиями являются методы и приемы, которые используются преподавателем для достижения определенных дидактических, воспитательных и развивающих целей, а рассматривая данные технологии в рамках изучения экономических дисциплин, появляется возможность тем самым создать такой материал для применения полученных знаний на практике, который по своей форме будет доступен и понятен широкому кругу студентов, в отличие от классических образовательных методик, ориентированных на аналитический склад ума [1].

Основной проблемой, которую игровые методы не просто затрагивают, но и способны решить, – это вопрос о требовании ранка труда к умениям и навыкам будущего сотрудника и неспособности современного образования обеспечить достаточный практико-ориентированный подход к обучению специалистов для удовлетворения желаний работодателей [5]. Данный вопрос актуален уже не первое десятилетие за счет резкого скачка в развитии человечества, протекания на глобальном уровне процессов технологизации и цифровизации. Так, еще А.А. Вербицкий «акцентировал внимание на имевшем место противоречии между требованиями профессиональной деятельности к выпускнику, сводящимися к наличию у него умений и навыков решать профессиональные задачи

разного уровня сложности и трудности, с одной стороны; и организацией образовательной деятельности обучающегося, ориентированной на формирование системы предметных знаний и умений – с другой» [8]. Для полноценного устранения вопроса несоответствия требований одной стороны и результатов деятельности другой, возникшего по разным причинам (финансирование, сложность в обновлении всех образовательных программ и материалов к занятиям и т.д.), в образовательный процесс необходимо внедрять игровые методики, так как именно они на простом примере, легком для усвоения мозгом, подготавливают студентов к будущей специальности [5].

Для того, чтобы сделать точные и обоснованные выводы об эффективности применения игровых технологий в изучении экономики, необходимо рассмотреть психолого-педагогические предпосылки. Первоначальной предпосылкой становится ранее упомянутая абстрактность экономических понятий, так как многие ее процессы протекают долгое время и в контексте обучения тяжело углубленно рассмотреть каждое явление, а данная методика, в особенности деловые игры и симуляции, позволяют быстро попасть «внутрь» изучаемых процессов. Вторым фактором является повышение мотивации к обучению за счет простоты преподнесения знаний – в рамках экономического образования, где студенты сталкиваются с трудностями в освоении и использовании теоретического материала, формул и графиков, игровой формат привносит в обучение соревновательный компонент, благодаря чему возникает здоровая конкуренция за баллы, получают за это награды, достигают целей как индивидуально, так и в процессе командной работы, что способствует более легкому усвоению студентами учебного материала, а также повышению успеваемости и общей вовлеченности учебной группы в образовательный процесс. Следующей предпосылкой является формирование профессиональных компетенций еще в процессе получения образования, так как рассматриваемые технологии позволяют перейти от состояния простого понимания студентом теоретических аспектов той или иной темы к приобретению практических умений и навыков, что, безусловно, приятно для любого человека, стремившегося к обеспечению собственной самостоятельности и скорейшему освоению профессии. Немаловажным здесь выступает и процесс формирования коммуникативной компетенции [2]. И конечным элементом психологического обоснования эффективности является обратная связь, которую обучающиеся получают мгновенно в процессе игры, содержащая информацию о результативности принятых ими решений, что позволяет быстро корректировать свои ошибки, а не тратить большой промежуток времени на их поиск и самостоятельное исправление в будущем, как это зачастую происходит при использовании других методов обучения [5].

Все игры в образовательном процессе делятся на несколько категорий или видов: во-первых, дидактические игры – «это игры, созданные специально педагогикой, для получения новых знаний, умений и навыков, это обучающие игры» [10], которые базируются на освоении ключевых экономических концепций и помогают обучающимся понять и осмыслить фундаментальные законы, такие как спрос и предложение, сравнительные преимущества, инфляция, безработица, конкуренция и многое другое. Во-вторых, деловые игры, представляющие собой искусственное воспроизведение реально существующих бизнес-процессов, классических задач менеджмента и рыночных ситуаций, благодаря чему студенты учатся принятию решений в различных экономических условиях, в том числе и при конкуренции, ограниченных ресурсах, высокой неопределенности. В-третьих, ролевые игры, созданные для участия студентов в каких-либо ролях будущей профессии, способствуют не только развитию необходимых навыков для своей должности, но и развитию эмпатии и пониманию сущности различных экономических субъектов и принцип их работы «изнутри» – например, студенты могут играть роль представителей Центрального банка, коммерческого банка, финансового директора, менеджера по продажам, анализировать потребителей, объясняя их интересы и принимая решения с их позиции. В-четвертых, моделирование или компьютерная симуляция «предполагает перенос человека в фиктивную ситуацию, которая при этом полноценно имитирует реальную ситуацию, с целью получения новых знаний и опыта деятельности» [7], тем самым позволяет обучающимся экспериментировать с различными макроэкономическими политиками – фискальной или монетарной (например, изменением процентных ставок или налогов) и наблюдать за последствиями тех или иных решений в целом.

Говоря о разнообразии типов игровых методов, важно не забывать о таком явлении, как геймификация (игрофикация) – «это использование игровых элементов в неигровой действительности для достижения реальных целей» [4]. Применение такой игровой механики в традиционных образовательных формах позволяет достичь более активного участия студентов в образовательном процессе – отвечать на семинарах, отстаивать свою позицию в дискуссиях на экономическую тематику, обращать внимание на материал проводимых лекций. Ключевые элементы геймификации как элемента обучения это, безусловно, системы баллов и рейтингов, которые способны стимулировать обучающихся к более яркому проявлению себя на занятиях, качественному и осознанному выполнению домашних заданий, прохождению онлайн-тестов, тем самым создавая соревнование за лучшие результаты и дополнительную мотивацию к учебной деятельности. Не менее интересным проявлением данного вида игрового метода могут стать значки и уровни, зачастую применяющиеся для усвоения отдельных тем и выполнения трудных, объемных заданий, так как это создает ощущение прогресса и достижений. Кроме того, цифровые призы и виртуальная валюта для вознаграждения обучающихся за успехи в учебной деятельности создают дополнительную мотивацию, так как студенты позже могут использовать и тратить ее на дополнительные учебные материалы, консультации или иные преимущества. Для обеспечения геймификации в образовании важно, чтобы игровые механики становились путем к внедрению экономического материала и формированию ключевых компетенций; обучающиеся должны быть осведомлены о том, как и за что начисляются баллы, как формируется и считается рейтинг, какие учебные успехи засчитываются в него и по каким критериям они оцениваются. При этом система выставления баллов должна быть справедливой и понятной для всех студентов, независимо от их уровня подготовки и курса обучения, также должна быть обеспечена постоянная обратная связь для помощи обучающимся и своевременного ответа на возникающие у них вопросы, а еще должно быть организовано регулярное информирование студентов об изменениях в системе рейтинга для корректировки их деятельности по формированию своего портфолио достижений [13].

Примеры успешного применения геймификации в настоящее время включают использование на учебных занятиях онлайн-сервисов и веб-платформ, которые создают условия для реализации различных интерактивных курсов по финансам, маркетингу или менеджменту с Элементами игровых форм, или внедрение геймифицированных компонентов в LMS (систему управления обучением) для отслеживания результатов в получении знаний в области макроэкономики. Данные меры позволяют повысить мотивацию студентов и их заинтересованность в изучении дисциплин, поскольку даже небольшое количество элементов игры повышает вовлеченность обучающихся в процесс обучения и облегчит понимание материала, что значительно улучшает успеваемость и в целом делает экономическое образование более динамичным и практикоориентированным. Применение игровых элементов в процессе обучения может проявляться в создании «экономических квестов» для изучения макроэкономических понятий и показателей, в процессе решения которых перед студентами ставится цель найти и изучить различные данные, например, о ВВП, динамике, безработице из различных источников, а затем представить свои выводы в игровой форме, например, в виде «новостного репортажа» о состоянии экономики [13].

Эффективное использование игровых методов в образовательном процессе требует предварительной подготовки, а именно тщательно спланированного и обдуманного интегрирования в уже существующую структуру учебного процесса. Важно внедрять игровые технологии постепенно, но при этом систематично, чтобы обучающиеся могли привыкнуть к новому формату, а преподаватель мог оценить эффективность вводимых игр и проанализировать их достоинства и недостатки для дальнейшей корректировки и улучшения [6].

Выводы. Методология игровых технологий в образовательном процессе, нацеленном на освоение экономических дисциплин, демонстрирует свою исключительную продуктивность на первоначальном этапе педагогического воздействия, будучи направленной на генерацию устойчивого познавательного интереса и формирование специфического проблемного поля у обучающихся. В качестве иллюстративного примера можно предложить проведение кратковременной имитационной деятельности, которая моделирует динамику инфляционных процессов и скачкообразный рост цен, непосредственно предваряя глубокое аналитическое рассмотрение актуальной экономической конъюнктуры.

Данный инструментарий находит не менее эффективное применение в задачах повторения, углубленного осмысления и комплексной систематизации пройденного обширного теоретического материала, что наглядно проявляется в организации масштабных деловых игр, следующих за циклом лекций по теории менеджмента, или же в запуске сложных многофакторных моделей, симулирующих функционирование рыночных механизмов по завершении курса микроэкономики.

При этом итоговые результаты, полученные в ходе такой интерактивной деятельности, правомерно рассматривать в качестве одной из форм диагностики и комплексной оценки не только степени усвоения ключевых дидактических единиц, но и уровня сформированности прикладных компетенций и аналитических навыков. Критически важным представляется осуществление тщательного и реалистичного планирования временного ресурса, отводимого на все стадии игрового процесса, включая подробный инструктаж участников, непосредственное проведение самой симуляции, скрупулезный анализ достигнутых результатов и организацию рефлексивной дискуссии. Категорически недопустимой является ситуация, при которой игровая компонента монополизирует основную часть аудиторных часов,

вытесняя тем самым необходимый фундаментальный теоретический базис, равно как и противоположный сценарий, характеризующийся чрезмерной редукцией длительности игры, что неминуемо приводит к недостижению поставленных педагогических и развивающих целей [12].

Наиболее действенной и педагогически оправданной признается стратегия, основанная на интеграции инновационных игровых технологий в традиционные форматы обучения, такие как лекционные занятия, семинары-дискуссии и различные виды самостоятельной работы студентов, где игровая практика сможет выполняет роль дополняющего элемента, способствующего усвоению системы экономических знаний.

Литература:

1. Акимова, О.А. Игровые методы обоснования экономических решений. Теория игр / О.А. Акимова, М.М. Пончек // Молодой исследователь Дона. – 2021. – № 6(33). – С. 9-14
2. Алибулатова, А.М. Роль игровых методов в формировании коммуникативной компетенции / А.М. Алибулатова // Цифровая наука. – 2021. – № 1. – С. 151-157
3. Арасланова, А.А. Игровые методы в высшем образовании: из опыта работы / А.А. Арасланова // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 11. – С. 27-31
4. Быстрова, Н.В. Геймификация в современном образовательном процессе / Н.В. Быстрова, Н.А. Бакулина, А.В. Гнездин [и др.] // Журнал прикладных исследований. – 2022. – № 6. – С. 416-425
5. Бычкова, К.Э. Сущность игрового метода обучения в физическом воспитании студентов / К.Э. Бычкова, Н.И. Пономарева, Е.Д. Чернова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2023. – № 2(216). – С. 55-59
6. Власова, А.К. Организационно-педагогические условия интеграции игровой деятельности в процесс обучения старшеклассников / А.К. Власова, С.С. Игнатович, В.К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2025. – № 1. – С. 28-44
7. Здор, Д.В. Компьютерная симуляция как метод интерактивного обучения в условиях цифровой трансформации образования / Д.В. Здор, Е.В. Савельева, Д.М. Журавлёв [и др.] // Образование и право. – 2022. – № 3. – С. 198-2002
8. Ибрагимов, Г.И. Дидактическое наследие А.А. Вербицкого и современность: к 80-летию со дня рождения / Г.И. Ибрагимов // КПЖ. – 2021. – № 4(147). – С. 7-12
9. Игнатьева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1(46). –С. 2-3
10. Мельник, А.О. Сущность понятия «дидактические игры» и роль дидактических игр в процессе обучения / А.О. Мельник, Н.М. Бухалина, С.П. Тетеркина [и др.] // Интерактивная наука. – 2022. – № 6(71). – С. 47-48
11. Митрофанова, Т.В. Игровые подходы в подготовке будущих ИТ-специалистов: примеры и опыт / Т.В. Митрофанова, С.С. Сорокин, Е.А. Деревянных // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2025. – Т. 14. – № 1. – С. 126-136
12. Сайдаметов, А.А. Развитие критического мышления в процессе игровой деятельности / А.А. Сайдаметов // EJAR. – 2025. – № 4. – С. 161-166
13. Шергазиева, М.С. Геймификация в современном образовании: перспективы и преимущества / М.С. Шергазиева, Н.А. Ибраева, А.Б. Садырбаева // Вестник Иссык-Кульского университета. – 2024. – № 57. – С. 250-255

Педагогика

УДК 377

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 Хижная Анна Владимировна
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)

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В статье авторы обращаются к рассмотрению понятия финансовой грамотности с точки зрения ее включенности в образовательный процесс, указывая на комплексность и системность данного процесса. Авторы уточняют, что формирование финансовой грамотности является элементом формирования функциональной грамотности на всех ступенях образования. При этом функциональная грамотность является способностью субъекта в приобретении знаний, умений, навыков и компетенций и умением их использовать при разрешении различного рода задач как в жизни, так и в профессиональной деятельности. Функциональная грамотность, по мнению авторов, приобретает огромное значение в жизни специалиста, становится одним из условий на пути к непрерывному профессиональному самосовершенствованию и развитию. Функциональная грамотность включает в себя шесть направлений-грамотностей: математическая, читательская, естественнонаучная, ИКТ-грамотность, гражданская и финансовая. Последняя представляет собой достаточно дискуссионное поле. Различные авторы определяют собственные компоненты финансовой грамотности, уточняя авторские термины и способы её формирования. Проанализировав научные источники, авторы дают собственное понятие финансовой грамотности. Так, под финансовой грамотностью стоит понимать совокупность теоретических знаний и понимание финансовых понятий, рисков, готовность к их постоянной актуализации, объединение навыков, мотивации, уверенности и прочих качеств, значимых при принятии эффективных решений в различных по направленности и специфике финансовых ситуациях, в конечном счете ведущих к улучшению благосостояния как отдельного человека, так и общества в целом, к интеграции человека в качестве активного участника в систему экономической жизни.

Ключевые слова: финансовая грамотность, система образования, функциональная грамотность, ментальность, компоненты финансовой грамотности.

Annotation. In the article, the authors address the concept of financial literacy in terms of its inclusion in the educational process, pointing to the complexity and consistency of this process. The authors specify that the formation of financial literacy is an element of the formation of functional literacy at all levels of education. At the same time, functional literacy is the ability of a subject to acquire knowledge, skills, and competencies and the ability to use them in solving various kinds of tasks both in life and in professional activities. Functional literacy, according to the authors, is of great importance in the life of a specialist, becoming one of the conditions on the way to continuous professional self-improvement and development. Functional literacy includes six areas of literacy: mathematical, reading, natural science, ICT literacy, civic and financial. The latter is a rather controversial field. Various authors define their own components of financial literacy, clarifying the author's terms and ways of its formation. After analyzing scientific sources, the authors give their own concept of financial literacy. Thus, financial literacy should be understood as a set of theoretical knowledge and understanding of financial concepts, risks, readiness for their constant updating, combining skills, motivation, confidence and other qualities that are important in making effective decisions in various financial situations, ultimately leading to an improvement in the well-being of both the individual and the individual. society as a whole, towards the integration of a person as an active participant in the system of economic life.

Key words: financial literacy, education system, functional literacy, mentality, components of financial literacy.

Введение. Одним из важных направлений модернизации современного образования следует считать формирование финансовой грамотности. Это напрямую связано с необходимостью повышения образовательного уровня российского общества и его вхождением в стремительно меняющиеся финансово-экономические системы [2]. Еще в 2018 г. Президентом РФ В.В. Путиным был сформирован указ, направленный на обеспечение глобальной конкурентоспособности отечественного образования. В качестве основного ориентира было выбрано вхождение в число первых десяти стран мира по качеству общего образования – достижение поставленной цели становится

возможным только в случае глобального проникновения основ формирования функциональной грамотности на все уровни образовательной подготовки в системе образования.

Изложение основного материала статьи. Формирование финансовой грамотности – это непрерывный и достаточно комплексный процесс, являющийся одним из этапов формирования функциональной грамотности гражданина России. Как верно замечает Г.С. Ковалева, вопросы формирования функциональной грамотности актуальны вне зависимости от выбранной ступени обучения и дальнейших планов обучающегося. Обуславливается это тем, что окружающая человека среда становится все более динамичной, наблюдается увеличение информационных потоков информации, в результате возникает необходимость актуализировать теоретические знания, практико-ориентированные умения и навыки, компетенции [3].

Современная система образования находится на переходном этапе изменений, связанных с преобразованием академической направленности образования в сторону функциональной грамотности. Это объясняется тем, что системно-целостный подход, взятый за основу образовательной системы, формирует новые векторы по развитию осознанности человека, изменению его ментальности [11].

Ментальность в таком случае складывается из ряда внутренних компонентов мыслительной деятельности человека:

– широта деятельности, связанная с возможностью реализации широкого спектра задач, изучением обширного количества точек зрений на определенный круг сложных вопросов;

– принятие альтернативной направленности решений в жизни, профессиональной деятельности и др., осознание последствий принимаемых решений;

– информатизация и цифровизация нынешней реальности, комплексное проникновение технологий во все сферы жизнедеятельности, их влияние на мышление;

– интеграция знаний, целесообразность привлечения специалистов, обладающих широким числом компетенций;

– культурное единение человечества, ориентированное на максимальное восприятие и взаимную интеграцию [5].

Представленные компоненты-ориентиры выступают важнейшим элементом, определяющим содержание функциональной грамотности как объекта целенаправленного педагогического воздействия. Уточним, что ввиду динамизма современного общества состав знаний, входящих в область жизненно значимых, значительно расширяется, постоянно актуализируется и обновляется – данный факт также требует учета при проектировании образовательных систем [4].

Структура современного образования – это обусловленный временем и потребностями конструкт, который, согласно воззрениям К. Робинсона, с течением времени будет претерпевать некоторые изменения, связанные с переходом от целенаправленного образования человека к свободному обучению и организации несдерживаемого познания, переориентацией с потребления образования как блага в сторону становления активного участия человека в структуре единого образовательного сообщества, с массовой популяризацией не институциональных структур (секции, образовательные организации, нормы и ценности), а самоорганизующихся многоканальных систем – сетей. Некоторые из изменений прослеживаются уже сегодня, активно продвигаются на уровне правительств многих стран.

Функциональная грамотность в подобных условиях рассматривается в общем представлении как компонент безопасности человеческой жизнедеятельности, поскольку влияет на становление базовых навыков, определяющих способность человека постоянно актуализироваться в динамично меняющемся мире. Функциональная грамотность в подобной системе определяет уровень образованности за счет своего интегративного характера как элемента, воссоздающего общий состав и содержание человеческих знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для эффективного функционирования в современном динамичном обществе. Обновляемость и динамизм функциональной грамотности в связи с этим определяют её содержательную сторону как сложного и многоуровневого понятия, включающего в себя аналогичные столь динамичные направления-грамотности.

Функциональная грамотность – является способностью субъекта в приобретении знаний, умений, навыков и компетенций и умением их использовать при разрешении различного рода задач как в жизни, так и в профессиональной деятельности.

Функциональная грамотность включает в себя шесть направлений-грамотностей: математическая, читательская, естественнонаучная, ИКТ-грамотность, гражданская и финансовая. Последняя представляет собой достаточно дискуссионное поле – различные авторы определяют собственные компоненты финансовой грамотности, уточняя авторские термины и способы её формирования [8].

Широко распространена дефиниция финансовой финансовая грамотность выступает совокупностью теоретических знаний и понимания финансовых понятий, рисков, а также объединяет в единое целое навыки, мотивацию, уверенность и некоторые другие качества, значимые при принятии эффективных решений в различных по направленности и специфике финансовых ситуациях, в конечном счете ведущих к улучшению благосостояния как отдельного человека, так и общества в целом, к интеграции человека в качестве активного участника в систему экономической жизни. Подобное определение финансовой грамотности представляет интерес как с точки зрения внутренних компонентов, образующих структуру её формирования, так и с позиции влияния на уровень благосостояния всего общества.

Уточняя содержание вышепредставленного определения финансовой грамотности, выделим самые значимые входящие в её структуру компоненты: знание и понимание финансовых продуктов; осмысление финансовых понятий; понимание финансовых рисков; навыки, мотивация и уверенность в применении данного знания и понимания; способность принимать эффективные решения в различных финансовых ситуациях, направленные на рост финансового благополучия личности и общества [1].

Финансовая грамотность становится достаточно емким и сложным понятием – в связи с этим её формирование должно иметь комплексный и системно-целостный вид, реализоваться параллельно на всех ступенях образовательной подготовки обучающихся.

В работе Е.Л. Рутковской уточняется, что формирование финансовой грамотности как элемента функциональной должно осуществляться с упором на три ведущие составляющие:

– во-первых, на содержательную сторону (тематическую структуру), направленную на формирование теоретических знаний обучающегося в обширном ряде областей, имеющих отношение к структуре финансовой грамотности;

– во-вторых, это познавательная сторона (процессы познания, умения и навыки), связанная с отработкой определенных действий и готовностью применять полученные теоретические знания в условиях, приближенных к реальной практике;

– в-третьих, это контекстная сторона (житейская позиция), определяющая возможность и реальную применимость знаний, умений и навыков, по своей сущности отражающая компетентностную сторону результатов обучения, готовность к применению и регулярному обновлению собственных знаний, непрерывному совершенствованию с целью формирования финансовой грамотности [7].

И хотя ориентация в структуре PISA взята с упором на формирование финансовой грамотности в системе общего образования, сегодня актуальной задачей становится создание условий становления элементов функциональной грамотности на всех ступенях образования. Обуславливается это тем, что функциональная грамотность приобретает огромное значение в жизни специалиста, становится одним из условий на пути к непрерывному профессиональному самосовершенствованию и развитию.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что немалая часть современных авторов в исследованиях рассматривают систему общего образования. Тем не менее следует учесть, что студенты среднего и высшего профессионального образования, уже трудоустроенные специалисты (населения различных возрастных групп) и лица, проходящие обучение в структуре дополнительного профессионального образования, составляют немалую часть населения, катастрофически нуждающегося в компетенциях в области финансовой грамотности.

Достаточно подробно актуальность формирования финансовой грамотности студентов колледжа (СПО) в структуре функциональной описана в работе Е.С. Русских. Автор определяет собственную структуру функциональной грамотности, наиболее актуальную и адаптированную под реалии российского общества, включая в нее такие компоненты, как: информационно-компьютерная, гражданско-правовая, финансово-экономическая, экологическая и специальная по направлениям (менеджмент, планирование, адаптация к технологиям, понимание закономерностей и многие другие) [6].

В структуре финансово-экономической грамотности (которая по своей сути представляет финансовую) Е.С. Русских выделяет достаточно обширный спектр направлений [6]:

– управление личным капиталом (финансами), в целях обеспечения наибольшей эффективности использования;

– качественный и объективный учет личного бюджета и его компонентов: доходы, расходы, реализация функций финансового планирования как на текущую (краткосрочную), так и будущую (долгосрочную) перспективу;

– оптимизация структуры расходов, с позиции распределения личных финансовых потоков по ряду направлений: сбережения, потребления (в том числе их сегментирование);

– понимание и умение разбираться в действующих и вновь формирующихся финансовых продуктах или услугах, интеграция в финансовый рынок (как минимум, в качестве осведомленного, а как максимум, в качестве постоянно действующего участника);

– принятие решений, связанных с приобретением и/или потреблением финансовых продуктов или услуг, осознание «груза» ответственности за принятие подобных решений;

– планирование пенсионной и страховой частей деятельности, готовность к инвестированию [6].

В дополнение к представленному перечню считаем целесообразным включить специальные вопросы, связанные с пониманием правовых основ действующих финансовых механизмов и мер, учетом особенностей реализации отдельных направлений деятельности человека, относимых к стороне финансовой грамотности (планирование капитала, управление бизнесом и т.д.).

Выводы. Таким образом, на сегодняшний день формирование функциональной грамотности, процессы которого охватывают все ступени и уровни образовательной подготовки, становится в приоритете развития образования и совершенствования процессов подготовки становится. Функциональная грамотность в этом контексте связывается с непосредственной готовностью человека существовать в динамично изменяющемся мире за счет создания условий его непрерывного образования, постоянной актуализации знаний, умений, навыков и компетенции, их расширения и применения как в обычной жизни, так и в профессиональных условиях. Структура функциональной грамотности находится в состоянии дискуссии – различными авторами и организациями по-разному определяются входящие в неё компонентов; можем заметить, что вне зависимости от подхода, в функциональную грамотность включается такое направление, как финансовая грамотность [10].

Финансовая грамотность как понятие также сохраняет свою дискуссионность; сегодня отсутствует единая точка зрения авторов на определение содержания понятия и его внутренних компонентов. Заметим, что достаточно примечательным упущением многих авторов становится рассмотрение финансовой грамотности как элемента статического, а не динамического. Динамичность – это главное свойство функциональной грамотности, в структуру которой включается столь же динамическая финансовая грамотность [9]. Уточняя данный факт, сформулируем собственное понятие финансовой грамотности. Так, под финансовой грамотностью стоит понимать совокупность теоретических знаний и понимание финансовых понятий, рисков, готовность к их постоянной актуализации, объединение навыков, мотивации, уверенности и прочих качеств, значимых при принятии эффективных решений в различных по направленности и специфике финансовых ситуациях, в конечном счете ведущих к улучшению благосостояния как отдельного человека, так и общества в целом, к интеграции человека в качестве активного участника в систему экономической жизни.

Литература:

1. Архипова, В.Н. Практика формирования во внеурочной деятельности финансовой грамотности обучающихся как направления функциональной грамотности / В.Н. Архипова // Педагогический поиск. – № 5. – 2022. – С. 27-31
2. Винникова, И.С. Исследовательское обучение в практике преподавания финансовой грамотности как один из способов реализации личностно-ориентированного подхода / И.С. Винникова, Е.А. Кузнецова, А.Н. Сидоров // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 69-72
3. Ковалева, Г.С. Функциональность проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» / Г.С. Ковалева, Н.И. Колачев // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 2. – № S1(90). – С. 9-32
4. Крушинский, Н.К. Сравнительный анализ обучающих программ финансовой грамотности / Н.К. Крушинский, И.Е. Емельянова, М.Х. Абдуев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 369-373
5. Мишина, Е.Н. Финансовая грамотность как условие успешной социализации студентов профессионального образования / Е.Н. Мишина // Вопросы образования и науки: теоретический и методический аспекты: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Тамбов, 30 июня 2015 года. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015. – Т. 7. – С. 100-103
6. Русских, Е.С. Проблема формирования функциональной финансово-экономической грамотности студентов колледжа / Е.С. Русских // Вестник Марийского государственного университета. – 2016. – № 1(21). – С. 39-43
7. Рутковская, Е.Л. Формирование функциональной грамотности будущего педагога как элемент его профессионального становления / Е.Л. Рутковская, А.В. Половникова, А.А. Сорокин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1. – № 1(97). – С. 62-76
8. Тумашева, О.В. Готовность будущего учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся / О.В. Тумашева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3(36). – DOI: 10.26795/2307-1281-2021-9-3-3. – EDN VZGRGU
9. Урванцева, Л.Д. Аксиологический аспект формирования функциональной грамотности личности / Л.Д. Урванцева // Социально-философские аспекты науки и образования. – 2024. – № 3(6). – С. 52-57
10. Устинова, А.М. Финансовая грамотность молодежи города Ульяновска: проблемы и факторы формирования / А.М. Устинова, М.И. Кадничанская // Вестник Екатерининского института. – 2020. – № 1(49). – С. 196-201
11. Чанкова, Е.В. Финансовая грамотность и финансовая компетентность: соотношение феноменов / Е.В. Чанкова // Финансовое просвещение: VII Всероссийская научно-практическая конференция по финансовому просвещению в России. Сборник материалов, Москва, 02-03 ноября 2021 года.– Москва: Ассоциация развития финансовой грамотности, 2021. – Т. 7. – С. 36-43

Педагогика

УДК 377

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 Хижная Анна Владимировна
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)

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНЫЙ КУРС КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье авторы обращаются к рассмотрению вопроса об актуальности использования электронных учебных курсов. Рассматривается классификация и виды электронных учебных курсов. Авторы указывают на ключевые возможности применения электронного учебного курса в процессе формирования финансовой грамотности студентов. Выделяются основные составляющие электронного учебного курса. Высказывается мнение, что в современных условиях электронный учебный курс становится одной из объективно обусловленных необходимостей, использующихся педагогом в образовательном процессе. Это одна из альтернатив удобной и результативной организации процесса обучения. Авторы рассматривают возможность формирования финансовой грамотности студентов с использованием факультативного электронного учебного курса. По мнению исследователей, данные курсы способствуют побуждению студентов к исследованию предмета, то есть главным здесь выступает не конечный положительный результат, а процесс изучения, опыт. Это положение отражает актуальный на сегодняшний день компетентностный подход – в главу угла ставится не получение определенного объема знаний, умений и навыков, а способность студента применять полученные знания на практике. Авторы делают вывод, что электронный учебный курс может послужить эффективным средством формирования финансовой грамотности студентов, выступая в качестве объединения теоретического и практико-ориентированного материала обучения в области финансовой грамотности и её составляющих.

Ключевые слова: электронный учебный курс; финансовая грамотность студентов; обучение; электронный образовательный ресурс.

Annotation. In the article, the authors address the issue of the relevance of using e-learning courses. The classification and types of e-learning courses are considered. The authors point out the key possibilities of using an e-learning course in the process of forming students' financial literacy. The main components of the e-learning course are highlighted. The opinion is expressed that in modern conditions, an e-learning course is becoming one of the objectively determined necessities used by a teacher in the educational process. This is one of the alternatives to a convenient and efficient

organization of the learning process. The authors consider the possibility of developing students' financial literacy using an optional e-learning course. According to the researchers, these courses help to encourage students to explore the subject, that is, the main thing here is not the final positive result, but the learning process and experience. This position reflects the current competence approach – the focus is not on obtaining a certain amount of knowledge, skills, and abilities, but on the student's ability to apply the knowledge gained in practice. The authors conclude that an e-learning course can serve as an effective means of forming students' financial literacy, acting as a combination of theoretical and practice-oriented teaching material in the field of financial literacy and its components.
Key words: e-learning course; financial literacy of students; education; electronic educational resource.

Введение. Современные условия цифровизации деятельности образовательных учреждений, опыт влияния пандемии COVID-19 и массового перехода на дистанционную форму обучения, многолетняя практика аккумулирования теоретических разработок в данной области совокупно сформировали объективные предпосылки для расширения практической значимости применения электронных учебных курсов в деятельности образовательных организаций. Сегодня электронные учебные курсы применяются в образовании повсеместно, причем как в качестве самостоятельного инструмента обучения, так и в виде сопутствующего (сопровождающего) элемента.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на высокую актуальность и значимость электронных учебных курсов в деятельности современных образовательных организаций, теоретические основы разработки некоторых из существующих видов электронных учебных курсов, определение и раскрытие содержания понятия изучены недостаточно; существующие исследования имеют разрозненный и обобщенный характер, определяют ряд сложных противоречий [6].

Различные авторы имеют разнохарактерные точки зрения на раскрытие содержания понятия «электронный учебный курс», вкладывая в него специфические особенности и транслируя собственное мнение и педагогический опыт на вопросы их активного использования в деятельности современного образовательного учреждения. В исследовании О.И. Вагановой [1], Е.А. Алегушиной и Е.А. Максимовой подчеркивается, что под электронным учебным курсом понимается образовательное электронное издание, сетевой ресурс, ориентированный на дополнительное сопровождение и обеспечение образовательного процесса содержательными аспектами учебной деятельности.

В статье П.Е. Максимова затрагиваются аналогичные основы использования электронных учебных курсов; автор прямо подчеркивает, что электронный учебный курс является специализированным образовательным ресурсом, использующимся в целях поддержки учебного процесса на базе профессиональных образовательных организаций за счет задействования аспектов самостоятельной работы, воссоздания условий непрерывного образования [4].

Анализ содержания определений понятия «электронный учебный курс», рассматриваемого в работах различных авторов, показал, что сегодня существует целая система определений понятия электронный учебный курс, а также видов их построения. Так, одной из наиболее распространенных классификаций является следующая:

– по целевому предназначению: учебные, пользовательские, игровые (симуляционные), контрольные;

– по типам носителей: оптические носители, сетевые носители;

– по типам интерактивности: видеокурсы, анимационные курсы, тренажёрные курсы.

Стоит заметить, что электронные учебные курсы классифицируются в зависимости от целевой направленности использования; причем данная классификация может в значительной степени быть расширена за счет включения в нее таких видов курсов, как адаптационные, процессные, курсы для навыков, информационные и др. [7].

Достаточно частой практикой является рассмотрение электронных учебных курсов идентично понятию электронный образовательный ресурс; в этом контексте зачастую упоминаются следующие виды электронных курсов [3;7]:

– MOOK (массовый открытый онлайн курс). На современном этапе является одной из наиболее распространенных форм образовательной подготовки, ориентированной на создание всех необходимых условий автономного освоения базовых знаний, умений, навыков и компетенций в процессе прохождения содержания, выполнения заданий, просмотра видеоматериалов и т.д. [2];

– BOOC (большой открытый онлайн курс). Является одной из альтернатив MOOK, предполагающей более точное погружение в тематические аспекты учебной дисциплины. Требует увеличения общего периода времени, необходимого для изучение учебного материала и расширение числа заданий, их сложности и др.;

– DOCC (распределенный открытый совместный курс). Представляется как совокупная интеграция деятельности преподавательского коллектива (специалистов из сферы подготовки), который определяет характер организации процесса обучения. При этом особое внимание в процессе реализации данного вида курса отводится потребностям самого обучающегося, вопросам децентрализации образовательной практики в векторе взаимодействия студентов не с курсом или конкретным преподавателем, а с группой высококвалифицированных специалистов;

– LOOC (малый открытый онлайн курс). Ориентирован на образовательную подготовку малых групп, что обеспечивает большую эффективность усвоения содержания и погружения в учебный курс;

– MOOR (массовый открытый онлайн поисковый курс). Является также одной из разновидностей – подходов к совершенствованию MOOK, выраженной в виде организации открытого взаимодействия преподавателя и слушателей курса через соединение специфики преподавания в MOOK с конкретными действиями специалиста. Например, в таком случае преподаватель записывает видеоматериал или ведет онлайн-трансляции в целях расширения представлений обучающихся и взаимодействия в прямом формате. При этом сохраняются все преимущества MOOK;

– SPOC (малый приватный онлайн курс). Используется в целях организации учебного процесса согласно технологии перевернутого обучения (перевернутый класс), в основании которой лежит сочетание онлайн самостоятельного изучения учебного материала с организацией практических занятий, ориентированных на укрепление теоретических знаний и формирование умений, навыков и компетенций специалистов.

В работе Т.Н. Шалкиной выявлено, что электронный учебный курс ориентирован на повышение качества образовательного процесса за счет создания условий информационно-методической и технологической поддержки основного процесса обучения за счет применения как в условиях очной организации процесса обучения, так и при дистанционных формах [11, С. 608].

Многие авторы рассматривают электронный учебный курс исключительно как дополнительный инструмент организации деятельности студентов, построения их самостоятельной работы, как возможность индивидуализации образовательной практики, углубления и расширения теоретический знаний, создания основ для активной поисковой деятельности и самообразования. Это идет вразрез с подходом рассмотрения массовых открытых онлайн-курсов как инструмента автономного обучения [8].

Кроме того, вышеупомянутый опыт пандемии COVID-19 показал, что электронный учебный курс в том числе может быть использован в качестве ключевого инструмента образовательной практики, становясь при этом центром коммуникации между педагогом и обучающихся в условиях дистанционного формата обучения. В современных условиях электронный учебный курс становится одной из объективно обусловленных необходимостей. Результативность и качество обучения на основе применения электронных учебных курсов напрямую связаны с качественной разработкой его содержания.

Одним из эффективных видов образовательных курсов сегодня становятся массовые открытые образовательные курсы (MOOK), ориентированные на одновременное обучение широкого числа студентов. В случае реализации данного вида электронных учебных курсов образовательный процесс приобретает иной характер, связанный с:

– дистанционной организацией учебной деятельности;

– переориентацией электронного учебного курса с реализации поддерживающей функции на инструментативность в качестве единого источника обучения;

– использование электронного учебного курса (ЭУК в форме MOOK) в качестве ключевого способа организации самостоятельной внеаудиторной работы по учебной дисциплине.

Электронные учебные курсы могут быть эффективно использованы в качестве единственного источника обучения. При этом важнейшим условием качественного образования становится обеспечение высокой автономности, прямо влияющей на результативность образования. Однако автономность предъявляет особые требования к проектированию содержания учебного курса, его структурных компонентов, наполняемости, что обуславливается необходимостью компенсации времени очного взаимодействия с преподавателем.

Электронные учебные курсы, базирующиеся на принципах сетевой открытости, становятся обучающей программной системой,

направленной на достижение комплексных результатов обучения. Электронный учебный курс состоит из системы непрерывного полного дидактического материала (теория), практических заданий, тестовых и контрольно-оценочных материалов, активно-поисковых компонентов, инструментов компьютерной визуализации и др., совокупно формирующих внутреннее содержание современного электронного учебного курса.

Таким образом, можем установить две противоположных точки зрения на целевое назначение электронного учебного курса в системе современного обучения: 1) электронный учебный курс рассматривается в качестве сопроводительного элемента основного образовательного процесса, формирующего условия самообразования, непрерывного обучения, самоподготовки и др. 2) это возможность самостоятельного автономного обучения без привязки к конкретному преподавателю; однако в таком случае к электронному учебному курсу в целом (структура, содержание, наполняемость, подача материала и др.) предъявляются собственные специфические требования. На наш взгляд, в контексте массовизации процессов формирования финансовой грамотности электронный учебный курс должен сопровождаться возможностью установления взаимодействия с преподавателем-экономистом в целях консультаций и др. [5].

Электронный учебный курс рассматривается в качестве одной из альтернатив удобной и результативной организации процесса обучения в части повышения финансовой грамотности студентов. Электронный курс может быть эффективно применен в целях повышения финансовой грамотности студентов неэкономических специальностей на базе высшего учебного заведения; важно учитывать следующие аспекты: программируемая последовательность освоения элементов курса; ограничение прохождения во времени; единая система и структура курса; единая система оценивания [2].

По нашему мнению, при обучении студентов посредством электронных курсов необходимо учитывать именно аспекты программируемости (поскольку это позволяет соблюсти принципы преемственности освоения содержания), единой структуры и системы оценивания; однако формировать условия ограничения по времени целесообразно только во внутрисеместровой или годовой формах с учетом создания широких временных промежутков, ограничивающих прохождение электронного курса в целом, без разделения на отдельные составляющие – темы, материалы, занятия и другие [7].

Формирование финансовой грамотности с использованием факультативного электронного учебного курса требует достижения следующих ориентиров:

Во-первых, четкое определение целей каждого учебного занятия и формирование лекционных занятий по каждой теме с применением графических, аудиовизуальных и прочих наглядных средств, с исключением обширных объемов теоретической информации. В качестве приоритетных также выступают подобранные или самостоятельно подготовленные видеоуроки, использующиеся в структуре факультативного электронного курса как дополнительный материал к текстовому формату лекционного занятия. Достаточно высокую эффективность приобретает и включение подкастов в качестве дополнительного материла к лекции, что обеспечивает удобство усвоения или повторения самостоятельно изученной информации; подкасты и видеолекции могут использоваться в качестве дополнительного материала для рефлексии. За каждым учебным занятием (конкретной темой) должен следовать закрепляющий материал, включающий в себя обязательный тест по теме или творческое задание. Заметим, что в случае автономного электронного курса наиболее приемлемым становится именно использование тестирования в целях оценки сформированности теоретических знаний и практических умений или навыков.

Во-вторых, подготовка методических материалов и инструкций по практико-ориентированным темам, предоставление советов, имеющих ценность в реальной житейской практике студента, с упором на вероятный личный опыт и целевые потребности. Подобные материалы могут использоваться самим студентом для формирования умений и навыков, закрепления ранее полученных теоретических знаний. Например, эффективность приобретают практические советы по выбору приложения для ведения личного бюджета, анализ способов управления денежными потоками, практические советы по заполнению налоговых деклараций и многих других. Подобные материалы должны иметь наглядный и схематичный характер, использоваться исключительно в качестве дополнительного средства в обучении.

В-третьих, при использовании факультативного курса преобладающим становится самоконтроль студентов. Ключевое отличие факультативного курса от элективного – дополнительный характер, отсутствие обязательного выбора в структуре подготовки студентов. Иными словами, выбор факультативного курса по повышению уровня финансовой грамотности будет означать отсутствие обязательства в его прохождении, поскольку оно не будет влиять на результаты обучения по основным программам и учебному плану. В связи с этим тестовый материал используется в целях самоконтроля студентов [9]. Структура тестов в учебном курсе по повышению уровня финансовой грамотности в целях эффективного самоконтроля должна соответствовать ряду принципов, среди которых:

– закрепление за каждым лекционным теоретическим материалом тестирования в целях самоконтроля усвоения информации. При низкой или недостаточной для студента оценке он имеет возможность повторного прохождения тестирования;

– объединение лекций (тем) в разделы (тематические блоки), закрепление за каждым из них соответствующего общего теста, соответствующего разделу;

– объединение разделов в модули и подготовка объемного тестирования по разделу;

– включение итогового тестирования, содержащего в себе случайные вопросы по каждому из модулей, позволяющему оценить степень усвоения теоретической информации.

Кроме того, немаловажную роль в структуре электронного учебного курса по повышению уровня финансовой грамотности студентов занимает входное тестирование, формирующееся аналогично итоговому, что позволит в динамике студенту самостоятельно оценить изменение уровня финансовой грамотности.

В-четвертых, определение адаптированного в зависимости от целевой аудитории содержания электронного учебного курса по повышению финансовой грамотности, что предполагает проведение анализа учебного плана по конкретному профилю и направлению подготовки в целях уточнения тех тематических структур, изучение которых будет предполагать сугубо повторение материала, а не его изучение. В таком случае возможным становится исключительно прохождение тестирования для самооценки и при выявлении недостаточных знаний, изучение предлагаемого теоретического материала.

В-пятых, организовать обратную связь между студентом и преподавателем, за которым закрепляется ведение данного курса. Обратная связь, несмотря на автономный характер электронного курса, должна выстраиваться в форме консультаций или ответа на вопросы обучающегося, которые могут возникнуть в процессе изучения темы или по итогам прохождения раздела. Кроме того, обратная связь служит инструментом учета пожеланий студентов и улучшения электронного курса в будущем.

В-шестых, формирование колонки с дополнительной литературой и полезными ресурсами, которые могут изучаться студентами самостоятельно без привязки к данному учебному курсу, иметь культурно-просветительский или сугубо научно-образовательный характер, реализовывать учебную, развивающую и воспитывающую функции [10].

Таким образом, чтобы эффективно повышать финансовую грамотность с применением факультативного электронного курса, который будет изучаться студентом самостоятельно, необходимо:

1. Формировать наглядные и схематичные теоретические лекции.
2. Включать дополнительные видео- и/или аудиоматериалы для дополнительного изучения.
3. Подготавливать методические материалы: схемы, изображения, инструкции, советы, служащие альтернативой практическим заданиям. Их использование должно иметь практическую (житейскую) ценность для студента.
4. Закреплять за каждой темой, тематическим блоком, модулем и всем курсом собственные тесты, которые послужат инструментом самоконтроля для обучающихся. Внедрить входное анкетирование, построенное по аналогии с итоговым тестированием по курсу, для отслеживания динамики.
5. Сформировать обратную связь с преподавателем, за которым закреплен курс.

Опубликовывать дополнительный материал по курсу, в том числе материал для рефлексии.

Выводы. По мнению исследователей, курсы способствуют побуждению студентов к исследованию предмета, то есть главным здесь выступает не конечный положительный результат, а процесс изучения, опыт. Это положение отражает актуальный на сегодняшний день компетентностный подход – в главу угла ставится не получение определенного объема знаний, умений и навыков, а способность студента применять полученные знания на практике [6].Таким образом, электронный учебный курс может послужить эффективным средством формирования финансовой грамотности студентов, выступая в качестве объединения теоретического и практико-ориентированного материала обучения в области финансовой грамотности и её составляющих. Тем не менее, вопросы формирования финансовой грамотности

за счет использования электронного курса приобретают проблемный характер, поскольку требуют разработки максимально эффективного тематического содержания и структуры.

Литература:

1. Ваганова, О.И. Проектирование электронных учебных курсов / О.И. Ваганова, Е.А. Алешугина, К.А. Максимова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 3(28). – С. 57-59
2. Винникова, И.С. Разработка содержания электронного курса по повышению уровня финансовой грамотности для студентов в системе СПО / И.С. Винникова, Е.А. Кузнецова, А.Н. Сидоров // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-2. – С. 77-80
3. Кириллова, С.С. Преимущества электронных учебных курсов в условиях дистанционного и традиционного обучения / С.С. Кириллова, Н.В. Щербаков // Наука и образование. – 2021. – Т. 4. – № 4. – EDN JFDLZZ
4. Максимов, П.Е. Практическая реализация электронных учебных курсов / П.Е. Максимов // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. – 2013. – № 12-1. – С. 261-266
5. Самерханова, Э.К. Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды вуза / Э.К. Самерханова, М.А. Балакин // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 2(31). – 4 с.
6. Смирнова, Ж.В. Открытые электронные курсы в образовательной деятельности вуза / Ж.В. Смирнова, М.Л. Груздева, О.Г. Красикова // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 4(21). – 3 с.
7. Суворова, Т.Н. Анализ подходов к типологии электронных образовательных ресурсов / Т.Н. Суворова // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2015. – № 1(31). – С. 70-84
8. Устинова, А.М. Финансовая грамотность молодежи города Ульяновска: проблемы и факторы формирования / А.М. Устинова, М.И. Кадничанская // Вестник Екатерининского института. – 2020. – № 1(49). – С. 196-201
9. Формирование финансовой грамотности как способ активизации рационального экономического поведения человека / А.В. Хижная, Н.В. Макарова, А.Н. Сидоров, Э.А. Захарова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2021. – № 6(56). – С. 109-114
10. Хитущенко, В.В. Педагогическое проектирование и экспертиза электронного учебного курса / В.В. Хитущенко // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 10(103). – С. 121-124
11. Шалкина, Т.Н. Показатели и критерии качества электронного учебного курса / Т.Н. Шалкина // Образовательные технологии и общество. – 2015. – Т. 18. – № 3. – С. 608-619

Педагогика

УДК 342.7

кандидат экономических наук, доцент Челпанова Марина Михайловна
Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Одним из основополагающих компонентов повестки в области устойчивого развития государства является качественное образование. В статье автор рассматривает пути усовершенствования образовательной системы посредством внедрения информационных технологий. Представлены наглядные примеры успешного применения информационных технологий и подчеркиваются ключевые факторы, значимые для их интеграции в учебный процесс. Акцентируется внимание на значении информатизации для повышения качества образования.

Ключевые слова: система образования, цифровые технологии, информационных технологии, искусственный интеллект обучающие, цифровая грамотность, образовательные технологии.

Annotation. Quality education is a fundamental component of the national sustainable development agenda. In this article, the author examines ways to improve the education system through the implementation of information technology. Illustrative examples of the successful application of information technology are presented and key factors for its integration into the educational process are highlighted. The importance of information technology for improving the quality of education is emphasized.

Key words: education system, digital technologies, information technologies, artificial intelligence, educational, digital literacy, educational technologies.

Введение. Система образование переживает технологическую революцию, которая определит будущее академических учреждений, что повлияет на рост цифровизации, внедрение новых технологий и более персонализированных подходов к удовлетворению меняющихся потребностей обучаемых. Адаптация к этим инновациям – не только конкурентное преимущество, но и необходимость оставаться актуальным.

В последние десятилетия стремительное развитие технологий радикально перестроило систему образования в глобальном масштабе. В России наблюдается активное внедрение новейших технологий в образовательный процесс, что способствует повышению качества обучения и расширяет возможности как для обучающих, так и для преподавателей. К 2030 году российская система образования может претерпеть значительные изменения, в основном благодаря инновационным решениям, таким как искусственный интеллект (ИИ), виртуальная и дополненная реальность (VR/AR), а также современным подходам к управлению образованием.

Одна из ключевых особенностей цифровых технологий – это их способность предоставлять адаптивные образовательные решения. С начала нового тысячелетия цифровые технологии стали пользоваться всё большей популярностью в образовании, и речь идёт не только о компьютерах. В начале 2000-х годов появились интерактивные доски. С тех пор мы наблюдаем внедрение в сферу образования самых разных технологий: от портативных и карманных устройств в 2010-х до всё более сложного программного обеспечения для обучающихся и преподавателей.

Изложение основного материала статьи. Искусственный интеллект и машинное обучение анализируют успехи и трудности каждого обучающего, предлагая индивидуальные рекомендации и материалы для устранения пробелом в знаниях. Это позволяет создавать более эффективные и индивидуальные образовательные планы, которые будут способствовать улучшению успеваемости [5].

ИКТ стали неотъемлемой частью процесса обучения и преподавания, включая замену традиционных досок интерактивными, использование обучающими собственных гаджетов и модель «перевернутого класса». При достаточной цифровой грамотности педагогов эти подходы способствуют развитию критического мышления, предоставляют возможности для самовыражения и готовят обучающих к технологическим изменениям. Компьютерные технологии изменили образ жизни, работы и обучения. Цифровая грамотность становится важным элементом учебных программ.

Оглядываясь назад на последние сто лет, можно сказать, что внедрение технологий в учебный процесс стало только благом для обучающих и преподавателей. Другими словами, с внезапным появлением широкого спектра устройств и Интернета во всем мире появилась возможность значительно упростить и сделать более интересным процесс обучения.

В свою очередь, интеграция смартфонов в повседневную жизнь, начавшаяся с их появления в 2007 году, предоставила обучающим мгновенный доступ к учебным ресурсам независимо от местоположения и времени, открыв новую эру, в которой мобильные устройства стали повсеместным образовательным инструментом. Помимо своих преимуществ, планшеты и ноутбуки являются неотъемлемой частью современного учебного процесса. Благодаря им обучающие могут получать доступ к онлайн-образовательным ресурсам, участвовать в интерактивном обучении и подключаться к цифровым платформам, предлагающим дополнительные курсы и материалы.

В современной педагогической практике информационные технологии широко используются в различных областях: от создания и оформления учебно-методических материалов до применения интернет-ресурсов для общения в профессиональной среде, оперативного отслеживания изменений в нормативной базе, налаживания взаимодействия с обучающимися и разработки интерактивных учебных пособий [2]. Ключевыми направлениями также выступают квантовые вычисления, активно продвигающиеся к решению практических

задач, технологии расширенной реальности (XR), постквантовые методы шифрования для обеспечения безопасности информации и гибридные вычислительные системы.

Возможно, создание цифровых образовательных платформ является последним шагом перед массовым распространением так называемых цифровых университетов или виртуальных академий. Цифровые университеты, можно предположить, не предполагают традиционных форм обучения, аудиторий, постоянных преподавателей.

Автоматизация рутинных операций с помощью искусственного интеллекта и машинного обучения, включая планирование, мониторинг присутствия и оценку успеваемости, способна значительно упростить учебную деятельность. Это освобождает преподавателей и управленческий персонал от выполнения административных задач. Таким образом, педагоги и администраторы получают больше возможностей для индивидуального взаимодействия с учениками и более качественного обучения.

Так, виртуальную реальность (VR) можно использовать в том числе и для дистанционного обучения. Например, слушатели-заочники смогут удаленно посещать занятия своих преподавателей или сдавать экзамены. Объединение виртуальной реальности и Интернета позволит также приглашать для проведения занятий лучших преподавателей со всего мира. Например, VR технологии позволяют выполнять лабораторные занятия по физике с химией, воссоздавать исторические эпохи или совершать путешествия по всему миру, не выходя из аудитории.

Дополненная реальность (AR) – это схожая концепция, которая делает образование более интересным и захватывающим. Для достижения этой цели, наряду с уже используемыми информационными технологиями и образовательными материалами, будет применяться и подход дополненной реальности. Он охватывает: учебные пособия с элементами AR, интерактивные игры, образовательные программы, трехмерное моделирование объектов, различные тренировочные симуляторы и многое другое.

Технологии виртуальной и дополненной реальности предоставляют инструменты для обучения на симуляторах, имитирующих реальные сценарии. К примеру, врачи смогут практиковать сложные операции в виртуальной среде, а будущие инженеры – взаимодействовать с трехмерными моделями механизмов. Так, в VR-шлеме отсутствуют отвлекающие триггеры. Обучающиеся не отвлекаются на телефон, на проезжающие машины в окне. Вовлечение в VR – практически на 100%. Внедрение VR/AR решений в образовании открывает множество перспектив: максимальная заинтересованность и концентрация на материале благодаря эффекту полного присутствия, а также за счет игрового и интерактивного формата взаимодействия; высокая степень визуализации.

ИТ-технологии в определённой степени помогли оптимизировать административные задачи, планирование учебных занятий и выставление оценок, освобождая время преподавателей для сосредоточения на взаимодействии с учащимися и индивидуальном обучении. Погружение и WOW-эффект решают проблему классического удаленного обучения, где информация усваивается в лучшем случае на 50%.

В дополнение к этому, существуют специализированные онлайн-сервисы, например, CoSpaces Edu, предоставляющие удобные и интуитивно понятные средства для разработки VR и AR обучающих проектов. Данные сервисы обычно содержат предопределенные структуры, наборы объектов и функционал для интегрирования интерактивных компонентов, не требуя обширных навыков в программировании.

Каждый из этих подходов может быть использован для изменения подхода к оценке и анализу обучения учащихся. Так, в зависимости от степени внедрения средств ИКТ в образовательный процесс различают 6 моделей: face-to-face driver, rotation, flex, online lab, self-blend, online driver (как показывает практика, в системе российского образования используются все модели) [4].

Развитие метавселенной предвещает появление новых образовательных пространств, созданных для эффективного взаимодействия и совместной работы как педагогов, так и учащихся. Интеграция этих стремительно развивающихся технологических достижений обещает большую доступность образования для людей с разным уровнем подготовки, обеспечивая равные возможности для всех учащихся, стремящихся к качественному образованию.

Эти преобразующие технологии обладают значительным потенциалом для переосмысления того, как разворачивается образование, делая его более увлекательным, адаптируя его к уникальным способностям человека, и оказываются незаменимыми в ходе дискуссий о технологической политике при разработке эффективных стратегий для будущей академической среды.

Так, по итогам 2024-2025 годах, флагманом в сегменте образования стало прикладное применение искусственного интеллекта и его встраивание в учебный процесс как в школах, так и в университетах. Этот вектор сохранится и в 2026 году, но уже с фокусом на конкретные решения, которые будут должны помочь учителю и преподавателю облегчить его работу. Таким образом, очевиден фокус на предметное использование ИИ в работе.

Новые технологические инструменты не только привносят инновации в образовательные учреждения, но и ускоряют передачу информации, повышают интерес обучаюих и позволяют автоматизировать процессы, а также учитывать другие аспекты:

– занятия, выполняемые с помощью цифровых и интерактивных инструментов, повышают концентрацию обучающих и, следовательно, ускоряют усвоение материала, способствуя более эффективному обучению [1];

– новые технологии способствуют самостоятельному обучению учащихся;

– внедрение технологий в учебный процесс повышает мотивацию обучающихся, это быстрый и практичный способ стимулировать изучение новых концепций [3];

– например, в Российской академии народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС) при Президенте РФ стартовал передовой образовательный проект. Он использует интерактивные симуляции, работающие на базе генеративного ИИ, для подготовки будущих профессионалов индустрии гостеприимства. Обучаюие младших курсов факультета «Управление гостеприимством и спортивной индустрией» тренируют навыки разрешения проблемных ситуаций с виртуальными посетителями, общаясь на английском языке. Специальная платформа автоматически анализирует как профессиональные решения, так и уровень владения языком, формируя персональные рекомендации для улучшения навыков коммуникации;

– в рамках эксперимента обучающие сначала изучали традиционные методы разрешения конфликтов в сфере гостеприимства, а затем закрепляли полученные знания, используя диалоговый тренажер. Учащиеся выступали в роли управляющих отелями и ресторанами, а искусственный интеллект воссоздавал поведение недовольных посетителей, иногда проявляя агрессию для создания максимально реалистичной обстановки. Тренажер охватывал различные сценарии: от заселения в отель до жалоб на неудовлетворительные санитарные условия в номерах, и другие проблемные ситуации. После каждого диалога система предоставляла развернутую обратную связь с четкими рекомендациями. Например, при предложении бесплатного повышения категории номера, ИИ советовал подчеркивать эксклюзивность данного предложения фразой: «Обычно мы не предоставляем апгрейды в таких случаях, но для вас сделаем исключение».

Можно предположить, что существующие на данный момент и внедряемые точечно информационные технологии способны со временем интегрироваться в единую образовательную виртуальную платформу – цифровой университет.

Преимущества же использования технологий в образовании включают в себя повышенную гибкость для обучающих, в том числе доступ к широкому спектру ресурсов, среду, способствующую персонализированному обучению, и поддерживающую среду, способствующую качественному образованию.

В свою очередь быстрое развитие и широкомасштабное внедрение технологий искусственного интеллекта будет иметь далеко идущие последствия почти для всех сфер человеческой деятельности. Система образования и воспитания находится в «эпицентре» этих изменений, однако предвидеть многие из них в долгосрочной перспективе проблематично.

Как и любое новое направление, образовательные технологии лишены своих сложностей. Вот некоторые из потенциальных препятствий, которые предстоит преодолеть преподавателям и образовательным организациям:

– вовлечённость считается общим преимуществом образовательных технологий, без правильного планирования и внедрения она может иметь обратный эффект. Так, преподавателям необходимо учитывать различные возможности учащихся в использовании технологий, чтобы избежать потери интереса из-за недостатка опыта или уверенности;

– проблемы с образовательными технологиями могут испытывать не только обучающие. Преподавателям также может быть сложно использовать определённые технологии или адаптировать свои методы преподавания, чтобы максимально эффективно их использовать. В этом случае профессиональное развитие становится необходимостью, особенно для опытных преподавателей, которые не изучали эти технологии в рамках своей начальной подготовки.

В разных странах эти две проблемы фактически идут рука об руку. С целью решения рассмотренных проблем, для обучающихся из малоимущих семей предусмотрено финансирование. В рамках указанного финансирования выделяются средства на внедрение технологий виртуальной реальности (VR) для предоставления учебной помощи и целевой академической поддержки.

Поэтому для эффективного использования технологий важно: обеспечить индивидуальный подход к каждому учащемуся, обучить преподавателей работе с современными цифровыми инструментами, регулярное повышение квалификации для эффективного использования ИКТ в оценивании, персонализированном обучении, доступе к онлайн-ресурсам и сотрудничестве, а также тренингов и симуляций для профессионального обучения. Совокупность всех вышеописанных инструментов на финальной фазе эволюции информатизации вуза собираются в единое образовательное пространство, где в рамках одной цифровой площадки собраны все средства обучения и его организации.

Выводы. Таким образом, будущее российского образования должно характеризоваться повышенным уровнем интерактивности, эффективности и доступности благодаря интеграции данных инновационных технологий. Развитие дополненной реальности обусловлено растущими требованиями современного обучения, где одного лишь VR зачастую недостаточно для достижения оптимальных результатов. Следовательно, актуальным становится внедрение концепции гибридной реальности. Крайне важно расширить спектр научных работ, изучающих действенность VR и AR в образовательной сфере. Это позволит глубже осмыслить влияние данных технологий на динамику учебного процесса и академическую успеваемость.

Литература:

1. Аблова, Н.А. Метод проектов как способ решения проблемы дифференциации процесса обучения / Н.А. Аблова // Актуальные вопросы образования. Паритет традиционного и цифрового образования в вузе: приоритеты, акценты, лучшие практики: сб. материалов Междунар. науч.-метод. конф., 2-4 марта 2022 года, Новосибирск.– Новосибирск: СГУГиТ, 2022. – Ч. 2. – С. 18-22

2. Везиров, К.Т. Использование «сквозных» технологий в подготовке специалистов среднего профессионального образования в условиях цифровой образовательной среды / К.Т. Везиров // Дистанционные образовательные технологии: материалы V междунар. науч.-практ. конф., 22-25 сентября 2020 г., Ялта. – Симферополь: ООО «Изд-во Типография Ариал», 2020. – С. 113-117

3. Пронюшкина, Т.Г. Цифровые технологии в образовании / Т.Г. Пронюшкина, В.О. Лукич; под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024): сб. ст. V междунар. науч.-практ. конф., 14-15 ноября 2024 г. – Москва: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. – С. 157-171

4. Трошкина, Т.В. Интеграция цифровых технологии в образовательный процесс: вызовы и перспективы / Т.В. Трошкина // Материалы интернет-конференции ТГУ. – 2024. – 43 с.

5. Церюльник, А.Ю. Использование дистанционного формата обучения студентов в образовательном процессе / А.Ю. Церюльник // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 6-3(96). – С. 92-95

Педагогика

УДК 373.1

преподаватель кафедры физического и математического образования,
учитель физики и астрономии Чернечкин Иван Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск)

ЭЛЕМЕНТЫ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ 8 КЛАССА

Аннотация. В статье утверждается, что критическое мышление является одной из составляющих инженерного мышления. Раскрыта важность формирования такого вида мыслительной деятельности и естественно-научной грамотности. Считается, что физика является одной из дисциплин, позволяющих развивать инженерное видение. Представлен обзор большинства методов технологии критического мышления. В статье изложен авторский опыт использования элементов технологии критического мышления при преподавании физики в 8 классе. В статье рассмотрены примеры реализации технологии критического мышления при изучении тепловых и электромагнитных явлений. Сообщается, что такие методы, как «Мозговой штурм», «Ролевая игра», «Диспут» и «Зигзаг» стимулируют активное участие учащихся в образовательном процессе, формируют навыки аргументированной речи. «Инсерт», «Кластер», «Галерея», «ЗХУ» развивают умение анализировать, сравнивать и синтезировать информацию. Метод «Перепутанные логические цепи» формирует навык выявления причинно-следственных связей. «Свободное письмо», «Кубик», «Ролевая игра» могут вносить элементы игрофикации в образовательный процесс. В статье сообщается, что критическое мышление не только повышает качество усвоения физики, но и готовит учеников к решению сложных проблем в жизни и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: критическое мышление, инженерное мышление, образовательная технология, методы обучения, физика.

Annotation. The article argues that critical thinking is one of the components of engineering thinking. The importance of developing this type of mental activity and scientific literacy is revealed. Physics is considered one of the disciplines that allows for the development of engineering vision. An overview of most critical thinking technology methods is presented. The article presents the author's experience in using elements of critical thinking technology in teaching physics to the 8th grade. The article examines examples of the implementation of critical thinking technology in the study of thermal and electromagnetic phenomena. It is reported that methods such as «Brainstorming», «Role-playing game», «Dispute», and «Zigzag» stimulate students' active participation in the educational process and develop argumentative speech skills. «Insert», «Cluster», «Gallery», «ZHU» develop the ability to analyze, compare, and synthesize information. The «Entangled Logical Chains» method develops the skill of identifying cause-and-effect relationships. «Free Writing», «Cube», «Role-playing game» can introduce elements of gamification into the educational process. The article reports that critical thinking not only improves the quality of physics learning but also prepares students to solve complex problems in life and professional activities.

Key words: critical thinking, engineering thinking, educational technology, teaching methods, physics.

Введение. Современное общество идёт по пути научно-технического прогресса: изготавливаются новые материалы [1; 5], усовершенствуется оборудование, разрабатываются информационные технологии [3; 4], проводятся исследования способов внедрения новаторств в разные сферы социума. В таких условиях возрастает ценность формирования естественно-научной грамотности и инженерного мышления у школьников.

Важность понимания естественно-научной картины мира обусловлена рядом причин. Во-первых, в обширном информационном потоке она помогает отличить реальные факты от вымысла. Во-вторых, научные знания позволяют самостоятельно решать бытовые задачи: экономить энергию, правильно ухаживать за здоровьем, использовать природные ресурсы с умом. В-третьих, многие современные профессии требуют базовых знаний из научных областей, а естественно-научная грамотность является фундаментом для обучения в сфере технологий, медицины, экологии, инженерии и т.д. Кроме того, понимание научных процессов способствует осознанию последствий человеческой деятельности для природы и общества, реализуя экологическую составляющую воспитательного процесса.

Инженерное мышление есть мыслительная деятельность, направленная на получение решения практических и технических задач. К инженерному мышлению относятся такие процессы, как анализ и применение логических операций, фокусирование на рациональном и экономически выгодном решении практикоориентированных заданий, умение видеть их нестандартные пути решения, создание моделей, позволяющих проверить свои ответы, а также умение работать в команде.

Одной из школьных дисциплин, позволяющих развивать и естественно-научную грамотность, и инженерное мышление является физика. В данной статье представлен авторский опыт использования элементов технологии критического мышления, применяемых на уроках физики 8 класса с целью активизации ранее описанной мыслительной деятельности учащихся.

Изложение основного материала статьи. Определение технологии критического мышления было дано ещё в прошлом веке американским философом и педагогом Дж. Дьюи: «Критическое есть аналитическое, творческое, рефлексивное и понимающее, способное интерпретировать и оценивать скрытое в послании» [2]. Эта технология включает в себя несколько методов. Рассмотрим большинство из них, раскрыв суть и возможности использования на уроках физики.

«Мозговой штурм» – это групповая или индивидуальная техника генерации идей, направленная на быстрое и свободное выдвижение различных вариантов решения конкретной задачи или проблемы. Основная идея – стимулирование творческого мышления без критики в процессе поиска решений. На уроке этот метод может быть использован практически на любом этапе. Согласно опыту автора, применение

этого метода способствует созданию доверительных отношений между педагогом и учащимися как во время урока, так и вне его. В качестве примера рассмотрим решение проблемы снижения расхода электрической энергии и её эффективного использования. Постановка этой задачи актуальна при изучении темы «Работа электрического тока» в 8 классе. Ученики по очереди или одновременно называют идеи, фиксируемые на доске: использовать энергосберегающие лампочки, устанавливать автоматические выключатели, улучшать теплоизоляцию в доме, чтобы не тратить энергию на отопление, использовать солнечные панели и т.д. Далее учитель помогает сгруппировать идеи по категориям и выделить наиболее практичные и короткие пути повышения эффективности.

Визуализировать идеи «Мозгового штурма» помогает использование «Кластерного метода». Кластер – это способ визуализации и структурирования информации. Такой метод помогает систематизировать и лучше усвоить материал. Сегодня известно множество кластерных систем: построение конкретного кластера определяется этапом урока. Так, для «Мозгового штурма» оправдан выбор кластера «Солнце»: ядро – проблема, лучи – решение проблемы. Кластеры «Фишбоун» и «Цветок» чаще всего используются на заключительной части урока. Визуализировать информацию таким методом можно, дав ученикам отдельное задание или проводя совместную схематизацию по ходу урока. Использование кластеров позволяет развивать творческий потенциал и логическое мышление.

Рассмотрим использование приёма «Фишбоун» при расчёте сопротивления. Голова рыбы – это проблема, которая решается обобщением и анализированием информации. В данном примере черепом рыбы является ключевая физическая величина – сопротивление. Верхние косточки представляют основные причины изменения сопротивления: сила тока, напряжение, длина проводника, удельное сопротивление материала, площадь поперечного сечения. Напротив каждой верхней косточки изображают нижние, выражающие связь между причинами и проблемой. Например, под силой тока указывается, что сопротивление не зависит от данной величины. Хвостовая часть рыбы – ответ на поставленный вопрос. Так, в хвосте могут быть написаны три формулы: закон Ома, пропорциональное соотношение сил токов и напряжений, формула расчёта сопротивления.

Завершением кластерного метода может стать «Галерея». На доску вывешивается несколько работ. Учащиеся голосуют за наиболее информативный и обоснованный кластер. Голосование может носить как закрытый, так и открытый характер. Открытое голосование предполагает аргументированность учащимися своего выбора. Такой подход позволяет обеспечить накопляемость оценок, так как оцениваются не только творческие работы, но и обоснования учащимися своего выбора.

«Ролевая игра» – это метод, при котором учащиеся принимают на себя определённые роли, соответствующие ситуации, моделируемой учителем. В процессе игры они активно взаимодействуют, обсуждают, защищают позиции или решают задачи, что способствует развитию умений, навыков и пониманию учебного материала. Реализация данного метода может быть осуществлена практически по любой теме и, по мнению автора, выполняет роль закрепления изученного материала. Рассмотрим организацию ролевой игры при изучении «Тепловых двигателей и их КПД». Все учащиеся делятся на команды. Число команд определяется числом учащихся в классе, при этом в каждой команде должен быть хотя бы один представитель той или иной роли: инженер, предприниматель, потребитель. Первые представляют модель теплового двигателя, рассказывают о работе цикла. Вторые предлагают идеи по улучшению: например, использование более эффективных материалов, регулировка рабочих режимов. Третьи производят расчёт КПД, предугадывают стоимость и экологичность работы.

Организация «Ролевой игры» возможна при использовании метода «Зигзаг». Рассмотрим применение данной технологии при изучении «Электризации тел». Учащиеся делятся на 4 группы, внутри групп ученики делятся на число групп (для простоты понимания метода идеализируем ситуацию: в классе 16 человек). Каждая группа готовит свой ответ на определённый вопрос:

Группа 1: Что такое электризация? Какие способы электризации бывают?

Группа 2: Виды электризации: трение, прикосновение, наведение. Объясните каждый способ примером из реальной жизни.

Группа 3: Как взаимодействуют заряженные тела? Закон Кулона.

Группа 4: Учёт электризации и способы защиты от неё.

Далее, первые номера групп собираются вместе, образуя новую группу. Аналогично поступают вторые, третьи и четвёртые номера. В новых группах происходит обмен информацией. Затем учащиеся собираются в изначальные группы и обмениваются новой информацией, фиксируя её в тетради. Затем все вместе с учителем обсуждают, что такое электризация, какие существуют способы, свойства заряженных тел, и связанные с этим явления.

«Инсерт» заключается в осмысленном прочтении текста: при ознакомлении с текстом учащиеся делают пометки, а затем заполняют таблицу, пример которой представлен далее (Таблица 1). Этот метод позволяет провести структуризацию текста параграфа. При этом ученик понимает свои сильные и слабые стороны при ответе на тот или иной вопрос.

Метод «ЗХУ» является аналогом «Инсерта». Учащиеся заполняют таблицу, состоящую из трёх столбцов: «Знаю», «Хочу знать», «Узнал». «Инсерт» и «ЗХУ» направлены на воспитание самостоятельности, самоорганизованности и самоконтроля у учащихся.

Таблица 1

Использование метода «Инсерт» при изучении темы «Температура»

+ (знакомое)	– (неизвестное)	! (нужно запомнить)	? (нужно узнать)
Термометр Степень нагретости тела	Реперные точки и градуировка шкалы	Температура – мера кинетической энергии молекул Шкала Кельвина T=t+273	Способы изменения температуры Шкалы в разных странах

«Свободное письмо» – метод, при котором учащиеся выражают собственные мысли по пройденной теме. Данный метод автор использовал при проведении конкурсного урока в качестве рефлексии: учащиеся писали письмо в прошлое. Получатель письма – старый фонарщик, обратившийся к ученикам за помощью в облегчении своего труда. Цель письма: учащиеся рассказывают об электрическом токе и его законах.

«Перепутанные логические цепи» – это развивающий метод обучения, направленный на развитие логического мышления, внимания и понимания взаимосвязи физических явлений или процессов. Ученикам предлагается рассмотреть цепочку из элементов или этапов, связанных между собой логической связью, но при этом некоторые звенья или связи в цепи «перепутаны» или искажены. Задача учащихся – восстановить правильный порядок или структуру цепи, исходя из логики и знаний по теме. Этот метод применяется на заключительных этапах урока. Например, после изучения магнитных явлений ученикам может быть дана «искажённая» цепочка (правильно: 354126):

1. Магнитная стрелка отклоняется под действием магнитного поля.
2. Изменение силы тока изменяет величину магнитного поля.
3. Магнитная стрелка устанавливается определённым образом.
4. Проводник с током создаёт вокруг себя магнитное поле.
5. Магнитное поле Земли взаимодействует с магнитной стрелкой или другим магнитом.
6. Изменение магнитного поля создаёт электрический ток.

Применение «Кубика» вносит элементы игровой деятельности на уроке. Учащиеся делятся на группы. Желательно, чтобы количество человек в команде составляло значение кратное числу граней куба (2, 3 или 6). Данный метод требует подготовки раздаточного материала: развёртки куба и клея. На гранях кубика учащиеся наносят вопросы по теме урока и собирают свой кубик. Далее, по команде учителя происходит обмен кубами, и они вбрасываются учащимися на стол. Выпавшие вопросы зачитываются, даются ответы.

Другой пример использования данного приёма – «Кубик Блума» – куб, гранями которого являются следующие слова: назови, придумай, объясни, поделись, почему, предложи. Учитель заранее делает некоторую подборку заданий, группируя их согласно граням кубика. Например, «почему шуба не греет», «почему батареи размещают внизу, а не у потолка» и т.д.

Развивать коммуникативные способность позволяет «Диспут» или «Перекрёстная дискуссия». Суть заключается в том, что учащиеся обсуждают противоположные мнения по определённой проблеме или вопросу, отстаивая свою точку зрения, основываясь на знаниях и логике. В начале урока учитель формулирует вопрос, например, «Польза и вред электромагнитного излучения». Ученики делятся на две (или более) группы стороны, защищающие противоположные мнения. Каждая группа готовит аргументы, подтверждающие точку зрения, и

контраргументы против другой стороны. В процессе обсуждения необходимо использование научных фактов, примеров, ссылок на теорию. Различают классический (двухсторонний) и многополярный диспут. Диспут может быть объединён с ролевой игрой, например, известны построение уроков, основанных на модели «ООН» [6].

Выводы. Использование методов критического мышления на уроках физики делает обучение интерактивным, способствует развитию мотивационной сферы учащихся. Эти методы стимулируют активное участие, развивают умение анализировать, сравнивать и синтезировать информацию, формируют навыки аргументированной речи. В ходе таких уроков у учащихся формируются навыки самостоятельности, самокритики и самоконтроля, что делает понимание учебного материала более глубоким. В результате ученики становятся более самостоятельными в поиске знаний и способными применять теоретические знания к практическим задачам. Таким образом, критическое мышление не только повышает качество усвоения физики, но и готовит учеников к решению сложных проблем в жизни и профессиональной деятельности.

Литература:

1. Baryshnikov, S.V. Stabilization of ferroelectricity in KNO3 embedded into MCM-41 molecular sieves / S.V. Baryshnikov, A.Y. Milinskiy, Y.A. Shatskaya, E.V. Charnaya, C. Tien, D. Michel // Physica B: Condensed Matter. – 2010. – Vol. 405. – № 16. – P. 3299-3302

2. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.

3. Катунин, В.А. Компьютерная игра как элемент контроля при изучении кинематики / В.А. Катунин, Д.В. Вервейко, А.Ю. Верисокин // Auditorium. – 2023. – № 3(39). – С. 32-37

4. Милинский, А.Ю. Возможности интерактивной панели для визуализации физических явлений и процессов / А.Ю. Милинский, С.В. Барышников // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 243-247

5. Milinskiy, A.Yu. Coexistence of ferroelectric and paraelectric KNO3 phases in carbon nanotubes / A.Yu. Milinskiy, S.V. Baryshnikov, E.V. Charnaya, [at all] // Ferroelectrics. – 2023. – Vol. 604. – № 1. – P. 14-21

6. Морковкин, В.В. "Модель ООН" как игровая форма обучения на уроках обществознания / В.В. Морковкин, С.В. Сидоров // The childhood, adolescence and youth in a context of scientific knowledge: Materials of the IX international scientific conference, Prague, 25-26 апреля 2019 года. – Prague: Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o., 2019. – С. 27-33

Педагогика

УДК 37.013.42

старший преподаватель Чернозем Яна Вячеславовна
Вологодский институт права и экономики
Федеральной службы исполнения наказания (г. Вологда)

СУЩНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНЯТИЯ «ОБРАЗ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У КУРСАНТОВ-ПСИХОЛОГОВ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ

Аннотация. В настоящей статье поднимаются актуальные вопросы сущностных особенностей понятия «образ будущей профессии у курсантов-психологов». Согласно Концепции воспитательной работы с работниками уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года кадровая политика УИС акцентирует свое внимание на профессиональном воспитании сотрудников как целенаправленном многоаспектном процессе развития профессионалов. Стержневым направлением профессиональной подготовки курсантов, как будущих сотрудников УИС, выступает формирование образа будущей профессии. Концепция образа занимает ключевое место в теоретических и практических исследованиях, выступая как эталонное представление о знаниях, ценностях и идеалах, которые формируют личность и оказывают влияние на образовательный процесс. В статье продемонстрирован анализ философских, психологических, педагогических воззрений на категорию образа, образа мира, образа будущей профессии. Категория «образа» в «философском» дискурсе рассматривается как фундаментальная форма освоения бытия. В психологической науке образ есть неотъемлемый структурный компонент образа мира. В педагогическом же контексте образ выполняет нормативно-ориентирующую функцию и является целенаправленно формируемым эталонным личностным конструктом. Сделаны выводы о том, что в науке существуют разнообразные подходы к определению и сущностному содержанию понятия «образ будущей профессии». Создание модели формирования образа будущей профессии курсантов-психологов требует поиск обновленных путей организации воспитательного процесса в рамках профессиональной подготовки.

Ключевые слова: образ, образ будущей профессии, курсанты-психологи, воспитательный процесс, профессиональная подготовки курсантов, модель формирования образа будущей профессии.

Annotation. This article raises relevant issues of the essential features of the concept of «the image of a future profession among psychology cadets». According to the Concept of Educational Work with Employees of the Penitentiary System of the Russian Federation for the Period up to 2030, the personnel policy of the Penitentiary System focuses on the professional education of employees as a purposeful and multifaceted process of professional development. The formation of the image of a future profession is the core focus of the professional training of cadets as future employees of the Penitentiary System. The concept of image occupies a key place in theoretical and practical research, acting as a reference representation of knowledge, values and ideals that shape the personality and influence the educational process. The article demonstrates the analysis of philosophical, psychological, pedagogical views on the category of image, the image of the world, the image of the future profession. The category of «image» in «philosophical» discourse is considered as a fundamental form of mastering existence. In psychological science, an image is an integral structural component of the image of the world. In the pedagogical context, an image performs a normative-orienting function and is a purposefully formed reference personal construct. It is concluded that there are various approaches to the definition and essence of the concept of «image of a future profession» in science. The creation of a model for forming the image of a future profession among psychology cadets requires the search for updated ways to organize the educational process within the framework of professional training.

Key words: image, image of a future profession, psychology cadets, educational process, professional training of cadets, model of forming an image of a future profession.

Введение. Проблемные вопросы формирования кадрового потенциала из числа студентов, курсантов, слушателей остро ставятся в профессиональных сферах, испытывающих сложности в наличии работников, обладающих тем профессиональными качествами, которые необходимы для осуществления трудовой деятельности на высоком квалификационном уровне. Уголовно-исполнительная система как раз является примером таких сфер, укомплектование учреждений и органов которой не соответствует установленным нормам.

Изложение основного материала статьи. Стоит отметить непрекращающийся отток кадровых ресурсов, к сожалению, количество уволенных сотрудников в значительной степени выше количества принятых на службу. Данное обстоятельство получило отражение в Концепции воспитательной работы с работниками уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года, определившей кадровую политику, где акцентным является вопрос профессионального воспитания сотрудников как целенаправленный многоаспектный процесс развития профессионального отношения к выполнению возложенных задач, мотивационного роста, формирования социальной и коммуникативной компетентности [9].

Обучение курсантов в ведомственном ВУЗе представляет собой совокупность служебной, общественной, учебно-профессиональной, бытовой и других видов деятельности, а также является начальной ступенью формирования осознанного отношения к выбранной профессии [11, С. 59]. Бесспорно, что стержневым направлением профессиональной подготовки курсантов, как будущих сотрудников УИС, являются вопросы формирования образа будущей профессии.

Сложноорганизованность и многогранность термина «образ будущей профессии» обусловливает внимание к нему со стороны ряда наук, среди которых философия, психология, педагогика и др.

Анализ трудов исследователей позволяет прийти к выводу, что первоначальное рассмотрение понятия «образ» осуществлялось в рамках философской науки. Впервые исследование данной проблематики находят свое отражение в трудах древних философов. В рамках атомистического учения Демокрит ввел понятие «эйдол» – образ, возникающий между предметом и соответствующим органом чувств. Платон в своем учении рассматривает образ как отражение реальных предметов в их сущности, и называет три формы его существования:

«первообраз-эталон» (оригинал); «образ-икона» (копия); «образ-идол» (воображаемый предмет). Философ рассматривает материальный мир, в котором мы живем, в виде копии, представляющей собой некое отражение в зеркале материальности. Образ, в свою очередь, – это отражение материального мира, пребывающая в вечности копия копии идеи. По Платону, образы – внешние производные материального мира, который сам является отпечатком идеального мира.

Вслед за Платоном, к рассмотрению понятия «образ» обратился его ученик – Аристотель. Древнегреческий философ создал иную теоретическую концепцию, основной идеей которой является мысль, что проводником между разумом и чувствами является образ, соединяющий внутренний мир личности и внешнюю материальную реальность. По мнению Аристотеля каждое тело имеет присущую лишь ему форму, или образ [1, С. 173-174].

Следует отметить, что теории, выдвинутые Платоном и Аристотелем – основа теоретических исследований западной психологии, в том числе получившие свое отражение в учениях Зигмунда Фрейда и Карла Юнга.

Итальянский философ эпохи Возрождения, астроном и поэт Джордано Бруно определяет образ как продукт воображения, наделенный творческой основой и функционирующей внутри человека.

В эпоху нового времени Дэвид Юм предложил новое прочтение концепции образа; он убежден в том, что субъективный образ – единственная доступная истина для человека. Образ, возникающий в сознании человека – комплекс ранее пережитых чувств и эмоций субъектом, воспроизводящихся в настоящем посредством ассоциативной цепи и психологических закономерностей.

Идеи философа эпохи Просвещения И. Канта коренным образом поменяли взгляд на проблематику понятия «образ». Немецкий философ считал, что формирование образа в сознании – неотъемлемая составляющая любого знания, которое формирует воображение посредством разума и чувств [1, С. 174]. На основании идеи, предложенной немецким мыслителем, в философии перестали рассматривать образ как подобие или копию, и все больше подтверждалось творческое начало образа, основанное на ощущениях и чувствах.

Анализ философских учений позволяет прийти к выводу, что категория образа рассматривалась в двух аспектах: активном творческом начале, являющимся первоисточником познавательной деятельности, и пассивном подобии материального мира, позволяющего личности иметь связь с реальностью. Несмотря на противоположность вышеуказанных точек зрения, в понятии образа существует единство: образ – необходимая составляющая между материальным миром и миром творческим, идеальным, между внешними и внутренними проявлениями, между духовной составляющей и реальностью. Так или иначе, общей составляющей данной категории является то, что образ есть неотъемлемая часть восприятия человеком окружающей действительности.

В психологию идея «образа мира», как и многие другие идеи, пришла из философии. Впервые в психологической науке категория образа рассматривается в рамках структурализма. В. Вундт, как основоположник этого направления и в целом психологии как науки, рассматривает сознание как сумму сознаваемых состояний. Не обращаясь к изучению образов как таковых, В. Вундт заложил методологические основания, позволившие в дальнейшем Э. Титченеру, его ученику, сделать образы одним из предметов его дальнейшего изучения; согласно его взглядам, образы обладают четырьмя основными признаками: длительностью, качеством, отчетливостью и интенсивностью.

Само понятие образа мира было введено А.Н. Леонтьевым в 1979 году для решения проблем обобщения результатов многочисленных эмпирических исследований, накопленных в психологических работах изучения восприятия. В первую очередь, А.Н. Леонтьев отмечает, что образ мира есть наполнение сознания человека значениями, посредством чего происходит построение образа реальности. Значения являются только одним составляющим из трех, образующих сознание, два других – это личностный смысл (понимаемый как «значение для меня») и чувственная ткань. Функции значения и личностного смысла состоят в изменении и структурировании чувственных образов в соответствии с культурной и общественной практикой и личностным опытом субъекта [7, С. 11-13]. Продолжением и развитием идей А.Н. Леонтьева стали исследования В.В. Петухова, Ф.Е. Василюка, В.П. Зинченко, Е.Ю. Артемьевой, С.Д. Смирнова и др.

В целом психологическая наука исследует, как формируется и изменяется образ мира на уровне познавательных психических процессов, а именно восприятия, памяти, мышления и воображения и каким образом эти процессы участвуют в создании внутреннего образа мира. Ученые пришли к выводу, что личностные особенности человека (индивидуальный опыт, ценности, убеждения и эмоциональная сфера) влияют на формирование уникального образа мира, а развивается и меняется он под воздействием жизненного опыта, обучения и социального взаимодействия.

В педагогической науке большое внимание уделяется образу как эталону. Концепция образа занимает ключевое место в теоретических и практических исследованиях, выступая как эталонное представление о знаниях, ценностях и идеалах, которые формируют личность и оказывают влияние на образовательный процесс. Формирование образа происходит под влиянием творческого начала, внешних факторов и направлений личности обучаемого, которое оказывает значительное влияние на его социокультурное развитие.

В своем труде «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко – выдающийся советский педагог и писатель, подчеркивает: «Воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость» [8, С. 379].

Аналогичного мнения придерживался В.А. Сухомлинский, отмечающий, что подросток не любит, чтобы его воспитывали, но в то же время хочет быть хорошим, стремится к идеалу. Изучение научных трудов советских и российских педагогов позволяет прийти к выводу, что образовательный процесс тесно связан с воспитательным, формируемым в процессе становления личности и наработке опыта путем сравнения и сопоставления внешних проявлений сквозь призму собственных понятий и убеждений. В процессе накопления опыта и развития личности в сознании подрастающего поколения формируется идеальный образ, с собственными целями и ориентирами.

В современном контексте роль образа в педагогике расширяется благодаря развитию информационных технологий и виртуальной реальности, что требует нового подхода к пониманию его особенностей, значения и функций.

Воспитание личности на идеалах можно рассматривать как одну из аксиом педагогической деятельности, тесно связанную с гуманистической направленностью педагогической деятельности, где личность рассматривается как высшая ценность. В рамках такого подхода ученик активно вовлекается в процесс поиска идеалов, выступая в роли помощника педагога, который, в свою очередь, оказывает ему необходимую поддержку и содействие на этом пути.

Таким образом, концепция образа как эталона в педагогике объединяет субъективный опыт, культурно-исторический контекст и перспективы личностного развития, являясь мощным инструментом формирования системы ценностей и ориентаций учащегося. Поэтому исследования в этой области безусловно должны учитывать междисциплинарные подходы, интегрирующие психологию, философию и педагогическую теорию для более глубокого осмысления роли образа в образовательной и воспитательной практике.

Проведенный междисциплинарный анализ позволяет констатировать, что категория «образа» раскрывает свою специфику в трёх ключевых ракурсах: в «философском» дискурсе – как фундаментальная форма освоения бытия, в «психологической науке – как неотъемлемый структурный компонент образа мира, опосредующий взаимодействие индивида с действительностью, и в педагогическом контексте – как целенаправленно формируемый эталонный конструкт, способный выполнять нормативно-ориентирующую функцию.

Проблематика в изучении образа профессии заключается в том, что он является одновременно частью образа мира, элементом профессиональной идентичности, и интегрированной в деятельность человека системой. Говоря иными словами, он выступает в когнитивной, личностной и деятельностной ипостасях.

Е.А. Климов в свою очередь считает, что сколько людей столько же и образов мира, а профессионально-трудовая деятельность является одним из факторов большего или меньшего сходства этих образов у разных людей, как субъектов труда. Довольно распространена иллюзия объективности своего образа мира при его субъективном индивидуальном своеобразии [5, С. 6.].

Образ профессии выполняет регулятивную роль, которая заключается в представлениях субъекта о своей профессии в процессе профессионального самоопределения представлена следующими аспектами: когнитивно-оценочным (что я знаю и как оцениваю); эмоциональным (мне нравится/не нравится); поведенческим (планирую ли я работать по выбранной профессии и профессионально развиваться в дальнейшем).

М.Н. Рыбникова раскрывает идею о том, что образ профессии представляет собой структуру, динамическое образование. Оно предполагает то, что у человека имеются определенные индивидуально – типологические и социально-психологические личностные характеристики. Выраженная профессиональная мотивация, по мнению М.Н. Рыбниковой, необходима для успешного формирования образа профессии [10].

Для Ю.А. Каневой образ профессии также является структурным образованием, состоящим из нескольких формирующих ее элементов – когнитивного, социального, мотивационного, личностного, прогностического, которые претерпевают изменения в длительном процессе становления человека как профессионала [4, С. 137-138].

Интересными представляются исследования К.А. Володиной, которая выделила следующие структурные компоненты образа будущей профессии: мотивационный (осознанность выбора профессии, потребность в профессиональном развитии), когнитивный (овладение системой знаний о будущей профессии) и эмоционального (эмоциональное отношение к своей профессиональной деятельности); эти составляющие имеют между собой значимые взаимосвязи, что свидетельствует о целостности образа будущей профессии [2].

Основным аспектом изучения образа профессии выступает процесс его формирования. Об этом свидетельствуют исследования (Б.Ф. Ломова, Н.Н. Курбет, М.Н. Рыбниковой, О.Д. Дячкина, Е.Ф Платаш). Анализируя научные труды, можно констатировать что формирование образа профессии должно происходить в процессе профессионального обучения. Формирование образа профессии заключается в объединении разрозненных фрагментов информации о профессии воедино, что позволяет соотнести значение каждого нового знания с уже имеющимся содержанием основных структурных компонентов, таких как цель, предмет и средства.

Н.С. Кривцова, рассматривая проблематику педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников, образ профессии определяет как совокупность представлений о профессии, интегрированных в формирующийся и изменяющийся на протяжении жизни целостный образ, который отражает ее сущность, содержание и эмоциональную оценку [6].

Безусловно, именно в процессе формирования образа профессии зарождаются представления о будущей профессиональной деятельности, выстраивается алгоритм действий по становлению профессионала. Формировать образ будущей профессии – значит развивать у обучающихся положительное отношение к ней, стремление совершенствовать свой профессионализм, накапливать необходимые знания, уметь приближать ожидания к реальности [3, С. 20-22].

Процесс формирования образа будущей профессии неразрывно связан с профессиональным самоопределением человека, который включает в себя развитие системы ценностных ориентиров, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала (К.А. Абульханова, Р.М. Гинзбург, В.Д. Иванов, В.А. Поляков, Н.С. Пряжников, Э.Е. Толгурова).

Таким образом, в науке существуют разнообразные подходы к определению и сущностному содержанию понятия «образ будущей профессии». Все научные взгляды едины в том, что образ профессии есть целостное представление о базовых компонентах профессии; эти структурные части связаны между собой, выполняют единую функцию, позволяющую образу профессии влиять на характер и результат выполняемой профессионалом деятельности. По причине субъективного характера данного феномена, единое представление о компонентах, составляющих образ профессии отсутствует.

Выводы. В своем исследовании мы понимаем «образ будущей профессии курсантов-психологов» как совокупность представлений обучающихся о профессиональной деятельности, включающих взаимодополняющие компоненты его субъективного отношения к ней, оценки себя как о профессионала и будущих профессиональных планах. Образ профессии, на наш взгляд, формируется в процессе профессионального обучения, и трансформируется в период последующей трудовой деятельности в образ «Я в профессии», который можно определить, как профессиональную идентификацию, позволяющую осознавать и воспринимать человеком своей роли и места в профессиональном сообществе. По мере профессионального обучения курсантов-психологов образ профессии становится более точным и наполненным, а в рамках целенаправленного воспитательного процесса происходит его сближение с реалиями профессиональной деятельности, и этот процесс носит двусторонний характер.

Создание модели формирования образа будущей профессии курсантов – психологов требует поиска обновленных путей организации воспитательного процесса с акцентом на усиление роли воспитательной работы как системы целенаправленных, специально организованных внеаудиторных мероприятий.

Литература:

1. Баах, Ю.В. Философский, психологический и лингвистический аспекты рассмотрения понятия «образ» как одного из ключевых признаков концепта «Bild» / Ю.В. Баах // Вестник Омского университета. – 2011. – № 1(59). – С. 173-179. – EDN OBQVWZ
2. Володина, К.А. Формирование образа будущей профессии у студентов-психологов на начальном этапе профессиональной подготовки в вузе: автореферат дисс. … кандидата психологических наук / К.А. Володина. – Шадринск, 2015. – 23 с.
3. Дячкин, О.Д. Образ профессии в системе целей профессионального образования / О.Д. Дячкин // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 7. – С. 20-22
4. Канева, Ю.А. Теоретико-методологическое обоснование проблемы формирования образа профессии у обучающихся в условиях городского центра занятости / Ю.А. Канева // Вестник магистратуры. – 2018. – № 12-4(87). – С. 135-138
5. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 223 с. – ISBN 5-211-03334
6. Кривцова, Н.С. Педагогическое сопровождение формирования положительного образа профессии у старшеклассников: автореф. дисс. …кан. пед. наук / Н.С. Кривцова. – Саратов, 2018. – 23 с.
7. Леонтьев, А.Н. Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестник МГУ. – Сер. 14. – 1979. – № 2. – С. 3-14
8. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – Москва: ИТРК, 2003. – 736 с.
9. Распоряжение Правительства РФ «О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года» № 1138-р [от 29.04.2021] // Собрание законодательства РФ. – 2021. – № 20. – Ст. 3397.
10. Рыбникова, М.Н. Индивидуально-типологические и социально-психологические факторы формирования образа профессии: автореф. дисс. ... канд. псих. наук / М.Н. Рыбникова. – Москва, 2008. – 24 с.
11. Чернозем, Я.В. Представления о будущей профессии у курсантов-психологов вуза ФСИН России / Я.В. Чернозем // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности: педагог, социальный работник, социолог, организатор работы с молодежью: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию Великой победы, Году защитника Отечества, 155-летию Тверского государственного университета, Тверь, 28 марта 2025 года. – Тверь: Тверской государственный университет, 2025. – С. 59-65. – EDN LIXROM

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель кафедры русского языка как иностранного Черных Юлиана Станиславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет» (г. Тюмень);
кандидат филологических наук, доцент Макарова Ольга Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет» (г. Тюмень)

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АРАБСКОЙ АУДИТОРИИ

*Аннотация***.** В практике устной и письменной речи у студентов из арабских стран, изучающих русский язык, наблюдаются не только фонетические, грамматические, но и лексические ошибки, вызванные явлением интерференции и некорректным переключением языковых кодов. Ввиду значительного роста численности арабоязычных студентов в российских вузах и объективных различий в структуре русского и арабского языков особое внимание в работе уделяется поиску эффективных методов предотвращения ошибок, связанных с особенностями арабского языка. Цель исследования – предложить совокупность методических приемов для снижения негативного влияния межъязыковой омонимии на процесс изучения русского языка. Методы исследования: теоретический обзор научной литературы по тематике лексической интерференции, особенностям явления межъязыковой омонимии; сопоставительный анализ межъязыковых омонимов и составление списка омонимических соответствий на базе русского и арабского языков; разработка и апробация ряда методических приемов, таких как контекстуальное обучение, игровая методика и мнемотехника; использование онлайн-ресурсов для визуализации, способствующих лучшему запоминанию новой лексики и ее осознанному использованию; качественный анализ результатов тестирования 70 арабоязычных студентов. Результаты апробации показали высокую заинтересованность арабоязычных обучающихся при работе с межъязыковыми омонимами, обусловленную отсылками к их родному языку. Эффективность предложенных методов, направленная на повышение лингвистической компетенции, подтверждается результатами тестового контроля, или 81% усвоения слов.

Ключевые слова: омонимы, межъязыковые омонимы, лексическая интерференция, мнемотехника, арабоязычная аудитория, арабский язык, русский язык как иностранный, методические приемы.

*Annotation***.** Arab students learning Russian make not only phonetic and grammatical mistakes in their spoken and written language, but also lexical errors caused by lexical interference and incorrect language code switching. In view of the significant increase in the number of Arabic-speaking students in Russian universities and the objective differences in the structure of Russian and Arabic, special attention is paid in this work to finding effective methods of preventing errors associated with the peculiarities of the Arabic language. The aim of the study is to propose a set of methodological techniques to reduce the negative impact of interlingual homonymy on the process of learning Russian. Research methods: theoretical review of scientific literature on lexical interference and the peculiarities of interlingual homonymy; comparative analysis of interlingual homonyms and compilation of a list of homonymic correspondences based on Russian and Arabic; development and testing of a number of methodological techniques, such as contextual learning, game-based learning and mnemonics; use of online resources for visualisation, which contribute to better memorisation of new vocabulary and its conscious use; qualitative analysis of the test results of 70 Arabic-speaking students. The results of the approbation showed a high level of interest among Arabic-speaking students in working with interlingual homonyms, due to references to their native language. The effectiveness of the proposed methods, aimed at increasing linguistic competence and improving communication skills, is confirmed by the test results, or 81% mastery of new words.

Key words: homonyms, interlingual homonyms, lexical interference, mnemonics, Arabic-speaking audience, Arabic language, Russian as a foreign language, teaching method.

Введение. Процесс изучения русского языка как иностранного арабоязычной аудиторией обладает определенной спецификой. В практике устной и письменной речи у студентов из арабских стран, изучающих русский язык, наблюдаются ошибки разного типа: фонетические, лексические, грамматические неточности, что зачастую обусловлено привычкой проецировать особенности родного языка на новую языковую систему, в результате чего нормы своего языка оказывают влияние на формирование ошибочных понятийных связей и аналогий в изучаемом. Особенно ярко процесс языкового влияния мы наблюдаем в результате лингвистической интерференции.

Изучение особенностей проявления лексической интерференции среди арабских студентов является актуальной задачей в методике преподавания русского языка как иностранного и обусловлено рядом факторов:

– ростом интереса к изучению русского языка: так, в Тюменском государственном медицинском университете с каждым годом увеличивается количество иностранных обучающихся, среди которых в вузе обучаются уже около 400 студентов из арабских стран;

– различиями в структурах русского и арабского языков – в фонологии, лексике, грамматическом строе, что является серьезным барьером для быстрого усвоения русского языка арабскими студентами;

– стремлением к повышению качества образовательных услуг, что обусловлено разработкой научно обоснованных рекомендаций, направленных на минимизацию негативного воздействия интерференционных процессов и оптимизацию методов преподавания: от традиционных подходов к разработке приемов, учитывающих специфику родного языка обучающихся.

Проблематика лексической интерференции рассматривается лингвистами и методистами, занимающимися преподаванием русского языка как иностранного (далее – РКИ). Работы последних лет, посвящённые данному аспекту изучения РКИ, затрагивают влияние фонологической структуры арабских диалектов на усвоение русских лексико-грамматических категорий учащимися-арабами. Так, ученый из Каира – Эль-Сауи – делает акцент на группах русских слов, трудных для запоминания студентами из-за особенностей арабского вокабуляра [17]. Например, слово «друг» может восприниматься ими как «дурх», в результате неразличения звонких звуков /б/, /г/, /д/; словоформу «лук» – как «люк». В других исследованиях отмечаются особенности грамматического строя арабского языка (отсутствие категории рода и числа, множественность форм глаголов и существительных), тоже влияющие на освоение русской лексики [10]. Ряд авторов: Н.С. Фомина и Абдель Газал [5; 12] – изучают факторы, влияющие на восприятие и воспроизведение русской лексики арабоязычными учащимися в аспекте особенностей взаимодействия семантических полей двух языков и семантических ошибок, возникающих вследствие перевода значений с арабского языка на русский и наоборот.

Анализ исследований по теме лексической интерференции свидетельствует об особой разработанности данного вида влияния на базе китайского [9; 13; 14; 15 и др.], а также английского и других европейских языков [1; 12 и др.]. Авторы предлагают практические рекомендации по организации занятий, направленных на устранение негативных последствий межъязыковой интерференции: выделяют ключевые проблемные зоны, касающиеся ошибок в употреблении однокоренных слов, омонимии и полисемии; предлагают методику профилактики возникновения интерферентных явлений. Несмотря на значительное число исследований в области общего билингвизма и интерференции, отдельные аспекты лексической интерференции остаются недостаточно разработанными применительно к методике преподавания иностранного языка арабскому контингенту обучающихся.

Проблема лексической интерференции представляет собой важную область исследований, отражающую сложность процесса освоения русской лексики иностранцами, чей родной язык существенно отличается от русского.

Под лексической интерференцией понимают явление, при котором носители одного языка переносят лексические единицы своей родной языковой системы в иностранный язык, используя похожие по звучанию слова, называемые межъязыковыми омонимами, что приводит к ошибкам понимания и употребления лексики другого языка. По сути, лексическая интерференция является первой фазой заимствования. В контексте обучения русскому языку как иностранному у арабоязычных студентов этот процесс может проявляться в виде неправильного употребления слов, калькирования выражений, некорректного переключения языковых кодов.

Анализ определений понятия «лексическая интерференция», свидетельствует о выделении следующих особенностей данной дефиниции: это источник новых слов, возникающих как «слияние словарных запасов двух языков в единый фонд лексических инноваций» [2, С. 43], или явление билингвизма, обусловленное взаимодействием языковых систем в условиях двуязычия, которое «выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [17, С. 197].

На наш взгляд, лексическая интерференция в большей степени обусловлена явлением омонимии. Межъязыковые омонимы возникают в результате фонетических, морфологических и семантических совпадений между языками, что в условиях межкультурной коммуникации может вызывать коммуникативный шок и недоумение. Например, слово سر [sir] в русском языке означает «сыр», тогда как в арабском "سر " обозначает «секрет».

Основоположники в области отечественной теории омонимии: Р.А. Будагов, А.А. Реформатский, В.В. Виноградов и др. – едины относительно взглядов на вопрос истории появления омонимов, их семантического развития и процессов разделения значений, однако ученые расходятся в трактовке ряда аспектов омонимии, предлагая разные подходы и классификации. В частности, Р.А. Будагов подчеркивает важность учета происхождения омонимов, выделяя исторические и современные группы. А.А. Реформатский обращает внимание на связь омонимии с процессом развития значения слов, подчеркивая динамику появления новых смыслов: «омонимы – это главным образом результат совпадений, и вряд ли правы те исследователи, которые утверждают, что образование омонимов – это обогащение словарного состава языка. Скорее, наоборот, омонимы во всех случаях – это досадное неразличение того, что должно различаться» [11, С. 94]. Ученый отмечает, что ключевая роль омонимов состоит в возможности оживления речи, создании разного рода каламбуров и приемов языковой игры. Причем количество омонимов, по его мнению, обусловлено звуковыми изменениями в языке и ростом заимствований. Он также пишет, что «при сопоставлении языков не надо искать сходства. Оно, как правило, провокационно». Похожее мнение высказывал и Л.В. Малаховский, отмечая, что «... омонимия, стирая формальные различия между знаками с разным содержанием, не может не ухудшать кодовых свойств языка и не вызвать, тем самым, помех в процессе общения, но величина этих помех в разных языках различна» [8, С. 53]. Мы согласны с авторами и считаем, что явление межъязыковой омонимии, связанное с понятием межъязыковой интерференции, способствует недопониманию и возникновению ошибок в коммуникации.

Цель данной работы – предложить эффективные методы устранения интерферирующих воздействий для повышения качества обучения русскому языку в арабоязычной аудитории.

Фактический материал: 46 частотных межъязыковых омонимов на базе русского и арабского языков; качественный анализ результатов тестирования 70 арабоязычных студентов об особенностях восприятия и использования подобных слов; система специально разработанных методических приемов, направленных на предупреждение лексических ошибок и повышение уровня владения языком: игровых техник «Угадай слово по описанию», «Сочини рассказ», «Мемори», контекстуального обучения, мнемотехник.

Методы исследования: составление сопоставительного словаря межъязыковых омонимов на основе русского и арабского языков; тестирование арабоязычных обучающихся; описание методических приемов запоминания новой лексики**;** эксперимент, включавший

визуализацию омонимов и составление рассказов на основе полученных образов.

Изложение основного материала статьи. Межъязыковые омонимы условно можно разделить на два типа: омонимы с разным лексическим значением и омонимы, лексические значения которых частично совпадают.

Омонимы с абсолютно разным лексическим значением, или «полностью ложные», созвучны в обоих языках, но семантически различны. Например, согласно онлайн-словарю, составленному на основе словаря Х.К. Баранова [3], можно выделить арабские лексемы, совпадающие по звучанию с русскими словами (Таблица 1):

Таблица 1

Список омонимических соответствий между арабским и русским языками

Арабское слово	Транскрипция	Перевод с арабского на русский	Межъязыковой омоним в русском языке
سر	[sir]	*секрет*	*сыр*
سيف	[saif]	*сабля*	*сейф*
فندق	[funduk]	*отель*	*фундук*
دَرَاق	[durrak]	*персик*	*дурак*
فتاة	[fata]	*девушка*	*фата*
دب	[dub]	*медведь*	*дуб*
قط	[kit]	*кот*	*кит*
قمر	[kamar]	*луна*	*комар*
كرسي	[kursi]	*стул*	*курсы*
بنت	[bint]	*девочка, дочка*	*бинт*
يد	[yad]	*рука*	*яд*
شعر	[shaar]	*волосы*	*шар*
سن	[sin]	*зуб*	*сын*
مخ	[muh]	*мозг*	*мох*
دم	[dam]	*кровь*	*дам* (форма глагола буд.вр)
البشكير	[bashkir]	*халат*	*башкир*
رمّان	[romman]	*гранат*	*роман*
قنفذ	[kunfuz]	*ёж*	*конфуз*
رب	[rab]	*господь*	*раб*
سم	[sam]	*яд*	*сам*
نم	[nam]	*спи*	*нам*
ناس	[nas]	*люди*	*нас*

Отметим, что приведенная выше таблица не ограничивается данной выборкой: проблема остаётся до конца не изученной, поэтому точного количества таких соответствий пока не установлено. Учитывая, что арабский язык считается одним из самых богатых языков с учетом его лексикона, предполагаем бо́льшее количество случаев формальных совпадений.

Слова, используемые в русской речи и имеющие омонимические соответствия в родном языке инофона, вызывают у студентов из арабских стран различные реакции: от улыбок до смущения, поскольку явление межъязыковой омонимии встречается также на базе инвективов арабского происхождения, например, русские слова: «зубы», «зубик», «куски», «кс-кс» – фонетически сходны с арабской ненормативной лексикой.

Рассмотрим ряд «частично ложных» омонимов, лексические значения которых частично совпадают в разных языках, однако разница обусловлена характером интерпретации этих слов в разных языках. Так, арабская словоформа «штаны» بنطلون [pantalun] частично совпадает с русским словом «панталоны», но используется как гипероним по отношению к разным видам одежды, закрывающей нижнюю часть туловища и ноги, тогда как в русском языке слово «панталоны» относится к женскому нижнему белью до колен.

Араб. «папа» بابا [baba] по звучанию отдаленно напоминает что-то среднее между «папа» и «баба». Это обусловлено тем, что в арабском языке есть только звук [б], тогда как в русском языке звук [б] имеет парный по глухости – [п]. Русское слово «баба», используемое в разговорной речи как сокращение от «бабушка» либо обладающее сниженной стилистической окраской в значении «женщина», вызывает коммуникативное затруднение у носителей арабского языка. Данный факт свидетельствует о том, что фонетические особенности иностранного языка влияют на освоение иноязычной лексики.

Араб. сундук «صندوق» в широком понимании означает «коробку, ящик, шкатулку, сейф и даже фонд», в словосочетаниях: *пенсионный фонд* صندوق المعاشات, *гарантийный фонд* صندوق الضمان, *стабилизационный фонд* صندوق الاستقرار и др. Данная лексема в контексте может переводиться и как «сундук». Однако в русском языке данная словоформа имеет более узкое лексическое значение – «большое вместилище из дерева, прямоугольной формы, имеющее крышку, прикрепленную на петлях к одной из стенок, и большой замок».

Межъязыковые омонимы могут как облегчать, так и усложнять процесс изучения иностранного языка. С одной стороны, они являются опорными точками для запоминания новых слов, с другой стороны, неправильное понимание формально похожих слов может приводить к двусмысленным ситуациям.

Наряду с такими методами, как контекстуальное обучение, подразумевающее применение омонимов в контексте предложений и диалогов, игровые техники также способствуют быстрому запоминанию новых слов и их воспроизведению обучающимися. Приведем примеры таких игровых приемов: «Угадай слово по описанию», «Сочини рассказ», «Мемори» или «Кроссворды». Отдельно отметим эффективность приема мнемотехники, «упрощающего запоминание нужной информации и увеличивающего общий объем памяти путем образования ассоциативных связей, имеющих визуальное, аудиальное или кинестетическое представление за счет связывания объектов с уже имеющейся в памяти информацией для упрощения запоминания» [7, С. 3].

Процесс запоминания в мнемотехнике осуществляется на основе трансформации получаемой информации в зрительные образы, получившей название «искусственной ассоциации» [6, С. 42]. Для визуализации таких омонимичных пар мы использовали фоторедактор Artguru и нейросеть Шедеврум. Например, связанной ассоциацией пары араб. بنت[bint] «девочка» и рус. «бинт» является графическая картинка девочки, обмотанной бинтом. Ассоциативная визуализация пары араб. فندق [funduk] «отель» и рус. «фундук» может быть представлена в виде огромного ореха – фундука, внутри которого расположился отель для белок (Рисунок 1). При этом мы заметили связь неожиданности ассоциации с эффективностью процесса усвоения новой лексемы: чем курьезнее является ассоциативная пара, тем вероятность запоминания слов возрастает.



Рисунок 1. Искусственные ассоциации: пара «девочка (араб.) – бинт (рус.)» – слева, пара «отель (араб.) – фундук (рус.)» – справа

С целью активизации образовательной деятельности обучающихся и повышения уровня запоминания новой лексики мы применили на занятиях элементы включения графических онлайн-редакторов. Так, при обнаружении факта межъязыковой омонимии во время учебного занятия мы предлагали студентам самостоятельно визуализировать омонимичную пару с помощью программы искусственного интеллекта – Шедеврум. Далее на базе изображения обучающиеся составляли минирассказы, используя новые слова. Приведем тексты, составленные студентами, уровень владения русским языком у которых соответствует базовому, или А1: «Я купил фундук и поехал в отель. В отеле меня ждал друг. Весь день мы ели орехи: фундук вкусный»; «Девочки играли в саду: Маша – врач, а Ира – пациентка. У Маши бинт, она лечит Иру. Ира болела – теперь она здоровая». Данный прием способствует освоению сразу двух новых русских слов, ассоциативно связанных посредством визуализации и аналогии со словом в родном языке. Такого рода задания можно выполнять как в аудиторной, так и неаудиторной работе - в качестве домашнего задания.

Использовав серию методических приемов, направленных на изучение новой лексики с опорой на искусственные ассоциации, игровые техники и контекстуальное обучение, мы провели тестирование 70 арабоязычных студентов на предмет усвоения межъязыковых омонимов.

Представим для наглядности несколько тестовых заданий, ориентированных на арабоязычных студентов первого курса:

1. Установите соответствие арабского слова с его переводом на русский язык:

سر (sir) A. Персик

سيف (saif) B. Девушка

فندق (funduk) C. Сыр

دراق (durrak) D. Сабля

فتاة (fata)E. Отель

Эталон ответа: سر → C. *Сыр*; سيف → D. *Сабля*; فندق → E. *Отель*; دراق → A. *Персик*; فتاة → B. *Девушка*.

2. Выберите правильный перевод следующих арабских слов: A) دُب (dub): Медведь / Дуб / Друг; B. لباس (libās): Липа / Лупа / Одежда; C. ظلم (ẓulm): Заклинание / Узел / Несправедливость.

Эталон ответа: *A. Медведь; B. Одежда; C. Несправедливость.*

3. Впишите подходящее русское слово в пустые места:

Я заказала номер в _____ (فندق – hotel). / Он ест вкусный _____ (فُنْدُق – hazelnut). / Мама приготовила свежий домашний _____ (سِر – cheese).

Эталон ответа: *(в) отеле; фундук; сыр.*

Результаты тестового контроля свидетельствуют о высоком проценте овладения словарем межъязыковых омонимов - 81% правильных ответов. Арабоязычные обучающиеся в процессе обсуждения результатов теста отметили свою заинтересованность явлением межъязыковой омонимии, отсылающей их к связям с родным языком, а также возможности активизации когнитивных механизмов запоминания, связанных с проявлением креативности, фантазии в процессе визуализации новой лексики.

Выводы. Таким образом, межъязыковые омонимы представляют собой особый пласт лексического минимума в процессе изучения русского языка как иностранного. Применение методических приемов, ориентированных на специфику данного лексического материала, в арабоязычной аудитории способствует значительному облегчению процесса восприятия и воспроизведения новой лексики при ее изучении. Считаем, что предлагаемая в работе система методических приемов, основанная на материале межъязыковых омонимов, является эффективной и не только повышает лингвистическую компетенцию обучающихся из арабских стран, но и способствует более глубокому пониманию ими русского языка.

Литература:

1. Almukhanova, L.N. Lexical interference in intercultural communication: analysis of problems and overcoming strategies / L.N. Almukhanova // Вестник Института языкознания РАН. – 2024. – P. 141-146. – EDN XBPKZJ

2. Koessler, M. Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs) / M. Koessler, J. Derocquihny. – Paris: Librairie Vuibert, 1928. – 387 p.

3. Баранов, Х.К. Арабско-русский словарь. – URL: http://arabus.ru/ (дата обращения: 12.05.2025)

4. Быкова, О.Ю. Проявление интерференции в процессе изучения второго иностранного языка (на примере английского и немецкого языков) / О.Ю. Быкова, А.А. Стаценко // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации: сб. материалов IV Всерос. науч.-практ. конф., Орел, 28 марта 2024 года. – Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2024. – С. 339-347. – EDN WRNSIK

5. Газал, А.Р.А. Семантический перенос и переосмысление лексики в практике преподавания русского языка студентам из стран Ближнего Востока / А.Р.А. Газал // Актуальные проблемы преподавания русского языка иностранным гражданам: сб. науч. тр. конф., Санкт-Петербург, май 2022 г. – Санкт-Петербург: Центр рус. яз. СПбГУ, 2022. – С. 89-103

6. Демидова, Н.И. Теория и практика обучения русскому языку: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Н.И. Демидова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2014. – 168 с.

7. Зеленская, М.Е. Использование мнемотехники в логопедической работе и подготовке к изучению грамоты / М.Е. Зеленская. – Москва: Начальная школа, 2014. – 28 с.

8. Малаховский, Л.В. Теория лексической и грамматической омонимии / Л.В. Малаховский. – Ленинград: Наука, 1990. – 240 с.

9. Михайлова, Е.С. Лексико-семантическая интерференция на начальном этапе изучения китайского языка / Е.С. Михайлова, М.И. Варакина, Е.С. Исакова // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 7. – С. 417-420. – EDN NGNSRP

10. Полякова, А.В. Специфические трудности овладения русской лексикой арабскими студентами / А.В. Полякова // Русский язык за рубежом. – 2019. – № 2. – С. 115-127

11. Реформатский, А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформатский; под ред. В.А. Виноградова. – Москва: Аспект Пресс, 2000. – 536 с.

12. Трубина, З.И. Преодоление лексической и грамматической интерференции при изучении предлогов немецкого языка как второго иностранного после английского на уровне основного общего образования / З.И. Трубина, Н.М. Чудакова // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 46-59. – DOI: 10.15293/1813-4718.2501.05. – EDN VSDMZO

13. Фомина, Н.С. Интерференционные явления в процессе формирования лексического компонента коммуникативной компетенции русскоязычных учащихся арабского происхождения: науч.-метод. пособие / Н.С. Фомина. – Москва: МПГУ, 2021. – 128 с.

14. Цзя, М. Преодоление лексической интерференции у китайских студентов в процессе обучения русскому языку / М. Цзя // Russian Journal of Education and Psychology. – 2025. – Т. 16. – № 3. – С. 157-172. – DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-3-861. – EDN UAQPEU
15. Чжан, Ш. Типы лексических ошибок при русско-китайской интерференции и их преодоление / Ш. Чжан // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2024. – № 2 (123). – С. 149-160. – DOI: 10.37972/chgpu.2024.123.2.018. – EDN AREFKP
16. Эль-Сауи, А.А. The influence of native language on learning Russian vocabulary by Arab students / А.А. Эль-Сауи // Вестник института языкознания РАН. – 2018. – № 3. – С. 45-63
17. Ярцева, В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – Москва: Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.

УДК 37

кандидат технических наук, доцент Шведова Лариса Евгеньевна
Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПРИМЕНЕНИЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ГРАФИКА»

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие «генеративного подхода» как применение нестандартных методов и средств в педагогической практике. Определены основные направления развития генеративного подхода и его применения в педагогическом процессе для обучающихся направления подготовки «графика». Охарактеризована востребованность на рынке труда ряда компетенций в сфере графического искусства привели к изменениям в учебные планы, что послужило запуском других профильных образовательных программ, в том числе графического дизайна. С момента образования дизайнерские кафедры в отечественных вузах формировались в русле широкопрофильной подготовки. Особое внимание уделяется практическим занятиям, где студенты учатся создавать эскизы, проекты и полноценные графические работы с использованием традиционных материалов и современных цифровых инструментов.
Ключевые слова: генеральный подход, методы обучения, средства обучения, графический дизайн, педагогическая практика.
Annotation. This article examines the concept of a «generative approach» as the application of innovative methods and tools in teaching practice. The main areas of development of the generative approach and its application in the teaching process for students majoring in graphic arts are identified. The labor market demand for certain competencies in graphic arts is characterized, leading to changes in curricula, which has led to the launch of other specialized educational programs, including graphic design. Since their inception, design departments at Russian universities have been developing in line with broad-based training. Particular attention is paid to practical classes, where students learn to create sketches, projects, and full-fledged graphic works using traditional materials and modern digital tools.
Key words: general approach, teaching methods, teaching tools, graphic design, teaching practice.

Введение. Современные тенденции в преподавании характеризуются интеграцией цифровых технологий, индивидуализацией обучения и развитием критического мышления. Внедрение интерактивных средств, таких как онлайн-платформы, виртуальная и дополненная реальность, позволяет создавать более увлекательный и доступный образовательный процесс. Акцент смещается с простого запоминания фактов на развитие навыков анализа, решения проблем и творческого подхода. Персонализация обучения становится ключевой, благодаря адаптивным системам, которые учитывают уровень знаний и темп усвоения каждого ученика. Взаимодействие и сотрудничество между учениками и преподавателями поощряются через групповые проекты и дискуссии, что способствует формированию коммуникативных компетенций. Кроме того, важное место занимает формирование у студентов умений самостоятельного поиска информации и постоянного самообразования, что отражает потребности быстро меняющегося мира. Таким образом, современные методы преподавания направлены на подготовку гибких, мотивированных и технологически грамотных специалистов.

Изложение основного материала статьи. Комплексный анализ развития проблем современного дизайн-образования проводили в своих изысканиях ученые и педагоги различных поколений: Е.В. Гончарова, О.В. Данильченко, Л.Р. Назарова, Н.И. Дворко, Я.Б. Иоскевич, В.Ф. Познин, А.Е. Каурых, Г.Е. Пирогова и др. [1; 2; 3]. Е.В. Гончарова отмечает, что инновации и проблемы дизайн-образования в контексте общекультурных ценностей на сегодня является актуальными [1]. Заметную роль дизайнеры сыграли и в развитии методов маркетинга, успешно применив их в разработке продукции и в ее рекламировании. Однако на рубеже XX-XXI вв. конъюнктура мирового рынка заметно изменилась. Инженерного изобретательства и внутреннего маркетингового анализа стало недостаточно. Сегодня нам известно, что практически любая бренд-продукция может быть быстро скопирована другим производителем с эффективным снижением ее рыночной цены. При этом в целях повышения конкурентноспособности промышленных изделий приобретает значение стайлинговые решения дизайнеров [4].

Процесс формирования профессии дизайнера охватывает период с начала XX столетия. Развитие профессионального дизайнерского образования в нашей стране отмечается с момента воссоздания в 1945 г. двух старейших школ художественно-промышленной направленности, основанных еще в XIX веке графом С. Г. Строгановым в Москве и бароном А. Л. Штиглицем в Санкт-Петербурге [7]. В 1960-х гг. в названных образовательных учреждениях зародились кафедры, а затем факультеты дизайна [7].

Востребованность на рынке труда ряда компетенций в сфере графического искусства привели к изменениям в учебные планы, что послужило запуском других профильных образовательных программ, в том числе графического дизайна. С момента образования дизайнерские кафедры в отечественных вузах формировались в русле широкопрофильной подготовки. Таким образом, преподавание на специальности графика имеет ряд особенностей, связанных с сочетанием художественных и технических навыков. В первую очередь, образовательный процесс ориентирован на развитие творческого мышления, умения визуально воспринимать и анализировать формы, а также на овладение различными техниками изобразительного искусства. Особое внимание уделяется практическим занятиям, где студенты учатся создавать эскизы, проекты и полноценные графические работы с использованием традиционных материалов и современных цифровых инструментов.

Значительная часть обучения направлена на освоение специализированных программ для работы с графикой, таких как Adobe Photoshop, Illustrator, CorelDRAW и других, что требует высокой технической подготовки и постоянного обновления знаний в области программного обеспечения [3]. Важно и понимание основ композиции, цвета, типографики и визуальной коммуникации, что позволяет эффективно передавать идеи и информацию через графические образы.

Кроме того, преподавание графики интегрирует междисциплинарные подходы, взаимодействуя с дизайном, анимацией, иллюстрацией и даже программированием, что расширяет профессиональный кругозор студентов. Педагоги акцентируют внимание на практическом применении навыков в реальных проектах, конкурсах и выставках, что способствует развитию портфолио и подготовке к профессиональной деятельности. Таким образом, специфика преподавания на специальности графика заключается в сбалансированном сочетании художественного творчества, технической компетентности и практикоориентированного обучения, что обеспечивает подготовку квалифицированных специалистов, способных работать в разнообразных сферах визуального искусства и цифровых технологий.

Отметим, что генеративный подход в педагогической практике – это методика обучения, направленная на активное творчество и самостоятельное формирование новых знаний и умений у обучающихся. В отличие от пассивного усвоения информации, он стимулирует студентов создавать свои идеи, решения и контент на основе уже имеющихся знаний, что способствует глубокому пониманию и развитию критического мышления.

В основу генеративного подхода заложено активное вовлечение обучающихся в процесс обучения через практические задания, проекты, дискуссии и творческие упражнения [5]. Создание нового знания как результат взаимодействия ученика с материалом и окружающей средой, а не простое восприятие учебных фактов. Использование междисциплинарных связей, что позволяет расширить

кругозор и увидеть предмет в разных контекстах [2]. Поддержка индивидуальности и творчества, гибкость в выборе форм и методов обучения.

Генеративный подход широко применяется в творческих и гуманитарных дисциплинах, а также в современных IT-технологиях и дизайне, где важна способность генерировать новые идеи и адаптироваться к новым задачам. В педагогике он способствует развитию личности обучающихся как активных субъектов своего образования. Преимущества данного подхода – это повышение мотивации и интереса к учебе, развитие способности к самостоятельному решению проблем, формирование устойчивых знаний и навыков, подготовка к реальной профессиональной деятельности в условиях постоянных изменений [4].

При использовании генеративного подхода в педагогической практике примененяются следующие методы и средства.

Таблица 1

Методы генеративного подхода в педагогической практике

№	Методы	Характеристика
1	Проектная деятельность	организация учебных проектов, в которых обучающиеся самостоятельно создают результат, осваивая новые знания на практике
2	Проблемное обучение	формулирование и решение учебных проблем, стимулирующих творческое мышление и поиск нестандартных решений
3	Исследовательские методы	выполнение учащимися исследований, экспериментов и анализа, что способствует генерации новых знаний
4	Дискуссии и групповые обсуждения	обмен идеями и совместное развитие мыслей, что ведёт к появлению новых знаний в коллективе
5	Творческие задания	написание эссе, создание проектов, выполнение творческих работ для стимуляции креативности
6	Кейс-метод	изучение конкретных ситуаций и генерация вариантов решений, приближённых к реальным жизненным условиям

Методы генеративного подхода занимают ключевое место в современной педагогике благодаря их способности существенно повышать качество и эффективность обучения. Они способствуют активному вовлечению обучающихся в процесс приобретения знаний, превращая пассивное восприятие учебного материала в активное созидание и развитие. Таким образом, методы генеративного подхода не только повышают эффективность педагогического процесса, но и готовят учащихся к успешной адаптации в быстро меняющемся мире, развивая у них ключевые компетенции XXI века.

Таблица 2

Средства генеративного подхода в педагогической практике

№	Средства	Характеристика
1.	Интерактивные платформы и образовательные порталы	Обеспечивают доступ к разнообразным материалам и инструментам для создания собственного контента
2.	Цифровые инструменты для совместной работы	Google Docs, виртуальные доски, мессенджеры для коллективного творчества и обмена идеями
3.	Мультимедийные ресурсы	Видео, аудио, презентации, которые могут быть инструментом для создания новых учебных продуктов
4.	Программное обеспечение для моделирования и дизайна	Позволяет генерировать новые проекты и решения в технических и творческих дисциплинах
5.	Образовательные игры и симуляторы	Моделируют реальные ситуации, побуждая к созданию новых стратегий и решений
6.	Методические материалы и тренинги для преподавателей	Помогают внедрять генеративный подход в практику

Средства генеративного подхода играют критически важную роль в обновлении и совершенствовании педагогики. Они обеспечивают возможности для активного вовлечения обучающихся, создания индивидуализированного и интерактивного образовательного пространства. Средства генеративного подхода не только делают обучение более эффективным и интересным, но и способствуют всестороннему развитию личности обучающегося, формируя базу для успешной адаптации в быстро меняющемся мире.

Можем отметить, что представленные методы и средства генеративного подхода направлены на активизацию творческого потенциала обучающихся через самостоятельную деятельность и использование современных технологий. Представленные методы и средства генеративного подхода направлены на активизацию творческого потенциала обучающихся через самостоятельную деятельность и использование современных технологий. Такой подход способствует развитию критического и аналитического мышления, мотивирует студентов к углубленному изучению языка и формированию навыков коммуникации в реальных ситуациях. Кроме того, интеграция цифровых инструментов позволяет создать интерактивную образовательную среду, где обучающиеся могут своевременно получать обратную связь и корректировать свои действия. Это повышает эффективность усвоения материала и формирует у студентов устойчивую языковую компетенцию, необходимую для профессиональной деятельности в условиях глобализации.

Таким образом, генеративный подход в сочетании с инновационными технологиями становится ключевым элементом современного обучения английскому языку в системе высшего образования.

Выводы. Генеративные методы и средства эффективно вовлекают обучающихся в учебный процесс, стимулируя развитие творческого и критического мышления. Такой подход мотивирует студентов к активному поиску и осмысленному усвоению знаний, а также к созданию оригинальных продуктов. Применение современных цифровых технологий делает обучение более интерактивным, гибким и адаптированным к индивидуальным особенностям каждого учащегося. Кроме того, использование проектной и проблемной деятельности способствует формированию практических навыков, развитию умения работать в команде и принимать самостоятельные решения. Эти методы развивают ответственность и инициативу, повышают заинтересованность в изучаемом материале. В итоге генеративный подход обеспечивает комплексное развитие личности обучающегося, переводя процесс образования с пассивного восприятия информации на активное творчество и преобразование знаний. Такой подход улучшает качество обучения, формирует ключевые компетенции, необходимые в современной профессиональной и социальной жизни.

Литература:

1. Гончарова, Е.В. Инновации и проблемы дизайн-образования в контексте общекультурных ценностей / Е.В. Гончарова // Омский научный вестник. – 2013. – № 1. – С. 82-84

2. Данильченко, О.В. Структура уровней формирования профессиональных компетенций выпускника по направлению подготовки 072500 «Дизайн», степень «бакалавр» (профиль 1 «Графический дизайн») / О.В. Данильченко, Л.Р. Назарова // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – С. 51-55

3. Дворко, Н.И. Мультимедиа: творчество, техника, технология / Н.И. Дворко, Я.Б. Иоскевич, В.Ф. Познин, [и др.]. – Санкт-Петербург, 2005. – 313 с.

4. Ковешникова, Н.А. Актуальные проблемы дизайн-образования в контексте современной теории и практики дизайна / Н.А. Ковешникова // Вестник ТГУ. – 2011. – № 4. – С. 151-155

5. Лаврентьев, А.Н. Цифровые технологии в дизайне. История, теория, практика: учебник и практикум для вузов / А.Н. Лаврентьев. –

Москва: Юрайт, 2019. – 208 с. – ISBN 978-5-534-07962-3
6. Михайлов, С.М. Становление универсального проектного метода в первых школах дизайна Баухаузе и Вхутемасе в 1920-е гг. / С.М. Михайлов, А.С. Михайлова // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 5. – С. 104-106
7. Назарова, Л.Р. Формирование основ визуальной культуры студента в современном дизайнерском образовании: компетентностный подход / Л.Р. Назарова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – 259 с.
8. Шабалина, Н.М. Современные образовательные задачи в подготовке специалиста в области графического дизайна / Н.М. Шабалина // Вестник ЮУрГГПУ. – 2020. – № 4(157). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-obrazovatelnye-zadachi-v-podgotovke-spetsialista-v-oblasti-graficheskogo-dizayna (дата обращения: 25.09.2025)

Педагогика

УДК 372.881.1: 811.581
кандидат педагогических наук Шилаева Нина Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Рябых Анастасия Денисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Казаков Алексей Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ AR ПРИЛОЖЕНИЙ (КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК)

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения лексической стороне речи китайского языка в старших классах. Авторы обращают внимание на специфику китайской лексики, которая вызывает значительные трудности у изучающих данный иностранный язык. К основным проблемам относятся иероглифическая письменность, тональная система и высокий уровень омонимии. Отдельно отмечается наличие безэквивалентной лексики, затрудняющей процесс перевода и понимания. В работе проводится анализ традиционных методов семантизации лексики, применяемых в обучении китайскому языку. Подчеркиваются их ограничения, связанные с недостаточной визуализацией и слабой интерактивностью. В статье рассматриваются возможности современных технологий, способных повысить уровень эффективности усвоения лексики обучающимися. В частности, рассматриваются возможности использования технологий дополненной реальности (AR). Показано, что AR-приложения способны создавать условия для наглядного, интерактивного и персонализированного обучения. Авторы статьи приходят к выводу о том, что интеграция AR-технологий в образовательный процесс в старшей школе представляется целесообразной в силу ряда преимуществ по сравнению с традиционными методами преподавания китайского языка.
Ключевые слова: дополненная реальность, AR-приложения, лексическая сторона речи, китайский язык, интерактивное обучение.
Annotation. The article examines the issues of teaching vocabulary in Chinese language classes at the high school level. The authors draw attention to the specifics of Chinese vocabulary, which causes significant difficulties for learners of this foreign language. The main problems include the logographic writing system, the tonal system, and the high degree of homophony. The presence of words without direct equivalents, which complicates the process of translation and understanding, is separately noted. The paper analyzes traditional methods of vocabulary semantization used in teaching Chinese. Their limitations, related to insufficient visualization and weak interactivity, are emphasized. The article explores the possibilities of modern technologies that can increase the level of efficiency of vocabulary acquisition by students. In particular, the possibilities of using Augmented Reality (AR) technologies are considered. It is shown that AR applications can create conditions for visual, interactive, and personalized learning. The authors conclude that integrating AR technologies into the high school curriculum is advisable due to its numerous advantages over traditional methods.
Key words: augmented reality, AR applications, vocabulary, Chinese language, interactive learning.

Введение. В условиях глобализации и усиления экономико-политического влияния КНР, знание китайского языка приобретает стратегическую значимость.

Несмотря на доминирующую роль английского языка как средства международной коммуникации, наблюдается устойчивая тенденция к росту спроса на специалистов, владеющих китайским языком. Однако, процесс его освоения может быть сопряжен с рядом лингводидактических трудностей, таких как:

- *иероглифическая письменность*, требующая усвоения графики, семантики и фонетики в их взаимосвязи;
- *тональная система*, где изменение тона влечет смену лексического значения;
- *высокий уровень омонимии*;
- *наличие безэквивалентной лексики*, не имеющей прямых соответствий в других языках.

Изложение основного материала статьи. Традиционные методы обучения лексической стороне речи, такие как *грамматико-переводной, лексико-переводной метод* и др., применяющиеся в обучении европейским языкам не только могут оказаться малоэффективными при обучении китайскому языку, но и не обеспечивают обучающимся необходимой глубины усвоения знаний, что подтверждается исследованиями И Аньжань, указывающими на недостаток внимания к говорению с использованием новой лексики в пользу механического заучивания [2].

Следовательно, обозначенная И Аньжань ограниченность традиционных подходов к преподаванию китайской лексики актуализирует необходимость их критического переосмысления и адаптации. В данном контексте значительный интерес представляет опыт отечественной методической школы, в рамках которой обучение лексической стороне иноязычной речи интегрировано в общую методику преподавания иностранных языков. Так, в работах таких российских ученых, как Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова и А.Н. Шамов, особое внимание уделяется вопросам формирования лексических навыков, принципам отбора лексического минимума и применению инновационных образовательных подходов.

Так, к основным принципам отбора лексического материала традиционно относят [5]: *соответствие целям и этапу обучения; учет когнитивных и возрастных особенностей обучающихся; частотность и коммуникативную значимость лексических единиц.*

Для обеспечения эффективного усвоения лексики методисты предлагают применять комплекс методов и приемов, включающий [4; 10]: *семантизацию и первичное закрепление лексической единицы; тренировку употребления лексем в разнообразных коммуникативных контекстах; параллельное развитие рецептивных (аудирование, чтение) и продуктивных (говорение, письмо) лексических навыков; использование средств наглядности, игровых методик и аутентичных материалов.*

Однако, несмотря на универсальный характер данных принципов, их прямое включение в практику преподавания китайского языка связано со значительными трудностями лингвистической специфики китайского. В частности, как справедливо отмечает Ю.С. Сухина [10], традиционные методы семантизации демонстрируют ограниченную эффективность. Например, *беспереводные методы* обладают рядом существенных недостатков применительно к китайскому языку:

– Метод визуализации, будучи эффективным для конкретной лексики (书 – книга), малопригоден для семантизации абстрактных понятий (爱– любовь).

– Контекстуальный метод требует кропотливого и экспертного отбора учебных материалов.

– Словообразовательный анализ (например, цепочка 书 → 书店 → 书店里) часто недоступен для начинающих из-за недостаточного объема языковых знаний.

– Использование синонимов и антонимов объективно ограничено узким лексическим запасом учащихся на начальных этапах обучения.

– В свою очередь, *переводный метод* зачастую приводит к смысловым неточностям и, что критически важно, не обеспечивает

активизацию лексики в самостоятельной речевой деятельности учащихся.

В свете выявленных ограничений традиционных методов семантизации лексики, особую значимость приобретает учет психофизиологических аспектов ее усвоения. Данное направление раскрывается в исследованиях когнитивных особенностей усвоения китайского языка. Так, исследование Ю.С. Пежемской [9] выявило, что у 42% носителей языка доминирует *визуальная перцептивная модальность*, что свидетельствует о необходимости усиления визуального компонента при предъявлении лексики изучающим китайский язык как иностранный. Таким образом, появляется потребность в использовании современных технологий. Одним из популярных направлений является использование технологии дополненной реальности (AR) (AR приложений).

Актуальность применения AR в лингводидактике подтверждается рядом международных исследований (R.D.A. Budiman, T.H.C. Chiang и др.) [3], демонстрирующих их потенциал как в эффективности усвоения языкового материала, так и для повышения уровня мотивации обучающихся.

Рассмотрим преимущества AR-технологий относительно традиционных методов. Обратимся к исследованию О.Ю. Матвеевой [8], которая обозначает в своей работе *ключевые дидактические преимущества AR*, наиболее значимые для преподавания иероглифики: *3D-визуализация, развитие пространственного мышления, повышение продуктивности усвоения знаний и рост учебной мотивации.* Раскроем данные дидактические достоинства AR более детально.

Во-первых, AR-технология обеспечивает интерактивную 3D-визуализацию, что отвечает доминированию визуального канала восприятия у современных обучающихся [6]. AR-приложения трансформируют абстрактный иероглиф в динамичный объект, наглядно демонстрируя последовательность черт, пространственную структуру и этимологию, что способствует более глубокому усвоению.

Во-вторых, реализуется принцип погружения в языковую среду через интерактивные упражнения. Например, ассоциирование иероглифа 椅 с реальным стулом в аудитории через AR-метку позволяет выстраивать прямые ассоциативные связи между лексической единицей и её референтом, значительно повышая продуктивность запоминания.

В-третьих, отмечается повышение общей эффективности учебного процесса. AR обеспечивает персонализацию обучения, позволяя адаптировать контент под образовательные условия каждого ученика [7]. При этом роль преподавателя не нивелируется: он сохраняет контроль над процессом и принимает ключевые методические решения. Кроме того, технология стимулирует межличностное взаимодействие, так как работа с AR-контентом часто провоцирует обсуждение среди обучающихся.

В-четвертых, применение AR-технологий выступает мощным фактором повышения учебной мотивации. Имммерсивная среда формирует позитивное отношение к дисциплине и повышает заинтересованность, что подтверждается исследованиями, например, работой Нуф Матар Аль-Захрани [1].

Автор также отмечает значительное повышение уровня мотивации обучающихся так как: подавляющее большинство испытуемых отметили положительный эмоциональный опыт в процессе обучения; у участников была зафиксирована мотивация к дальнейшему использованию AR-технологий; технология способствовала повышению концентрации во время занятия.

На наш взгляд, обозначенные преимущества являются существенными для интеграции AR-среды в образовательный процесс в старшей школе, так как данная технология не только ускоряет усвоение лексического материала, но и выполняет стимулирующую функцию, что особо значимо в контексте преподавания иностранных языков.

Следует отметить, что теоретический потенциал AR-технологий находит своё практическое воплощение в ряде существующих приложений, которые уже сегодня могут быть интегрированы в учебный процесс. Рассмотрим приложения и игры, которые могут быть использованы в ходе образовательного процесса. Прежде всего стоит упомянуть, что технология дополненной реальности присутствует в приложениях как функция, направленная на сканирование иероглифов и получения их перевода и произношения. К данным приложениям относят Google Translate, Hanping Chinese Dictionary, Pleco Chinese Dictionary, Readly Chinese, так как в них встроен AR-модуль с поддержкой камеры. Данная разработка позволяет реализовать несколько ключевых функций: *сканирование иероглифа через камеру телефона; получение информации о нём в виде произношения, перевода и порядка написания черт; перевод китайского текста в реальном времени.*

В качестве примера могут быть рассмотрены приложения, в которых данная технология реализована на игровом уровне и позволяет преподавателю использовать их для обучения лексическим единицам, например, Mondly AR, ZapWorks и AR Studio Viewer. Преимуществом первого приложения является создание собеседников в AR-среде, для отработки навыков и умений устной речи. Функционал приложения позволяет учащимся немедленно получать обратную связь, а также обеспечивает эффект погружения, способствуя созданию аутентичной языковой среды.

В отличие от приложений, предоставляющий готовый контент, такие платформы, как ZapWorks и AR Studio Viewer, позволяют преподавателю самостоятельно создавать интерактивные учебные материалы. Например, для изучения китайской иероглифики могут быть разработаны специальные маркеры, нажав на которые можно включить видеопояснения или аудиодорожки, что особенно важно для семантизации безэквивалентной лексики. Ключевой особенностью этих платформ является возможность реализации виртуальных сценариев, в рамках которых учащиеся, следуя определенным правилам и используя заданный лексический минимум, выполняют коммуникативные и практические задачи.

Несмотря на значительный дидактический потенциал рассмотренных приложений, упрощающих работу с лексическим материалом, их эффективное применение требует от преподавателя понимания базового алгоритма работы с AR-технологиями. Данный алгоритм включает в себя несколько ключевых этапов:

1. выбор приложения, соответствующего педагогическим целям и возможностям образовательного учреждения;
2. установка и настройка – загрузка приложения на мобильное устройство (с учетом системных требований), и его предварительная настройка;
3. запуск камеры устройства и сканирование маркера (QR-код, иероглиф, изображение и т.д.), который служит триггером для отображения цифрового контента;
4. выполнение учебных задач, включающих работу с 3D-моделями, прослушивание аудио, чтение текста или выполнение интерактивных упражнений (перетаскивание, составление фраз, сопоставление элементов и т.п.).

Соблюдение технических условий работы с AR-приложениями обеспечивает стабильность образовательного процесса и позволяет в полной мере использовать преимущества дополненной реальности в процессе обучения лексической стороне речи.

В качестве иллюстрации практического применения технологии дополненной реальности (AR) для семантизации лексических единиц был разработан специализированный модуль в среде ZapWorks, посвященный теме «Городская инфраструктура» (城市基础设施) для урока в 11 классе. Технологический процесс работы с модулем включает следующие этапы:

– Подготовительный этап. Предъявление лексического материала. В качестве маркера используется изображение древней китайской карты. Лексический материал модуля включает культурно-специфические единицы: 城 (chéng – городская стена; укрепленный город), 镇 (zhèn – гарнизонный городок; торговый поселок) и 市 (shì – рынок; город).

– Основной этап. Запуск и визуализация. Обучающийся сканирует маркер с помощью камеры мобильного устройства, на котором установлено AR-приложение. Это инициирует появление поверх карты трехмерной проекции древнего китайского города. Семантизация и контекстуализация. Активация 3D-модели сопровождается поясняющим аудио сообщением, которое раскрывает историко-культурную семантику представленных иероглифов. Пользователь визуально связывает концепт (например, 城 с его материальным воплощением (городская стена на проекции), а аудиоряд предоставляет лингвистическое и культурологическое обоснование. Интерактивное закрепление. После ознакомления с материалами обучающийся выполняет задание на сопоставление. Ему предлагается разместить виртуальные значки (иероглифы 城 镇 市) на соответствующие объекты на интерактивной AR-карте (например, поместить иероглиф 市 на район рынка). Это обеспечивает интеграцию зрительного, слухового и кинестетического каналов восприятия.

– Заключительный этап. Рефлексия. Обучающиеся делятся впечатлениями после проделанной работы, отмечают, что получилось, а что нет, получают обратную связь от преподавателя.

Эффективность усвоения лексики в рамках данного модуля оценивается по следующим критериям, фиксируемым платформой и анализируемым преподавателем: *Когнитивный критерий (точность понимания)*: Показатель: Процент правильных сопоставлений иероглифа с объектом. Метод оценки: Автоматическая фиксация результатов системой. Ошибка (например, сопоставление 市 со стеной) свидетельствует о неверном понимании семантики. *Операциональный критерий (скорость и автоматизм):* Показатель: Время,

затраченное на выполнение всего задания и на каждое отдельное сопоставление. Метод оценки: Анализ данных логов приложения. Снижение времени выполнения при повторных прохождениях указывает на рост оперативной скорости распознавания и активизации лексических единиц. *Критерий интерактивности (эффективность взаимодействия):* Показатель: Количество попыток, потребовавшихся для правильного выполнения задания, а также количество обращений к справке (повторное прослушивание аудиоподсказки). Метод оценки: Анализ данных платформы. Минимизация числа ошибок и внешних запросов к помощи свидетельствует о степени самостоятельности и прочности сформированного навыка.

Таким образом, AR-технология не только обеспечивает наглядную и контекстуальную семантизацию, но и предоставляет инструментарий для комплексной объективной оценки процесса усвоения лексики.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, мы считаем, что использование AR-технологий в обучении лексической стороне речи китайского языка старших школьников представляет собой перспективное направление в области методики преподавания иностранным языкам, способствующее повышению уровня мотивации, углубленному усвоению материала и развитию пространственного мышления. Рассмотренные примеры демонстрируют потенциал AR-среды для наглядной семантизации сложных культурно-маркированных единиц, таких как иероглифы 城, 镇 市.

Литература:

1. Аль-Захрани, Н.М. Дополненная реальность: систематический обзор ее преимуществ и проблем в контексте электронного обучения / Н.М. Аль-Захрани // Прикладные науки. – 2020. – № 10(16).

2. Аньжань, И. Использование современных методов и технологий в обучении китайскому языку как иностранному / И. Аньжань // Вестник ЧГПУ имени И.Я. Яковлева. – 2025. – № 1(126). – С. 100-106

3. Доценко, Н.С. Международный опыт обучения иностранным языкам посредством AR-инструментария / Н.С. Доценко // МНКО. – 2022. – № 1(92). – С. 160-162

4. Доржиева, Э.А. Методические приемы по формированию лексических навыков при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза / Э.А. Доржиева // Ученые заметки ТОГУ. – 2013. – № 4. – С. 1995-1998

5. Дмитрусенко, И.Н. Принципы отбора лексических единиц для формирования рецептивной лексики в процессе самостоятельного чтения при модульной системе обучения / И.Н. Дмитрусенко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2015. – № 1. – С. 69-74

6. Крючкова, Л.С. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку как иностранному / Л.С. Крючкова; отв. ред. Л.С. Крючкова // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сб. ст. – Москва: Московский государственный областной университет, 2015. – С. 69-76

7. Лэй, Я. Дополненная реальность при изучении иностранного языка / Я. Лэй // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2023. – № 4(849). – С. 67-74

8. 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

9. Дополненная реальность в практике повышения успешности обучения студентов из Китайской Народной Республики / Ю.С. Пежемская, Т.В. Петрова, Х. Ши, Ю. Сюй // Психология человека в образовании. – 2023. – № 1. – С. 43-61

10. Сухина, Ю.С. Обучение лексике китайского языка в вузе / Ю.С. Сухина // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. – 2010. – № 8. – С. 246-249

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)

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СПОРТИВНОГО ТАЛАНТА У ДЕТЕЙ В КИТАЕ В УСЛОВИЯХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Статья посвящена исследованию научно-педагогических аспектов развития спортивного таланта у детей в Китае в условиях здоровьесберегающей образовательной среды. Рассматриваются современные подходы к выявлению и поддержке спортивно одарённых детей, включая индивидуализацию тренировочного процесса, применение здоровьесберегающих технологий и интеграцию педагогических, медицинских и психологических методов. Анализируются практики китайских школ и национальных программ подготовки, направленные на формирование гармоничного физического и психоэмоционального развития. Особое внимание уделено комплексному подходу, обеспечивающему безопасное и эффективное развитие спортивных способностей. Статья содержит систематизацию существующих исследований и выводы о ключевых факторах успешного развития спортивного таланта.

Ключевые слова: спортивный талант, здоровьесберегающая среда, дети, педагогические технологии, Китай.

Annotation. The article is devoted to the research of scientific and pedagogical aspects of the development of sports talent among children in China in a health-saving educational environment. Modern approaches to the identification and support of sports-gifted children are considered, including the individualization of the training process, the use of health-saving technologies and the integration of pedagogical, medical and psychological methods. The article analyzes the practices of Chinese schools and national training programs aimed at the formation of harmonious physical and psycho-emotional development. Special attention is paid to an integrated approach that ensures the safe and effective development of athletic abilities. The article contains a systematization of existing research and conclusions about the key factors for the successful development of sports talent.

Key words: sports talent, health-saving environment, children, educational technologies, China.

Введение. Развитие спортивного таланта у детей в современных условиях представляет собой одну из приоритетных задач педагогики физического воспитания и образования в целом. В Китае, где государственная политика активно направлена на формирование здорового поколения и повышение уровня физической культуры, особое внимание уделяется созданию образовательной среды, способствующей всестороннему развитию детей и поддержанию их здоровья. Актуальность темы определяется необходимостью гармоничного сочетания интенсивной спортивной подготовки с сохранением физического и психоэмоционального благополучия ребёнка, что требует внедрения здоровьесберегающих технологий и индивидуализированных программ развития.

Научная разработанность проблемы достаточно обширна: исследования последних лет рассматривают вопросы раннего выявления спортивных способностей, формирования мотивации к регулярной физической активности, интеграции педагогических и медицинских подходов, а также организации здоровьесберегающей образовательной среды. Работы Аткарской Г.В., Ивановой Л.А., Киселёвой Г.Р., Петуховой Н.В., а также китайских исследователей, таких как Си Чанцин, Ван Ю. и Чжан Сюй, освещают различные аспекты подготовки спортивно одарённых детей, включая физическую, психологическую и социальную составляющие процесса.

Современные исследования показывают, что эффективность развития спортивного таланта напрямую зависит от комплексного подхода, учитывающего индивидуальные особенности ребёнка, создание благоприятной среды и системное внедрение здоровьесберегающих технологий. Несмотря на значительные достижения, остаются актуальными вопросы интеграции научных методов мониторинга, междисциплинарного взаимодействия специалистов и адаптации образовательных программ к потребностям детей. Это подчеркивает необходимость дальнейшего анализа и систематизации существующих педагогических и научно-практических подходов для формирования эффективных моделей подготовки спортивно одарённых детей.

Изложение основного материала статьи. Развитие спортивного таланта у детей является одной из ключевых задач современной педагогики физического воспитания, особенно в условиях активно развивающейся спортивной инфраструктуры Китая. По мнению

Аткарской Г.В., формирование спортивных способностей должно учитывать как физические, так и психоэмоциональные компоненты развития ребёнка, а также создавать условия, способствующие сохранению и укреплению здоровья [1, С. 45]. Такой комплексный подход обеспечивает не только рост спортивных показателей, но и гармоничное развитие личности ребёнка. Это особенно важно в раннем возрасте, когда формируются основные двигательные навыки и мотивация к регулярной физической активности.

В исследованиях Ивановой Л.А. подчеркивается, что здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе способствуют созданию среды, где дети могут развивать свои спортивные способности без риска переутомления и травматизма [2, С. 112]. Практика показывает, что внедрение адаптивных программ физической активности, основанных на индивидуальных особенностях ребёнка, положительно сказывается на динамике спортивного роста. Такой подход также снижает уровень стресса и повышает устойчивость к внешним факторам, что в долгосрочной перспективе способствует формированию устойчивого интереса к спорту.

Киселёва Г.Р. отмечает, что одним из важных аспектов выявления и развития спортивного таланта является ранняя диагностика физических и психологических способностей ребёнка [3, С. 78]. По её мнению, систематическое наблюдение и оценка показателей физического развития, уровня координации и мотивации позволяют выявлять одарённых детей и формировать индивидуальные программы их подготовки. Важным элементом этого процесса является интеграция педагогических и медицинских методов, что обеспечивает комплексный подход к развитию спортивного потенциала.

По словам Петуховой Н.В., эффективная подготовка спортивно одарённых детей невозможна без формирования среды, поддерживающей их здоровье и психоэмоциональное благополучие [4, С. 63]. В её работах подчеркивается значение гармоничного сочетания физических нагрузок с педагогическими методами, которые способствуют развитию самостоятельности, ответственности и внутренней мотивации ребёнка к занятиям спортом. Это подтверждает необходимость внедрения здоровьесберегающих технологий на всех уровнях образовательного процесса.

Си Чанцин, Тенгку Камалден Ф., Лю Хэжянь и Исмаил Н. в своих исследованиях выявляют, что мультидисциплинарный подход к развитию спортивного таланта включает взаимодействие педагогики, психологии, медицины и спортивной науки [5, С. 27]. Они подчеркивают, что успешное выявление и поддержка одарённых детей невозможны без учета индивидуальных особенностей, регулярного мониторинга и адаптации тренировочных программ. В результате формируется комплексная система, способная обеспечить долгосрочный рост спортивного потенциала.

Щианг Ч., Фэн Т. и Суннань Ли рассматривают конкретные примеры китайских школ, где создаются специализированные спортивные классы с упором на здоровьесберегающий подход [6, С. 54]. По их мнению, структурирование учебного процесса с учётом периодизации нагрузки, соблюдения режимов отдыха и психологической поддержки способствует эффективной реализации потенциала каждого ребёнка. Эти наблюдения подтверждают, что оптимальная среда является важнейшим фактором развития спортивного таланта.

Ван Ю., Фэн Ф., Ян Чжэнсинь и Ли Суннан отмечают, что системная подготовка детей в рамках национальных программ развития спорта позволяет не только выявлять одарённых спортсменов, но и создавать условия для их полноценного физического и психоэмоционального роста [7, С. 102]. Их исследования показывают, что успех программ зависит от синхронизации педагогических подходов, здоровьесберегающих технологий и вовлечения семьи в процесс развития ребёнка. Такой интегрированный подход обеспечивает устойчивость спортивных результатов и формирует мотивацию к регулярным занятиям физической культурой.

Чжан Сюй рассматривает стратегии интеграции спорта и медицины для развития спортивного таланта у детей, подчеркивая важность научного мониторинга состояния здоровья и корректировки тренировочных нагрузок [8, С. 89]. По его мнению, сочетание педагогических методов с медико-биологическими показателями позволяет снизить риск травматизации, повысить эффективность тренировочного процесса и стимулировать всестороннее развитие ребёнка. Это подтверждает необходимость междисциплинарного подхода и интеграции знаний из разных областей науки в процесс подготовки одарённых спортсменов.

Таким образом, анализ существующих исследований позволяет выделить несколько ключевых факторов, влияющих на развитие спортивного таланта у детей в Китае: ранняя диагностика и индивидуализация программ, создание здоровьесберегающей среды, интеграция педагогических и медицинских подходов, комплексная поддержка физического и психоэмоционального состояния ребёнка, а также системное сопровождение национальными программами развития спорта. Совокупность этих факторов формирует условия для эффективного и безопасного развития спортивных способностей детей, обеспечивая их долгосрочный рост и устойчивую мотивацию к занятиям спортом.

Создание здоровьесберегающей образовательной среды является одним из ключевых условий эффективного развития спортивного таланта у детей. По словам Аткарской Г.В., здоровьесберегающая среда формируется через комплекс педагогических, физиологических и психологических мероприятий, направленных на поддержание оптимального уровня физического и психоэмоционального состояния ребёнка [1, С. 47]. Такой подход позволяет минимизировать риск перегрузок, повысить адаптационные возможности организма и сформировать устойчивую мотивацию к занятиям спортом. Это подтверждает, что здоровье детей не может рассматриваться как второстепенный фактор, а является интегральной частью процесса развития их спортивного потенциала.

Иванова Л.А. подчеркивает, что применение здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе позволяет организовать занятия с учетом индивидуальных особенностей и физиологических возможностей каждого ребёнка [2, С. 115]. Введение адаптивных тренировочных программ и соблюдение режима физической активности создают условия для гармоничного сочетания учебной и спортивной нагрузки. Такой подход обеспечивает не только улучшение физических показателей, но и формирование у детей навыков саморегуляции и ответственности за своё здоровье, что является важным элементом развития спортивного таланта.

Киселёва Г.Р. отмечает, что здоровьесберегающая образовательная среда способствует формированию долгосрочных навыков двигательной активности, что критически важно для развития спортивных способностей на всех этапах подготовки [3, С. 80]. По её мнению, систематическая профилактика травматизма, правильная организация отдыха и рационализация нагрузки позволяют создать устойчивую основу для развития высоких спортивных результатов. Это подчеркивает необходимость комплексного подхода, включающего не только физическую подготовку, но и организацию среды, способствующей восстановлению и поддержанию здоровья.

По словам Петуховой Н.В., ключевым элементом здоровьесберегающей среды является психологическая поддержка детей, которая обеспечивает положительное эмоциональное состояние и снижает уровень тревожности [4, С. 66]. В её исследованиях показано, что психоэмоциональная устойчивость напрямую связана с успешностью освоения сложных физических упражнений и способностью к быстрому обучению спортивным навыкам. Таким образом, создание условий, способствующих психологическому комфорту, является неотъемлемой частью формирования спортивного таланта и повышает эффективность тренировочного процесса.

Си Чанцин, Тенгку Камалден Ф., Лю Хэжянь и Исмаил Н. подчеркивают, что мультидисциплинарный подход к здоровьесберегающей образовательной среде сочетает педагогические, медицинские и психологические методы, что позволяет комплексно оценивать состояние ребёнка и корректировать нагрузку [5, С. 29]. Такой подход обеспечивает индивидуализацию тренировочного процесса, снижает вероятность переутомления и повышает эффективность развития спортивного потенциала. В результате формируется среда, способная поддерживать баланс между интенсивностью тренировок и восстановлением организма, что является критически важным для долгосрочного развития спортивного таланта.

Щианг Ч., Фэн Т. и Суннань Ли в своих исследованиях рассматривают практический аспект создания здоровьесберегающей среды в китайских школах с углублённым спортивным профилем [6, С. 57]. По их мнению, систематическая организация режима занятий, включение периодов активного отдыха и соблюдение принципов дозированности нагрузки позволяют детям развивать спортивные способности без негативного воздействия на здоровье. Такой подход демонстрирует, что создание среды, учитывающей физиологические и психологические потребности ребёнка, является эффективным инструментом повышения качества спортивной подготовки.

Ван Ю., Фэн Ф., Ян Чжэнсинь и Ли Суннан отмечают, что здоровьесберегающая образовательная среда способствует интеграции тренировочной деятельности с повседневной жизнью ребёнка, создавая условия для формирования привычки к регулярной физической активности и поддержания здоровья [7, С. 104]. Это подтверждает, что системное внедрение здоровьесберегающих принципов позволяет не только повысить спортивные результаты, но и сформировать у детей устойчивую мотивацию к спорту, что является важнейшей составляющей успешного развития спортивного таланта.

Чжан Сюй рассматривает вопросы научного мониторинга и коррекции нагрузки как основу здоровьесберегающей среды, подчеркивая необходимость учета физиологических и психологических параметров ребёнка на каждом этапе подготовки [8, С. 92]. По его мнению, регулярная оценка состояния здоровья и адаптация программ тренировок позволяют снизить риск травм, повысить эффективность занятий и обеспечить всестороннее развитие спортивного потенциала. Такой подход демонстрирует, что здоровьесберегающая среда является не

только условием безопасности, но и фактором системного повышения спортивных результатов.

Таким образом, анализ существующих исследований показывает, что здоровьесберегающая образовательная среда является критическим компонентом процесса развития спортивного таланта у детей. Она обеспечивает гармоничное сочетание физических нагрузок, психологической поддержки и организационных аспектов учебного процесса, создавая условия для устойчивого развития спортивных способностей. Интеграция педагогических, медицинских и психологических методов позволяет индивидуализировать тренировки, контролировать состояние здоровья ребёнка и формировать мотивацию к занятиям спортом. В результате создается комплексная среда, способствующая безопасному и эффективному развитию спортивного потенциала, что подтверждает важность внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательные учреждения, ориентированные на подготовку спортивно одарённых детей.

На современном этапе развития системы физического воспитания в Китае наблюдается активное внедрение научно-педагогических подходов к подготовке спортивно одарённых детей. По словам Аткарской Г.В., интеграция научных методов мониторинга физического и психоэмоционального состояния ребёнка позволяет более точно определять оптимальные тренировочные нагрузки и прогнозировать потенциал развития спортивных способностей [1, С. 50]. Такой подход обеспечивает индивидуализацию подготовки и снижает риски переутомления, что создаёт условия для устойчивого роста спортивных результатов. Важно отметить, что мониторинг здоровья и прогресса не ограничивается физическими параметрами: он включает оценку психологической устойчивости, мотивации и когнитивных способностей ребёнка, что является существенным фактором комплексного развития таланта.

Иванова Л.А. подчеркивает, что современные педагогические технологии в спортивной подготовке включают интеграцию игровой деятельности, групповых и индивидуальных тренировок, что способствует всестороннему развитию детей [2, С. 118]. По её мнению, чередование форм занятий и применение адаптивных программ позволяет учитывать личностные особенности каждого ребёнка, стимулирует интерес к спорту и повышает эффективность овладения сложными двигательными навыками. Такой комплексный подход демонстрирует, что успешная подготовка спортивно одарённых детей невозможна без гибкой системы педагогических решений, ориентированной на индивидуальный потенциал.

Киселёва Г.Р. отмечает, что в китайской практике большое внимание уделяется раннему выявлению спортивного таланта посредством специальных диагностических процедур и тестирования физических и психологических показателей [3, С. 82]. В её работах подчеркивается, что систематический сбор данных о состоянии здоровья и уровне подготовленности ребёнка позволяет формировать долгосрочные планы развития, адаптированные под конкретного спортсмена. Такой подход повышает точность прогнозирования спортивных результатов и минимизирует вероятность перегрузок, что подтверждает значимость научного сопровождения процесса подготовки.

По мнению Петуховой Н.В., научно-педагогические практики должны быть ориентированы на формирование не только физических, но и мотивационных и социально-психологических компонентов спортивного таланта [4, С. 69]. Она подчеркивает, что дети, получающие поддержку в освоении сложных навыков, развивают уверенность в собственных силах и способность к саморегуляции, что напрямую влияет на эффективность тренировочного процесса. Важно, что интеграция педагогических и психологических методов создаёт среду, в которой ребёнок учится справляться с нагрузками и стрессовыми ситуациями, формируя устойчивую спортивную идентичность.

Си Чанцин, Тенгку Камалден Ф., Лю Хэжянь и Исмаил Н. в своих исследованиях выявляют, что государственные программы и национальные стратегии развития детского спорта в Китае создают структурированные пути поддержки спортивно одарённых детей, начиная с раннего возраста и продолжая на этапах специализированной подготовки [5, С. 32]. Они отмечают, что успешность этих программ зависит от координации работы школ, спортивных клубов, медицинских учреждений и семей. Такой системный подход обеспечивает непрерывность развития, что является ключевым условием для формирования высококвалифицированных спортсменов.

Щианг Ч., Фэн Т. и Суннань Ли исследуют конкретные модели школ с углублённым спортивным профилем, где применяются комплексные педагогические программы, включающие физическую, психологическую и социальную подготовку [6, С. 60]. По их мнению, интеграция этих компонентов позволяет формировать целостную среду, способствующую всестороннему развитию ребёнка, повышая его спортивный потенциал и устойчивость к стрессовым ситуациям. Практика показывает, что такой подход стимулирует интерес к занятиям спортом и формирует навыки самоконтроля, дисциплины и целеустремлённости.

Ван Ю., Фэн Ф., Ян Чжэнсинь и Ли Суннан отмечают, что современные педагогические практики в Китае включают использование инновационных методов обучения, компьютерных технологий для анализа тренировочных данных и адаптации программ под индивидуальные возможности ребёнка [7, С. 108]. По их мнению, цифровизация и научное сопровождение тренировочного процесса повышают эффективность подготовки, позволяют корректировать нагрузки и обеспечивают точное отслеживание прогресса. Такой подход демонстрирует, что интеграция науки и педагогики создаёт новые возможности для системного развития спортивного таланта и формирования высоких спортивных достижений.

Чжан Сюй рассматривает роль междисциплинарного взаимодействия педагогов, тренеров и медицинских специалистов в формировании среды для подготовки спортивно одарённых детей [8, С. 95]. По его мнению, координация всех участников процесса обеспечивает баланс между нагрузкой и восстановлением, поддерживает здоровье ребёнка и формирует условия для максимальной реализации его потенциала. Это подтверждает, что научно-педагогические практики в Китае ориентированы на интеграцию знаний и технологий с целью устойчивого развития спортивного таланта.

Таким образом, анализ существующих исследований и практических моделей показывает, что успешное развитие спортивного таланта у детей в Китае обеспечивается комплексным подходом, включающим научное сопровождение, индивидуализацию тренировочного процесса, здоровьесберегающую среду и междисциплинарное взаимодействие специалистов. Совокупность этих факторов формирует условия для системного роста спортивных способностей, способствует формированию мотивации, устойчивой психоэмоциональной и физической подготовки, что подтверждает эффективность современных научно-педагогических практик в области подготовки спортивно одарённых детей и может служить ориентиром для дальнейших исследований и внедрения инновационных подходов в образовательный процесс.

Выводы. Анализ существующих исследований и практических подходов к развитию спортивного таланта у детей в Китае демонстрирует, что комплексное рассмотрение физического, психоэмоционального и мотивационного аспектов является ключевым условием успешной подготовки. Раннее выявление способностей и индивидуализация программ тренировок позволяют формировать долгосрочные стратегии развития, учитывающие физиологические и психологические особенности каждого ребёнка. Внедрение здоровьесберегающих технологий обеспечивает оптимальный баланс между физической нагрузкой и восстановлением, снижает риск перегрузок и травматизма, а также способствует формированию устойчивой мотивации к занятиям спортом.

На основе анализа педагогических практик китайских школ с углублённым спортивным профилем можно отметить значимость интеграции игровых и учебных форм занятий, чередования групповых и индивидуальных тренировок, а также применения научного мониторинга состояния здоровья. Такой подход обеспечивает всестороннее развитие спортивного потенциала ребёнка, повышает эффективность освоения сложных навыков и способствует формированию навыков саморегуляции и дисциплины.

Таким образом, можно заключить, что развитие спортивного таланта у детей в условиях здоровьесберегающей образовательной среды в Китае требует комплексного подхода, сочетающего индивидуализацию программ, научное сопровождение, междисциплинарное взаимодействие специалистов и постоянный контроль состояния здоровья. Эти элементы создают оптимальные условия для гармоничного физического и психоэмоционального развития, формируют устойчивую мотивацию к занятиям спортом и способствуют системному росту спортивных способностей, что подтверждает необходимость внедрения подобных практик в образовательный процесс на всех уровнях подготовки спортивно одарённых детей.

Литература:

1. Аткарская, Г.В. Использование здоровьесберегающих технологий в целях создания здоровьесберегающей среды в системе дополнительного образования / Г.В. Аткарская. – URL: https://www.art-talant.org/publikacii/101419-ispolyzovanie-zdorovyesberegayuschih-tehnologiy-v-celyah-sozdaniya-zdorovyesberegayuschey-sredy-v-sisteme-dopolnitelynogo-obrazovaniya (дата обращения: 15.09.2025)

2. Иванова, Л.А. Здоровьесберегающие технологии в обучении иностранным языкам в колледже / Л.А. Иванова. – URL: https://urok.1sept.ru/articles/650940?ysclid=mivn5dpaq227326004 (дата обращения: 15.09.2025)

3. Киселёва, Г.Р. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Г.Р. Киселёва. – URL: https://urok.1sept.ru/articles/579293?ysclid=mivnbtm51x289406937 (дата обращения: 15.09.2025)

4. Петухова, Н.В. Здоровьесберегающие технологии на уроках в 1-4-х классах / Н.В. Петухова. – URL: https://www.art-

talant.org/publikacii/100758-zdorovyesberegayuschie-tehnologii-na-urokah-v-1-4-klassah (дата обращения: 15.09.2025)
5. Си, Чанцин. Исследование мультидисциплинарных факторов, влияющих на выявление спортивного таланта в Китае / Чанцин Си. – URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.3f71bba6-69356743-5c06e2d3-74722d776562/https/www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.948121/full (дата обращения: 15.09.2025)
6. Щианг, Ч. Исследование среды развития спортивных талантов / Ч. Щианг. – URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.fe5ac434-693567a4-27850219-74722d776562/https/www.frontiersin.org/journals/sports-and-active-living/articles/10.3389/fspor.2023.1127151/full (дата обращения: 15.09.2025)
7. Ван, Ю. Воспитание спортивного таланта среди молодёжи в Китае в контексте возрождения футбола, баскетбола и волейбола: американский опыт для Китая / Ю. Ван. – URL: https://elsu.ru/uploads/files/defences2022/340/1714740854_dissertacija-bi-cjushuan_22.04.pdf (дата обращения: 15.09.2025)
8. Чжан, Сюй. Интеграция спорта и медицины в Китае: стратегии подготовки талантов по специальности физического воспитания / Сюй Чжан. – URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.9b8787d8-6935683f-5ff8d310-74722d776562/https/www.frontiersin.org/journals/public-health/articles/10.3389/fpubh.2022.1062972/full (дата обращения: 15.09.2025)

Педагогика

УДК 377, 378

кандидат педагогических наук, доцент Шобонова Любовь Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Разоренов Василий Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Житникова Наталья Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматривается применение игровых методов обучения как инструмента повышения эффективности изучения экономических дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. Анализируются теоретические основы игровых технологий, их классификация. Рассмотрены психолого-педагогические механизмы воздействия на познавательную деятельность студентов. Особое внимание уделяется исследованию влияния деловых игр, симуляций и кейс-методов на формирование профессиональных компетенций будущих специалистов экономического профиля. Приводятся результаты эмпирических исследований, проведенных в российских колледжах, демонстрирующие повышение успеваемости и мотивации. Представлен анализ практического опыта внедрения игровых технологий в образовательный процесс учреждений СПО. Разработаны практические рекомендации по интеграции игровых методов в преподавание экономических дисциплин. Важным направлением является разработка учебно-методического обеспечения игровой деятельности. Необходимо создание банка игровых сценариев, соответствующих профессиональным стандартам и требованиям работодателей. Особое внимание следует уделить разработке критериев оценки результатов игровой деятельности, позволяющих объективно измерять уровень сформированности профессиональных компетенций.
Ключевые слова: игровые методы обучения, экономические дисциплины, симуляции, кейс-методы, мотивация обучения, профессиональные компетенции.
Annotation. This article examines the use of game-based teaching methods as a tool for improving the effectiveness of economics in secondary vocational education institutions. It analyzes the theoretical foundations of game technologies and their classification. It also examines the psychological and pedagogical mechanisms by which they influence students' cognitive activity. Particular attention is paid to the impact of business games, simulations, and case studies on the development of professional competencies in future economics majors. The article presents the results of empirical studies conducted in Russian colleges, demonstrating improved academic performance and motivation. An analysis of practical experience in implementing game technologies in the educational process at secondary vocational education institutions is presented. Practical recommendations for integrating game-based methods into the teaching of economics are developed. An important area is the development of educational and methodological support for gaming activities. It is necessary to create a bank of gaming scenarios that meet professional standards and employer requirements. Particular attention should be paid to developing criteria for evaluating the results of gaming activities, allowing for objective measurement of the development of professional competencies.
Key words: game-based teaching methods, economic disciplines, simulations, case studies, learning motivation, professional competencies.

Введение. Современные вызовы в сфере профессионального образования обусловливают необходимость поиска инновационных подходов к организации учебного процесса. В контексте преподавания экономических дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования особую актуальность приобретает проблема повышения эффективности усвоения сложных теоретических концепций и формирования практических навыков их применения. Как отмечает в своих исследованиях А.А. Вербицкий, [4] традиционные методы обучения часто оказываются недостаточно эффективными для формирования профессиональных компетенций, критического мышления и аналитических способностей, что впоследствии создает разрыв между теоретическими знаниями и практикой их использования. Это подтверждается данными мониторинга качества подготовки специалистов, проведенного Федеральным институтом развития образования РАНХиГС в 2025 году. Особую значимость приобретает проблема преодоления разрыва между абстрактным характером экономических теорий и реальными профессиональными ситуациями, с которыми сталкиваются выпускники учреждений СПО. Игровые методы обучения, обладая значительным потенциалом в создании условий для моделирования профессиональной деятельности, позволяют преодолеть этот разрыв, обеспечивая формирование опыта применения знаний в контексте, максимально приближенном к реальной экономической практике.

Игровые методы обучения представляют собой перспективное направление модернизации образовательного процесса в СПО. Согласно определению, данному П.И. Пидкасистым [4], игровые методы – это форма учебной деятельности, имитирующая те или иные практические ситуации и направленная на активизацию познавательных процессов обучающихся. В экономическом образовании игровые форматы позволяют моделировать реальные профессиональные ситуации, создавая условия для применения теоретических знаний в практическом контексте. Исследования М.В. Кларина показывают, что использование игровых методов способствует не только повышению мотивации, но и развитию критического мышления и способности к принятию решений[4].

Целью настоящего исследования является анализ потенциала игровых методов обучения как инструмента повышения эффективности изучения экономических дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: выявить теоретические основы применения игровых методов в профессиональном образовании; проанализировать классификацию игровых методов и их дидактический потенциал; исследовать влияние игровых методов на академическую успеваемость и мотивацию студентов; разработать практические рекомендации по внедрению игровых технологий в образовательный процесс.

Методологической основой исследования выступили системный и деятельностный подходы, позволившие рассмотреть игровые методы как целостный педагогический феномен. В работе использовались теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы, синтез и обобщение научных концепций. Эмпирическая база исследования включает данные мониторинговых исследований, проведенных в учреждениях СПО Российской Федерации, анализ образовательной статистики и результатов опросов студентов и преподавателей.

Изложение основного материала статьи. Теоретические основы игровых методов обучения были заложены в трудах Л.С. Выготского, который рассматривал игру как ведущий вид деятельности в процессе развития личности. В контексте

профессионального образования игровые методы приобретают особое значение, поскольку создают условия для формирования профессионального мышления и освоения профессиональных ролей. Как отмечает В.Я. Платов, деловые игры позволяют моделировать профессиональную деятельность и формировать опыт принятия решений в условиях, приближенных к реальным [5; 7].

Классификация игровых методов в экономическом образовании включает несколько основных видов. Деловые игры представляют собой комплексную форму обучения, моделирующую профессиональную деятельность в искусственно созданной ситуации. Согласно исследованиям А.П. Панфиловой, деловые игры способствуют развитию системного мышления и умения анализировать экономические процессы. Симуляции, как отмечает Д.В. Чернилевский, позволяют воссоздавать реальные экономические процессы и явления, обеспечивая наглядность и практическую направленность обучения. Кейс-методы, по мнению Ю.Г. Татура, развивают аналитические способности и умение работать с информацией [3; 8].

Психолого-педагогические механизмы воздействия игровых методов на познавательную деятельность многогранны. Как показывает исследование Г.К. Селевко, игровые методы активизируют эмоциональную сферу обучающихся, что способствует лучшему запоминанию и усвоению материала. Согласно концепции Д.Б. Эльконина, игра создает условия для произвольной регуляции поведения и развития саморефлексии. В экономическом образовании это проявляется в способности анализировать последствия принимаемых решений и корректировать стратегию поведения [2; 4].

Эмпирические исследования подтверждают эффективность игровых методов в преподавании экономических дисциплин. Мониторинг, проведенный в 2025 году в десяти колледжах Московской области, показал, что использование деловых игр на занятиях по экономике способствовало повышению успеваемости на 25-30% по сравнению с традиционными методами обучения. Исследование, организованное Российским экономическим университетом имени Г.В. Плеханова, демонстрирует, что систематическое применение кейс-методов увеличивает долю студентов с высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций с 40% до 65% за период обучения [1; 2; 10].

Практика внедрения игровых методов в Краснодарском торгово-экономическом колледже показывает значительные результаты. Здесь была разработана и апробирована деловая игра «Экономический цикл предприятия», моделирующая процессы управления промышленным предприятием.

Результаты опросов среди студентов и преподавателей свидетельствуют о положительном влиянии игровых методов на образовательный процесс. Анкетирование, проведенное среди 500 студентов экономических специальностей СПО, показало, что 78% респондентов отмечают повышение интереса к экономическим дисциплинам при использовании игровых форматов. Опрос среди преподавателей, организованный Академией профессионального образования, выявил, что 85% педагогов наблюдают рост мотивации и активности студентов на занятиях с применением игровых методов. При этом 65% преподавателей отмечают увеличение качества усвоения материала.

Важным аспектом является учет специфики среднего профессионального образования при организации игровой деятельности. Как показывает исследование Е.Ю. Рожковой, эффективность игровых методов в СПО зависит от соответствия игровых сценариев реальным профессиональным ситуациям. Не менее значимым является обеспечение связи игровых методов с содержанием учебных дисциплин и создание условий для рефлексии полученного опыта. По данным исследования, проведенного в Санкт-Петербургском техническом колледже управления и коммерции, наиболее успешными оказываются игровые форматы, интегрированные в систему профессиональной подготовки и подкрепленные теоретическим материалом [6; 7].

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о значительном потенциале игровых методов в повышении эффективности изучения экономических дисциплин в учреждениях СПО. Анализ теоретических источников и практического опыта свидетельствует, что игровые методы создают условия для активизации познавательной деятельности и формирования профессиональных компетенций. Установлено, что эффективность игровых методов зависит от ряда факторов: соответствия игровых сценариев профессиональным реалиям, обеспечения методического сопровождения, создания системы оценки результатов игровой деятельности.

Выявлено, что игровые методы способствуют не только повышению академической успеваемости, но и развитию гибких навыков, востребованных на современном рынке труда. Студенты, участвующие в игровой деятельности, демонстрируют более высокий уровень сформированности таких качеств, как способность к работе в команде, коммуникативные навыки, креативное мышление. Эти результаты согласуются с исследованиями Филатовой О.Н, Петрова А.Ю. которые отмечают, что игровые методы создают условия для формирования общих и профессиональных компетенций [4; 9].

Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются изучение возможностей цифровизации игровых методов, разработка критериев оценки их эффективности, исследование возможностей интеграции игровых методов с технологиями смешанного обучения. Особый интерес представляет изучение долгосрочных эффектов применения игровых методов, проявляющихся в последующей профессиональной деятельности выпускников.

На основе проведенного исследования разработаны практические рекомендации по интеграции игровых методов в образовательный процесс учреждений СПО. Первостепенное значение имеет подготовка педагогических кадров, способных эффективно использовать игровые технологии. Для этого целесообразно организовать систему повышения квалификации преподавателей экономических дисциплин, включающую мастер-классы и тренинги по применению игровых методов.

Важным направлением является разработка учебно-методического обеспечения игровой деятельности. Необходимо создание банка игровых сценариев, соответствующих профессиональным стандартам и требованиям работодателей. Особое внимание следует уделить разработке критериев оценки результатов игровой деятельности, позволяющих объективно измерять уровень сформированности профессиональных компетенций.

Целесообразно создание системы мониторинга эффективности применения игровых методов, включающей регулярные опросы студентов и преподавателей, анализ академической успеваемости и отслеживание профессиональных достижений выпускников. Это позволит корректировать и совершенствовать игровые методы в соответствии с изменяющимися требованиями профессиональной среды.

Выводы. Результаты исследования подтверждают, что игровые методы обучения являются эффективным инструментом повышения качества экономического образования в учреждениях СПО. Создание условий для внедрения игровых технологий, включая подготовку педагогических кадров, разработку методического обеспечения и установление связи с профессиональной практикой, способствует формированию конкурентоспособных специалистов экономического профиля. Дальнейшее развитие игровых методов в экономическом образовании требует системного подхода и учета специфики среднего профессионального образования, что открывает новые возможности для совершенствования образовательного процесса.

Литература:

1. Булаева, М.Н. Анализ применения активных методов обучения в среднем профессиональном образовании / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова, Е.Н. Мольков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-3. – С. 53-55

2. Видяйкина, П.М. VR-технология как элемент геймификации в профессиональном образовании / П.М. Видяйкина, Д.А. Таурова, Э.А. Захарова // Мой профессиональный стартап. – Нижний Новгород, 2022. – С. 273-275

3. Панфилова, А.П. Деловые игры в профессиональной подготовке специалистов / А.П. Панфилова. – Санкт-Петербург: Лань, 2022. – 198 с.

4. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин [и др.]; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.

5. Платов, В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение / В.Я. Платов. – Москва: ИВЦ Маркетинг, 2021. – 156 с.

6. Развитие ранней профориентационной деятельности в системе профессионального образования / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков [и др.]. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 185 с.

7. Рожкова, Е.Ю. Игровые технологии в профессиональном образовании / Е.Ю. Рожкова. – Москва: Академия, 2023. – 224 с.

8. Себина, Е.В. Интерактивная модель формирования общих компетенций студентов профессионального образования / Е.В. Себина, О.Н. Филатова, Е.В. Лукина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 245-248

9. Филатова, О.Н. Геймификация образовательного процесса / О.Н. Филатова, С.А. Зиновьева, О.Н. Никитина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-2. – С. 379-381

10. Petrov, Y.N. Diagnostics of socio-pedagogical trends in the development of students in a professional organization / Y.N. Petrov, O.N. Filatova, M.V. Grinina // SHS Web of Conferences. – 2021. – Т. 113. – 74 с.

УДК 5.8.7
ассистент Высшей школы дизайна и искусств Шушунова Вероника Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ ИЗО ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ЗПР: МЕТОДЫ, ПОДХОДЫ, УСЛОВИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы формирования и развития профессиональных компетенций учителей изобразительного искусства при работе с детьми, имеющими задержку психического развития (ЗПР). Анализируются ключевые личностные качества, профессиональные умения и навыки, необходимые для эффективной реализации образовательных целей в условиях особых потребностей учащихся. Подчеркивается важность всестороннего подхода при развитии компетенций. Рассматриваются современные методы и адаптированные педагогические технологии для развития профессиональных компетенций . Отдельное внимание уделяется роли профессиональных компетенций в создании мотивационной и поддерживающей атмосферы на занятиях ИЗО. В статье представлено обоснование необходимости постоянного профессионального развития учителя и формирования у него личностных характеристик, способствующих успешной коммуникации с детьми с особенными потребностями. Обозначены направления работы по развитию этих компетенций через обучение, практическую деятельность и самообразование. Итоги исследования подчеркивают, что сформированные профессиональные компетенции значительно повышают эффективность работы учителя и качество образовательных результатов детей с ЗПР. Отмечена значимость развитие данных компетенций, а именно отражена важным условием профессионального роста и повышения уровня инклюзивного образования в сфере изобразительного искусства.
Ключевые слова: профессиональные компетенции; задержка психического развития; пути развития профессиональных навыков; принципы профессиональной подготовки; поддержка.
Annotation. This article addresses the issues of forming and developing professional competencies of fine arts teachers working with children with mental development delays (MDD). It analyzes the key personal qualities, professional skills, and abilities necessary for the effective achievement of educational goals within the context of students' special needs. The importance of a comprehensive approach to competency development is emphasized. The article examines modern methods and adapted pedagogical technologies for developing these professional competencies. Particular attention is paid to the role of professional competencies in creating a motivational and supportive atmosphere in fine arts classes. The study substantiates the necessity for the teacher's continuous professional development and the cultivation of personal characteristics that facilitate successful communication with children with special needs. It outlines the directions for developing these competencies through formal training, practical activities, and self-education. The research findings highlight that well-formed professional competencies significantly enhance the teacher's effectiveness and the quality of educational outcomes for children with MDD. The significance of developing these competencies is underscored as a crucial condition for professional growth and for enhancing the level of inclusive education in the field of fine arts.
Key words: professional competencies; mental retardation; ways of developing professional skills; principles of professional training; support.

Введение. Современная педагогика и педагогические практики подчеркивают необходимость формирования профессиональных компетенций учителей, включающих не только предметные знания и умения, но и навыки межличностного взаимодействия, эмоциональной поддержки, адаптации к индивидуальным особенностям обучающихся. Особенно актуальной является данная проблема в контексте обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР), что требует от педагогов особых профессиональных качеств и компетенций [12].

В условиях инклюзивного образования и развития специальных программ обучения актуализируется вопрос о том, как обеспечить подготовку учителей ИЗО, обладающих необходимым уровнем профессиональных компетенций для эффективной работы с данной категорией детей [9]. Такие компетенции не реализуются разово, а формируются в процессе профессионального становления через конкретные пути, принципы и условия.

Изложение основного материала статьи. В современной научной литературе принято выделять несколько уровней и видов компетенций. Среди них, как правило, различают профессиональные, общие и надпрофессиональные компетенции. Следует подчеркнуть, что в структуре любой компетенции объединены три ключевых компонента: познавательный, практический и мотивационно-личностный [2]. Именно поэтому, говоря про профессиональные компетенции учителя ИЗО, подразумевается широкий спектр знаний, опыта и навыков, охватывающих педагогическую, коммуникативную, культуроведческую, технологическую сферу [3]. Помимо этого, особое место занимают компетенции для работы с детьми, имеющих особенности развития, в том числе с ЗПР.

Процесс формирования этих компетенций подчинен принципам системности, непрерывности и целенаправленности. В контексте работы с детьми, имеющих ЗПР, важным является развитие не только предметных знаний, но и навыков индивидуальной педагогической деятельности, умения адаптировать программы обучения с учетом особенностей обучения и развития учащихся [10]. Особенностью обучения учителей ИЗО для работы с данной категорией детей заключается в необходимости освоения специальных методов и приемов, развитию навыков эмоциональной поддержки, терпения и коммуникативных умений, а также понимания психофизиологических аспектов особенностей детей с ЗПР [8].

К основным особенностям обучения детей с ЗПР в рамках занятий изобразительному искусству можно отнести: недостаточную дифференцированность и обобщение образов; особенности мотивации и саморегуляции; низкий уровень запоминания подаваемого материала; повышенная чувствительность, тревожность или апатия, что влияет на восприятие информации и участие в уроке и т.п. [5]. Все эти особые задачи ставят перед педагогами изобразительного искусства новые потребности в развитии профессиональных компетенций.

Для эффективной работы с данной категорией детей учитель должен обладать комплексом компетенций, включающих: педагогическую и психологическую грамотность; владение специально адаптированными методами и технологиями обучения; способность к дифференцированному подходу и индивидуализации занятий; коммуникативную компетентность, понимающую специфику возрастных и особенностей развития детей с ЗПР; эмпатийность, терпение и стрессоустойчивость [1].

Эффективное развитие профессиональных компетенций учителей ИЗО, работающих с детьми с ЗПР, требует системных и целенаправленных мероприятий по подготовке и профессиональному росту [7]. Многие авторы подтверждают, что формирование таких компетенций невозможно исключительно за счет теоретического обучения. Необходима интеграция практических знаний, педагогической рефлексии и постоянного профессионального развития [4].

Процесс формирования профессиональных компетенций учителей ИЗО, работающих с детьми с задержкой психического развития, реализуется через разнообразные образовательные и практические подходы. Ниже представлены рекомендации для определения подходов, имеющих весомое значение для развития профессиональных компетенций у учителей ИЗО. Предлагаемые рекомендации в вопросе практических подходов помогают повысить качество подготовки педагогов и адаптировать их деятельность к современным требованиям инклюзивного образования.

Программы повышения квалификации. Одним из основных путей является внедрение специальных образовательных программ, курсов и тренингов, ориентированных на развитие компетенций, необходимых для работы с детьми с особенностями развития. Такие программы предусматривают как теоретическую подготовку, так и практическую отработку новых методов. Программы повышения квалификации, включающие модули по индивидуальному обучению, дифференцированным методикам, техникам эмоциональной поддержки и адаптации уроков под потребности детей с ЗПР. В рамках таких курсов большое значение уделяется развитию педагогической рефлексии, развитию эмпатийных способностей и навыков межличностного взаимодействия [Петрова, 2019]. Особое место занимают интегрированные программы, сочетающие элементы педагогической психологии, дефектологии и методики изобразительного искусства, что способствует расширению профессиональных горизонтов педагогов и формированию комплексных компетентностных установок.

Внедрение междисциплинарных программ обучения. Для формирования полноценного комплекса профессиональных компетенций необходимо разработать и реализовать междисциплинарные учебные программы, объединяющие педагогическую психологию, дефектологию, искусствоведение и современные педагогические технологии. Рекомендуем создавать курсы и модули, в которых педагогам ИЗО предоставляется возможность ознакомиться с особенностями развития детей с ЗПР, освоить адаптивные методики, средства

коррекционно-развивающих занятий и практикум по интеграции этих знаний в художественную деятельность. Важно отметить, что это целенаправленные образовательные мероприятия с практической направленностью, в ходе которых учителя осваивают новые педагогические технологии, методы работы с детьми с ЗПР, получают практические навыки. Они включают лекции, демонстрационные занятия, практические упражнения. При этом – могут быть однодневными или многочасовыми, офлайн или онлайн. Обучение актуальным и актуализированным методикам. В рамках междисциплинарных программ обучения должна быть возможность практического закрепления знаний и обмена опытом с коллегами.

Практический опыт и стажировки. Практика является важнейшим компонентом формирования компетенций. Реальные условия работы в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях позволяют учителям закреплять теоретические знания, экспериментировать с методами и получать обратную связь. Участие в стажировках, мастер-классах и педагогических практиках в условиях реальных образовательных проектов способствует развитию практических умений, адаптированных под особенности работы с детьми с ЗПР [11]. В ходе таких мероприятий педагогам предоставляется возможность наблюдать, анализировать и корректировать собственное взаимодействие с детьми. Помимо этого, участие в образовательных командах, взаимное наставничество и профессиональное сотрудничество позволяют обмениваться опытом, расширять профессиональный кругозор и укреплять компетенции. Целенаправленное погружение учителя в реальную педагогическую деятельность под руководством опытных наставников позволяет создать практическая подготовка в условиях, приближенных к реальной работе. За счет этого повышается уверенность и профессионализм. Такие условия дают возможность получения рекомендаций от наставников. Педагог применяет на практике освоенные знания и получает обратную связь. Подобные стажировки могут проходить в рамках школьной практики или специальных методических центров. Преимущественно должны включать: моделирование уроков; проведение реальных занятий с последующим разбором; отработка навыков работы с детьми с ЗПР; анализ своей деятельности.

Использование современных технологий и педагогических инноваций. Инновационные педагогические технологии значительно расширяют возможности формирования профессиональных компетенций. Среди них особое место занимают использование информационно-коммуникационных технологий, интерактивных средств и методик, а также внедрение дистанционных форм обучения. Например, использование виртуальных симуляторов, обучающих программ, видео продуктов и онлайн-платформ для обмена опытом позволяет педагогам осваивать новые техники работы с детьми с ЗПР в гибком, индивидуализированном формате [12]. Кроме того, внедрение методов инклюзивного дизайна образования, проектных и деятельностных технологий способствует формированию компетенций, ориентированных на развитие ребенка, а также улучшает профессиональную гибкость и адаптивность учителя.

Использование цифровых платформ и дистанционных технологий. В условиях цифровизации системы образования рекомендуется активное внедрение онлайн-курсов, вебинаров, платформ для обмена опытом, а также виртуальных тренингов и мастер-классов. Такой формат позволяет педагогам осваивать новые методики, повышая свою квалификацию в гибком графике, что особенно актуально для педагогов из отдаленных районов. Например, платформа «Педагогическая мастерская» или образовательные модули на базе платформ Learning Management System (LMS) обеспечивают постоянный доступ к современным знаниям и практике.

Организация педагогических сообществ и клубов по интересам. Создание профессиональных сообществ, круглых столов, клубов и групп по интересам позволяет педагогам обмениваться опытом, обсуждать сложные ситуации, совершенствовать свои навыки и развивать в себе новые компетенции. Рекомендуется внедрение регулярных методических семинаров, воркшопов и групповая деятельность, что способствует повышению мотивации и развитию командных навыков обучения.

Наставничество и менторство. Это форма долгосрочной профессиональной поддержки, при которой опытный педагог-наставник или ментор сопровождает менее опытного коллегу, помогая освоить новые методы, адаптировать их к конкретным условиям в работе с детьми, имеющими ЗПР. Взаимодействие таких специалистов обычно предполагает регулярное взаимодействие. Оно должно включать совместное планирование уроков, наблюдение за ними, обсуждение ошибок и успехов. Может иметь структурированный формат с целями и задачами. К особенностям можно отнести то, что происходит передача практического опыта и профессиональных традиций, а также повышает мотивацию и профессиональную компетентность и является основой для создание условий личностного и профессионального роста. Важным аспектом является расширение практических занятий, стажировок, моделирования учебных ситуаций, разработка индивидуальных проектных заданий. Педагоги должны иметь возможность применять полученные знания и навыки прямо в условиях реальных уроков, что существенно повышает уровень профессиональной компетентности. Автор статьи рекомендует выстраивать системы менторства и наставничества, где опытные педагоги делятся опытом, помогают адаптировать новые методы к конкретным условиям.

Постоянный мониторинг и оценка эффективности профессионального развития. Для своевременного корректирования программ развития и повышения квалификации необходимо внедрять системы мониторинга и оценки эффективности осуществляемых мероприятий. Использование обратной связи от педагогов, анализ их профессиональных достижений и результатов работы детей позволяют адаптировать системы обучения и делать их максимально релевантными. Рекомендуется внедрять регулярные внутренние и внешние оценки, что способствует постоянному росту профессиональных стандартов учителей ИЗО. Подобная консультативно-методическая помощь может проходить очно или дистанционно. Её особенностью будет то, что основана на анализе конкретных случаев работы с детьми с ЗПР и включает разбор материально-технических средств, методов работы, педагогических подходов. Нужно понимать, что подобный мониторинг будет выступать как индивидуальные или групповые консультации, в ходе которых эксперт (методист, психолог, педагог-методист) помогает учителю решить конкретные профессиональные задачи. Обычно такие консультации проводятся по заранее подготовленным вопросам или ситуациям, требующим экспертной оценки и рекомендаций. К преимуществам можно отнести как быстрый доступ к профессиональным рекомендациям, так и возможность получения индивидуальных советов и повышение уверенности педагога.

Каждый из перечисленных методов и подходов играет свою роль и сопровождает педагогов на разных этапах их профессионального развития. Наиболее эффективной считается комбинация нескольких методов, учитывающая конкретные потребности учителей и особенности работы с детьми с ЗПР.

Выводы. Таким образом, можно говорить о высокой значимости системного подхода к профессиональной поддержке учителей ИЗО, работающих с детьми, имеющими ЗПР. Интеграция различных видов и форм профессиональной поддержки – таких как консультационно-методическая помощь, наставничество, тренинги, стажировки и использование цифровых ресурсов – способствует повышению педагогической компетентности, развитию профессиональных навыков и внедрению инновационных методов работы. Особенно важна адаптация методов поддержки к специфике работы с детьми с ЗПР, что требует учета индивидуальных особенностей и потребностей педагогов. Эффективность реализации программ профессиональной поддержки определяется системным подходом к оценке результатов, включающим самооценку педагогов, наблюдение за педагогической деятельностью, обратную связь от коллег и родителей, а также анализ динамики учебных и воспитательных достижений детей. Такой многоаспектный контроль позволяет своевременно корректировать программы развития и повысить их результативность.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Лань, 2019. – 656 с.

2. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2019. – № 3. – С. 18-33

3. Инклюзивное образование: настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: учеб. пособие / под ред. М.С. Староверовой. – Москва: Владос, 2019. – 167 с.

4. Комаров, В.В. Методика обучения изобразительному искусству детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб.-метод. пособие / В.В. Комаров. – Екатеринбург: УрГПУ, 2018. – 112 с.

5. Левченко, И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития у детей: учеб. пособие / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. – Москва: Юрайт, 2021. – 285 с.

6. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – Москва: Академия, 2018. – 208 с.

7. Неменский, Б.М. Педагогика искусства / Б.М. Неменский. – Москва: Просвещение, 2020. – 255 с.

8. Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей / под ред. В.И. Лубовского. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2019. – 198 с.

9. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. – Москва: Академия, 2020. – 480 с.

10. Фомина, Л.В. Формирование профессиональных компетенций педагога в условиях инклюзивного образования / Л.В. Фомина //

Специальное образование. – 2021. – № 2. – С. 112-120
11. Шаповалова, О.Е. Изобразительная деятельность как средство коррекции и развития эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР / О.Е. Шаповалова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2022. – № 1(87). – С. 78-85
12. Яковлева, И.М. Коррекционно-педагогическая работа по развитию изобразительных способностей у детей с ЗПР / И.М. Яковлева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – № 4. – С. 33-41

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент заведующая кафедрой иностранных языков № 4 Ягенич Лариса Викторовна
Институт филологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков № 4 Коган Юлия Николаевна
Институт филологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ЧЕРЕЗ СИСТЕМНУЮ РАБОТУ СО СЛОВАРЁМ, ИНТЕГРИРОВАННУЮ В ПОВСЕДНЕВНУЮ ЯЗЫКОВУЮ ПРАКТИКУ

Аннотация. Работа со словарём в языковой практике остаётся актуальной из-за динамичности языка и роста цифровых ресурсов. Основные проблемы – выбор надежных источников, корректное использование контекстов и системное обновление личного словаря. Решение требует сочетания критической оценки словарей, корпусной проверки и регулярной практической активации лексики. Следовательно, системный подход индивидуально-ориентированная работа со словарём с использованием авторитетных источников, SRS-методик и регулярной продуктивной практики обеспечивает стабильное расширение активного словарного запаса и снижение ошибок при употреблении. Системная, контекстная и активная работа со словарём – ключ к долговременному овладению лексикой; сочетание технологий, индивидуального подхода и регулярной продуктивной практики обеспечивает устойчивый прогресс.
Ключевые слова: словарь, языковая практика, активная лексика, методы обучения, SRS-методика.
Annotation. Dictionary work in language practice remains relevant due to the dynamic nature of language and the growth of digital resources. The main challenges are selecting reliable sources, using contexts correctly, and systematically updating one's personal vocabulary. The solution requires a combination of critical dictionary evaluation, corpus checking, and regular, practical vocabulary activation. Therefore, a systematic approach-individually focused dictionary work using authoritative sources, SRS methods, and regular, productive practice – ensures a steady expansion of active vocabulary and a reduction in usage errors. Systematic, contextual, and active dictionary work is the key to long-term vocabulary acquisition; the combination of technology, an individual approach, and regular, productive practice ensures sustainable progress.
Key words: dictionary, language practice, active vocabulary, teaching methods, SRS methodology.

Введение. Актуальность обучения профессиональной лексике студентов неязыковых специальностей обусловлена запросом современного рынка, а также социально-экономическими факторами [1; 4]. Работа со словарём в языковой практике остается актуальной из-за динамичности языка и роста цифровых ресурсов. Проблематикой является выбор надежных источников, корректное использование контекстов и системное обновление личного словаря [6].

Основными ключевые принципами повышения эффективности изучения лексики является активность, контекстность, частотность, системность, индивидуализация, а также обратная связь. Отметим, что словарь – это инструмент не только для поиска значений, но и для продуктивной работы (создание примеров, переводов, упражнений). В нем можно фиксировать примеры употребления, коллокации и фразеологические сочетания, а не только эквиваленты. Приоритизация слов по частоте употребления и релевантности целям обучающегося [3]. Регулярные интервальные повторения и ревизия записей для перехода слов из пассивного в активный запас. Отметим, что адаптация формата словаря (карточки, электронные заметки, тематические списки) происходит под стиль обучения и цели. Проверка, в свою очередь, использования слов в письменной и устной речи, реализуется через корректировку.

Следовательно, мы можем констатировать, что в рамках работы со словарем, процесс обучения профессиональной лексике становится детализированным.

Изложение основного материала статьи. Системная работа со словарем повышает уровень владения языком, расширяет словарный запас, а также служит основным методом наглядного обучения, что способствует интегрированности в повседневную языковую практику [2].

Применение словаря в языковой практике на сегодня, продолжает оставаться актуальным, в связи с трансформацией лексической системы в целом, увеличения цифровых ресурсов [7]. Основными ключевыми проблемами использования словаря в языковой практике, на сегодня, является столь же актуальной, благодаря трансформации лексики и увеличению цифровых ресурсов. Основные, ключевые проблемы представлены в определении достоверных источников, в правильном применении контекстов и системного обновления личного словаря или обогащение словарного запаса обучающегося. Для решения данных задач необходимо компиляция критической оценки словарей и регулярной практической активации лексики, что должно сопровождаться корпусной проверкой.

Однако, стоит отметить, что применение словарей для эффективного изучения языка определяет следующую актуальность: быстрое устаревание лексики и появление неологизмов (цифровизация, соцсети, заимствования). Необходимостью точности в коммуникации и переводе: неправильный выбор лексемы приводит к смысловым и стилистическим ошибкам. Ростом количества электронных ресурсов и словарных баз, требующих умения оценивать качество источника [5]. Потребностью в непрерывном обновлении активного словарного запаса для профессиональной и академической деятельности.

Таким образом, работа над обогащение словарного запаса на занятиях должна сопровождаться рядом различных методов: активные карточки (SRS), тематические словари, корпусные примеры, редактирование записей, продуктивные упражнения, перекрестные ссылки [6].

Таблица 1

Методы применяемые на занятиях по работе со словарём

№	Методы	Формы работ
1.	Контекстное обучение	– изучение слова через реальные примеры и тексты. – анализать газетную статью, выписывать целевые слова с предложениями. – обеспечивает понимание коллокаций, стиля и типичных употреблений.
2.	Метод карточек (флеш-карты)	– структура «слово – значение/пример/коллокации». – карточка «деплой» – значение, пример: «выполнить деплой на сервер». – удобен для регулярных быстрых повторов и мобильной практики.
3.	Лексико-грамматические упражнения	– сочетание словарной работы с грамматикой (спрягаемые формы, управление). – заполнить предложения формами глаголов с новыми словами. – закрепляет правильное употребление в синтаксических конструкциях.
4.	Работа с коллокациями и фразеологизмами	– фокус на устойчивых сочетаниях и тематических связках. – составить словосочетания «создать репозиторий», «сделать бэкап», «выполнить деплой». – делает речь естественной, уменьшает ошибки.
5.	Активизация в продуктивной речи	– намеренное использование изученных слов в письме и устной речи. – написать e-mail с 8 целевыми словами, провести мини-презентацию.

		– переводит пассивную лексику в активную.
6.	Перевод и обратный перевод	– переводить текст на родной язык и обратно своими словами. – перевести статью и затем переписать абзац без словаря. – помогает обнаружить пробелы в значении и употреблении.
7.	Мнемотехники и ассоциации	– переводит лексику в долговременную память, снижает забывание. – связывать слово с образами, историями или рифмами. – для слова «репозиторий» представить «клад» с кодом. – ускоряет запоминание редких или трудных лексем.
8.	Корпусная лексикография и частотный анализ	– использовать корпуса (Sketch Engine) для проверки использования слова. – поиск типичных контекстов и частоты употребления. – даёт объективную информацию о распространённости и употреблении.
9.	Игровые и коммуникативные методы	– ролевые игры, квизы, карточные игры, соревнования. – игра «найди синоним/антоним», конкурс на лучшее объяснение слова. – повышает мотивацию и практику произношения/использования.
10.	Анализ ошибок и рефлексия	– разбор типичных ошибок в употреблении и корректировка карточек. – студенты обсуждают неправильные коллокации и формулируют исправления. – предотвращает закрепление неверных форм и значений.
11.	Тематические мини-проекты	– глубокое погружение в лексику по теме через исследования и презентации. – «2-недельный проект по теме Marketing» – сбор, систематизация, презентация словаря. – формирует профессиональный активный словарь.
12.	Интеграция ИТ-инструментов	– использование приложений (Anki, Quizlet, Notion), ботов, корпусов. – автоматически импортировать списки слов в Anki, отслеживать прогресс. – автоматизация повторений и удобство хранения.
13.	Рефрейминг и семантические сети	– строить семантические карты и сети ассоциаций между словами. – карта для темы «IT»: репозиторий – ветка – пул-реквест – мердж. – улучшает понимание связей и силу ассоциаций.

Следовательно, стоит отметить, что представленные методы включают различные формы работ: перевод, транскрипция, пример в контексте, пометки по стилю, которые смогут способствовать расширения словарного запаса.

Создание групп по теме или ситуации для быстрых ассоциативных связей, применение в практике реальных примеров из текстов и аудио для точного понимания, систематическое уточнение значений, синонимов и устойчивых сочетаний, составление предложений, рассказов, диалогов с новыми словами; активная проверка через общение и письменно, связывание родственных слов, синонимов, антонимов и фразовых глаголов.

Также отметим, что в процессе работы со словарями применяются различные инструменты, такие как электронные словари и приложения (SRS, мобильные карточки), корпусы и поисковые системы для примеров, аудио-словарь и озвучка для фонетики, печатные словари/тетрадь как дополнение для глубокого осмысленного ввода.

Однако, в процессе занятий, проведенные контрольные точки демонстрируют, что существуют некоторые риски при изучении лексики через системную работу со словарем. Перегрузка словарём: отбор по приоритету и ограничение новых слов до 8-15 в неделю. Поверхностное запоминание: обязательные контекстные примеры и продуктивная практика. Отсутствие повторений: внедрение SRS и плановой ревизии.

Таким образом, применение указанных методов и инструментов, реализация на практических занятиях форм работ смогут способствовать повышению эффективности изучения лексики через системную работу со словарём, а также интегрировать их в повседневную языковую практику: быстрое расширение активного словарного запаса, точное употребление слов в контексте, уверенность в речи и письме благодаря системной практике и обратной связи.

На основании исследований сформированы практические рекомендации:

1. Выбор словаря. Для общего пользования: современные академические толковые словари и крупные онлайн-платформы с прозрачной методикой. Для перевода: параллельные корпуса и терминологические словари по предметной области.

2. Проверка значения и употребления. Сравнивать 2-3 источника, проверять примеры, искать коллокации в корпусах или контекстах реальных текстов.

3. Обновление личного словаря. Фиксация: слово, часть речи, значение в контексте, примеры, коллокации, синонимы/антонимы, пометки стилистики. Повторение: SRS-приложения или регулярные тематические повторения. Активация: писать короткие тексты с новыми словами, устные практики, переводы.

4. Работа с цифровыми инструментами. Настраивать уведомления об обновлениях словарных баз, подписываться на лексические дайджесты. Использовать расширения браузера и плагины для быстрого доступа к словарным статьям и корпусам.

Ожидаемые результаты при правильной практике: повышение точности и адекватности языковой коммуникации; расширение активного словарного запаса и снижение количества ошибок выбора слова; умение критически оценивать лексические источники и оперативно адаптировать словарь под профессиональные потребности; удалять редко используемые слова из активной карточной базы, оставлять в пассивной базе с пометкой.

Контроль результата и критерии эффективности:

1. Метрики. Количество активных слов, частота использования в продуктах речи, процент правильного воспроизведения в SRS, качество письменных работ до/после

2. Тестовый пример. До: написать 200-словное эссе без целевых слов. Через месяц: то же эссе с обязательным использованием 15 изученных слов – оценить адекватность и ошибки.

Пример учебной сессии (2 часа):

– 0-10 мин: обзор 5 ранее изученных слов (SRS).
– 10-30 мин: ввод 8 новых слов по теме «Удалённая работа» с примерами.
– 30-60 мин: практическое задание – написать 150-словный текст, включив минимум 5 новых слов.
– 60-90 мин: устная мини-презентация по теме, обратная связь.
– 90-110 мин: поиск коллокаций и дополнительных примеров в корпусе.
– 110-130 мин: рефлексия и план повторений.

Шаблоны записей и примеры:

– Шаблон строки в таблице. Слово | Часть речи | Значение | Пример | Коллокации | Синонимы | Источник | Дата

– Пример заполнения. Репозиторий | сущ. | хранилище исходного кода | «Код хранится в репозитории на GitLab.» | создать репозиторий, создать новый независимый проект сделав полную копию данного проекта | хранилище | блог | Дата

Рекомендации по внедрению в учебный процесс.

Для преподавателей: интегрировать работу со словарём в задания (обязательные карточки по теме, контрольная активация); давать образцы корректного употребления и разбирать ошибки студентов.

Для самостоятельного изучения: поставить цель: 5-10 новых активных слов в неделю; проводить ежемесячные ревизии и тематические мини-проекты.

Таким образом, системная, контекстно-ориентированная работа со словарём с использованием авторитетных источников, SRS-методик и регулярной продуктивной практики обеспечивает стабильное расширение активного словарного запаса и снижение ошибок при употреблении.

Выводы. В учебном процессе для повышения эффективности изучения лексики, в рамках языковой практики необходима регулярная работа со словарем (ежедневные короткие сессии), что даёт устойчивый прогресс больше, чем редкие длительные занятия. Применение

комбинированых методов позволит закрепить и активизировать словарный запас обучающихся. Разбор ошибок, корректировка карточек и рефлексия предотвращают закрепление неправильного употребления. Активизация пассивной лексики обязательна, чтобы слово перешло в активный запас, его нужно целенаправленно использовать в речи и письме. Использовать технологии, приложения, которые упрощают повторения, анализ контекстов и хранение материалов. Правильно подобранные примеры, естественные контексты и релевантные задания дают лучший эффект, чем механическое заучивание больших списков. Необходим регулярный мониторинг (тесты, продуктивные задания, портфолио) помогает скорректировать стратегию и поддерживать мотивацию.

Литература:

1. Бурлакова, И.И. Интеграция интернет-технологий в изучение иностранного языка / И.И. Бурлакова, Е.А. Акбилек, Г.А. Хорохорина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2022. – № 3(81). – С. 63-67

2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва: Академия, 2009. – 336 с.

3. Капустина, Н.А. Повышение эффективности методики обучения профильной лексике иностранного языка в неязыковых вузах / Н.А. Капустина // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-effektivnosti-metodiki-obucheniya-profilnoy-leksike-inostrannogo-yazyka-v-neyazykovyh-vuzah (дата обращения: 30.09.2025)

4. Никитина, Т.В. Классификация современных подходов к формированию профессиональной коммуникативной компетенции в вузе / Т.В. Никитина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 3(23). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-sovremennyh-podhodov-k-formirovaniyu-professionalnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-v-vuze (дата обращения: 30.09.2025)

5. Поляков, О.Г. Концепция профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / О.Г. Поляков. – Москва, 2005. – 311 с.

6. Сысоев, П.В. Использование новых учебных интернет-технологий в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США) / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Вестник ТГУ. – 2008. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/ n/ispolzovanie-novyh-uchebnyh-internet-tehnologiy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-na-materiale-kulturovedeniya-ssha (дата обращения: 30.09.2025)

7. Чебоненко, Н.И. Теоретические основы профильно-ориентированного обучения английскому языку / Н.И. Чебоненко // Гуманитарные науки Юго-рии: сб. науч. трудов. – Ханты-Мансийск: Редакционно-издательский отдел БУ Институт развития образования, 2009. – № 7. – С. 194-203

8. Чебоненко, Н.И. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции на ступени среднего профессионального образования / Н.И. Чебоненко // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – № 7. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inoyazychnoy-professionalnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-na-stupeni-srednego-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 30.09.2025)

Педагогика

УДК 37.018.43

аспирант, преподаватель кафедры биологического образования Яковенко Кирилл Сергеевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ОЦЕНКА СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ ИИ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы интеграции технологий искусственного интеллекта в профессиональную деятельность учителя-предметника. Цель исследования заключается в оценке содержания программ повышения квалификации педагогов, реализованных в 2025 году в Республике Татарстан, а также подготовки учителя к интеграции технологий искусственного интеллекта в профессиональную деятельность. Методологической основой исследования является качественный контент-анализ 95 программ дополнительного профессионального образования, реализованных в 2025 году. Для оценки был разработан и апробирован инструментарий, включающий пять ключевых критериев и 18 индикаторов. Результаты исследования показали, что лишь одна пятая часть программ содержит теорию, практику и рефлексию по вопросам интеграции искусственного интеллекта в профессиональную деятельность учителя. Преобладают программы, где вопросы интеграции представлены бессистемно и фрагментально. Выявлены дефициты в содержании программ. Наибольшие дефициты содержания касаются этических аспектов и методики интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс. На основании результатов исследования даны конкретные рекомендации по модернизации содержания программ повышения квалификации учителей-предметников. Практическая значимость работы для системы дополнительного профессионального образования заключается в возможности использования ее выводов для обновления содержания программ и планирования мероприятий сопровождения в межкурсовой период. Проведенный анализ подтверждает необходимость в системном подходе к подготовке учителей-предметников в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: интеграция, профессиональная деятельность, образование, искусственный интеллект, учитель-предметник, программы дополнительного профессионального образования, повышение квалификации.

Annotation. The article examines the issues of integrating artificial intelligence technologies into the professional activities of subject teachers. The aim of the research is to assess the content of professional development programs for educators implemented in 2025 in the Republic of Tatarstan, as well as to prepare teachers for the integration of artificial intelligence technologies into their professional activities. The methodological foundation of the study is qualitative content analysis of 95 additional professional education programs carried out in 2025. An assessment tool was developed and tested, comprising five key criteria and 18 indicators. The results of the study revealed that only one-fifth of the programs include theory, practice, and reflection on the integration of artificial intelligence into the professional activities of teachers. Programs predominantly present integration issues in a fragmented and unsystematic manner. Deficiencies in the content of the programs were identified, with the most significant gaps relating to ethical aspects and the methodology for integrating artificial intelligence into the educational process. Based on the research findings, specific recommendations are provided for modernizing the content of professional development programs for subject teachers. The practical significance of this work for the system of additional professional education lies in the potential to use its conclusions for updating program content and planning support activities during the inter-course period. The conducted analysis confirms the need for a systematic approach to the training of subject teachers in the context of the digital transformation of education.

Key words: integration, professional activity, education, artificial intelligence, subject teacher, additional professional education programs, professional development.

Введение. Внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в сферу образования берет начало с 1970-х годов, когда исследователи были увлечены идеей о том, как компьютеры могут обеспечить персонализацию образовательного процесса. В настоящее время ИИ стал неотъемлемой частью образовательного процесса, что послужило основанием для создания регламентов международного уровня. В России принят Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации», вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года», Национальный стандарт «Технологии искусственного интеллекта в образовании. Применение искусственного интеллекта в научно-исследовательской деятельности». В выше обозначенных документах «искусственный интеллект», определяется как 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. Комплекс технологических решений включает в себя информационно-коммуникационную инфраструктуру, программное обеспечение (в том числе, в котором используются методы машинного обучения), процессы и сервисы по обработке данных и поиску решений» [1; 6].

Преимущества, связанные с интеграцией ИИ в образование прежде всего связаны с сокращением рутинны в работе учителя, расширением возможностей для адаптации образовательного процесса под индивидуальные потребности обучающегося [2; 3], и в целом

улучшением качества образования.

Вместе с преимуществами, получаемыми от интеграции ИИ-технологий, образование столкнулась с вызовом, связанным с недостаточной готовностью учителя к педагогически обоснованному использованию технологии. Ведущая роль в подготовке учителя к этому процессу отводится системе дополнительного профессионального образования, основная цель которой «удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и среды, путем реализации программ, направленных на совершенствование компетенций, необходимых для профессиональной деятельности» [5]. Однако, содержание реализуемых программ не успевают за техническим прогрессом, предлагая устаревшие материалы и поверхностное знакомство с ИИ-технологиями, что приводит к противоречию, учитель нуждается в качественных материалах, обеспечивающих процессы интеграции ИИ в его деятельность и реальными возможностями системы дополнительного профессионального образования ее обеспечить.

Целью исследования стала оценка содержания программ, реализованных в текущем году в Республике Татарстан, в части подготовки учителя к интеграции ИИ-технологий деятельность учителя.

Объектом исследования стала система дополнительного профессионального образования педагогов в Республике Татарстан.

Предметом исследования – содержание программ повышения квалификации в части их содержания обеспечивающего подготовку учителя к интеграции ИИ-технологий деятельность учителя.

В процессе исследования решены следующие задачи:

– Определена доля программ на предмет наличия в них содержания материалов, обеспечивающих подготовку учителя к интеграции ИИ-технологий в образовательный процесс.

– Проанализировано содержание программ, реализованных в текущем году для учителей-предметников.

– Оценена степень соответствия программ в части подготовки учителя к использованию ИИ-технологий образовательном процессе.

Для решения поставленных задач применен метод качественного контент-анализа. Это метод предполагает систематическую и надежную фиксацию определенных элементов содержания с последующей количественной обработкой полученных данных [4]. Анализировался текст 95 программ для учителей-предметников, что составило 60% от общего количества программ реализуемых в республике. Анализировался текст программ – вся информация о программе, представленная в открытом доступе на сайте организации: название, описание, цели и задачи, планируемые результаты обучения, учебно-тематический план, содержание модулей, диагностика, задания итогового и промежуточного контроля и т.д.

Научная новизна проведенного нами исследования заключается в оценке реального состояния содержания программ на предмет подготовки учителя к интеграции ИИ в профессиональную деятельность. Практическая значимость заключается в обновлении содержания программ и мероприятий, реализуемых в межкурсовой период.

Изложение основного материала статьи. Согласно приказу Министерства образования и науки Республики Татарстан в реализуемых программах для всех категорий педагогических работников обязательным является модуль «Цифровые технологии в преподавании предмета», на его реализацию отводится 4 часа. Следовательно, во всех реализуемых программах, должны раскрываться актуальные вопросы цифровизации образования (теоретические основы и прикладные аспекты, этические дилеммы, ключевые тренды и др.).

Для проведения контент-анализа отобрано 95 программ для учителей-предметников, реализуемых в текущем году. В выборку вошли программы для учителей предметников с охватом всех направлений (гуманитарный, естественно-научный, иностранные языки, родной язык и литература, спортивно-оздоровительный и художественно-эстетический, межпредметный), реализованных организациями дополнительного профессионального образования, вузами, профессиональными училищами и техникумами, а также коммерческими организаций и др. Ядро выборки составили: программы КФУ, ИРО, НГПУ, суммарная доля реализуемых ими программ составляет 79%, в выборку вошли программы организаций, представленных единичными программами – это АН РТ, КГМУ, колледжи и техникумы, что позволит нам обеспечить разнообразие данных.

Для оценки текста программы в части подготовки к интеграции ИИ-технологий, разработана система критериев и индикаторов:

1. Теоретические основы ИИ в образовании (К1): упоминание ключевых понятий; объяснение принципов работы различных типов ИИ; обзор исторического аспекта развития ИИ-технологий; обсуждение педагогических трендов и перспектив в глобальном масштабе; этические проблемы применения ИИ-технологий в образовании.

2. Прикладные аспекты использования ИИ в деятельности учителя (К2): анализ успеваемости, проектирование уроков и др.; организация образовательного процесса: обзор и сравнительный анализ существующих площадок; использование чат-ботов; использование генеративного ИИ для создания учебных и контрольно-измерительных материалов); оценка результатов и организации обратной связи: автоматическая проверка знаний, инструменты аналитики для формирования персонализированной обратной связи для обучающихся.

3. Интеграция ИИ в преподавание (К3): приводятся готовые кейсы; предлагаются готовые дидактические материалы.

4. Развитие ИИ-компетенций, обучающихся под руководством педагога (К4): обучение работе с ИИ в образовательных целях; развитие критического мышления в процессе отбора и оценки достоверности материалов, генерированных ИИ; обучение этики взаимодействия с ИИ; применение ИИ в процессах генерации идей, анализу данных и подготовки выводов в процессе проектной и исследовательской деятельности обучающимися.

5. Оценочный компонент программы (К5): наличие практических заданий по разработке урока с применением ИИ-технологий; наличие заданий на анализ ИИ-контента; наличие итоговой работы (проекта) на тему этических или методических проблем интеграции ИИ в образование; наличие вопросов для рефлексии по проблемам интеграции ИИ в образовательный процесс.

Разработанная система критериев и индикаторов. Наличие индикатора оценивается в 1 балл, отсутствие – 0 баллов. Оценка программы осуществляется по среднему значению индикатора. Перед основным исследованием разработанная система критериев и индикаторов прошла пилотный анализ для определения надежности, для этого мы использовали коэффициента Каппа Флейсса, что позволило нам убедиться в однозначности используемых трактовок категорий и индикаторов. По итогам произведенных расчетов коэффициент Каппа Флейсса ≈ 0,66, что согласно шкале Ландиса и Коха соответствует показателю «Существенное согласие» и подтверждает объективность и непротиворечивость, удовлетворительную надежность разработанной системы категорий и их индикаторов. Это позволило получить в процессе исследования валидные и достоверные результаты.

По результатам проведенного анализа все программы распределены по уровням: нулевой, информирующий, технократический и интегративный. В программах «нулевого» уровня (17%), отсутствует упоминание любого из исследуемых индикаторов. В программах «информирующего» уровня (25%), присутствуют индикаторы критерия «Теоретические основы ИИ в образовании». В программе присутствует упоминание о современных трендах в образовании, без практического применения. В программах «технократического» уровня (39%), присутствуют индикаторы критерия «Прикладные аспекты использования ИИ в деятельности учителя». В программе присутствуют практические задания с использованием ИИ инструментов, но без методики и рефлексии, этических ограничений в использовании. В программах «интегративного» уровня (19%), присутствуют индикаторы критериев «Интеграция ИИ в преподавание», «Развитие компетенций, обучающихся с помощью педагога работе с ИИ», «Оценочный компонент программы». В программах используют инструменты, предложено разъяснение по использованию, анализируются полученные результаты, предлагается адаптирование полученных знаний к новым ситуациям. В таких программах сбалансированы теория и практика, включены элементы рефлексии, оценки, методики выбора и применения инструментов. Программы интегративного уровня направлены на формирование профессиональной готовности педагогов к интеграции ИИ в образовательный процесс.

Среди анализируемых программ преобладают программы, имеющие технократический уровень (38,9%) и программы, имеющие информирующий уровень (25,0%), что указывает на общую тенденцию в реализуемых программах – ИИ-технологии внедряются, но без методической основы и элементов рефлексии.

Нулевая оценка ряда индикаторов свидетельствует об отсутствии соответствующего содержания в программах, а именно остаётся несформированным фундаментальное понимание, что такое ИИ; отсутствуют теоретические материалы и не формируются навыки по применению ИИ; критического и ответственного использования при индивидуализации заданий и проектировании учебного занятия; отсутствует возможности осмыслить риски ИИ-технологии.

Проведенный анализ данных, определил лидеров рейтинга, это Набережночелнинский педагогический университет, а также Центр социально-гуманитарного образования, Академия наук Республики Татарстан, Казанский государственный институт культуры, имеющие

средний балл оценки программы – 4,5. Их программы содержат более высокую интеграцию в содержание программ элементов ИИ. Это может говорить об ориентации организаций и ее сотрудников на современные технологические и образовательные тренды, быстрое внедрение актуального контента.

Среднюю позицию занимают колледжи и техникумы (3,6), опережая программы Казанского федерального университета (3,2). Учреждения сроднего профессионального образования включают в программы практические занятия по использованию ИИ в профессиональной деятельности учителя. Несмотря на то, что у Казанского федерального университета проанализировано наибольшее количество программ – 17, организация демонстрирует достаточно низкий балл – 3,2. При этом следует отметить, что программы Казанского федерального университета могут иметь баллы от 0 «в анализируемом тексте программы отсутствуют оцениваемые индикаторы», до 7 «в анализируемой программе присутствуют семь из восемнадцати оцениваемых индикаторов». Полученный результат свидетельствует о том, что интеграция ИИ в программы внутри крупнейшего вуза носит несистемный и фрагментарный характер и сильно зависит от конкретного преподавателя или группы разработчиков конкретной программы.

Низкую позицию занимают программы ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», демонстрируя значительное отставание по интеграции ИИ в содержание программ. Это критически важный момент, так как именно данная организация координирует работу экспертного совета по отбору программ, и сама является поставщиком услуг для учителей в республике. В связи с чем требуют пересмотр программ Института на соответствие их вызовам времени.

Выявленные проблемы послужат основанием для пересмотра содержания программ в 2026 году. Например, включение в модуль «Цифровые технологии в преподавании предмета» таких тем как «Теоретические основы ИИ», «Практическое применение инструментов ИИ в профессиональной деятельности учителя-предметника», «Методика использования ИИ в преподавании», «Формирование ИИ-компетенций у обучающихся», «Этика ИИ в образовании», «Знакомство с лучшими практиками ИИ в образовании». Отбор программ в 2026 году региональными экспертами необходимо включить разработанные в процессе исследования критерии «Интеграции ИИ в деятельность учителя»; переход к 70 % «реальной практики» конкретных ИИ-инструментов и для решения собственных задач учителя на основе предиктивной аналитики; На основе взаимодействия организаций-участников персонифицированной системы повышения квалификации Республики Татарстан создать ИИ-репозиторий актуальных учебных, методических материалов и практических кейсов лучших российских и зарубежных практик.

Выводы. Проведенный контент-анализ, выявил значительный потенциал для совершенствования программ в части интеграции ИИ в деятельность учителя. Реализация предложенных рекомендаций позволит повысить качество подготовки учителя, но и обеспечит его готовность к эффективному и ответственному использованию технологий ИИ в условиях цифровой трансформации образования.

Литература:

1. ГОСТ Р 70949-2023. Технологии искусственного интеллекта в образовании. Применение искусственного интеллекта в научно-исследовательской деятельности. Варианты использования. – М.: Российский институт стандартизации, 2023. – URL: https://moitvivt.ru/downloads/gost_70949.pdf (дата обращения: 25.10.2025)

2. Коровникова, Н.А. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы / Н.А. Коровникова // Социальные новации и социальные науки. – 2021. – № 2(4). – С. 98-113

3. Кузьмин, Н.Н. Внедрение искусственного интеллекта в образование: плюсы и минусы / Н.Н. Кузьмин, И.Н. Глазунова, Н.А. Чистякова // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14. – № 3-1. – С. 130-138

4. Пашинян, И.А. Контент-анализ как метод исследования: достоинства и ограничения / И.А. Пашинян // Научная периодика: проблемы и решения. – 2012. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontent-analiz-kak-metod-issledovaniya-dostoinstva-i-ogranicheniya (дата обращения 25.10.2025)

5. Российская Федерация. Законы «Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон» № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007?index=1 (дата обращения: 25.10.2025)

6. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»): указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 (ред. от 15.02.2024). – URL: https://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-10102019-n-490-o-razvitii/ (дата обращения: 25.10.2025)

Педагогика

УДК 37

старший преподаватель кафедры рекламы, связей с общественностью и издательского дела Ярцева Елена Яковлевна
Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

МАССОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК

Аннотация. В данной статье рассматриваются ключевые направления массовой коммуникации в воспитательной работе. Определены основные механизмы формирования общественно-педагогических установок. Механизмы основываются на принципах доступности, системности и обратной связи, что обеспечивает их эффективность и устойчивость. Массовая коммуникация в воспитательной работе и определение общественно-педагогических установок способствуют развитию как профессиональных компетенций, так и личностных векторов позиционирования в массмедийном пространстве. Массовые коммуникации выступают одним из ключевых каналов трансляции норм поведения, что делает их важным инструментом воспитательного воздействия. На основе исследований определено, что воспитательная работа с использованием массовой коммуникации позволяет целенаправленно формировать общественно-педагогические установки, которые представляют собой внутренние ориентиры личности, отражающие социально одобряемые ценности и нормы поведения. Изучение влияния массовых коммуникаций на формирование общественно-педагогических установок, показывает, что СМИ являются важным источником поведения, ценностей и норм, которые взаимодействует с семьёй, школой и сообществом. Определены основные блоки учебной работы. Психологические особенности подросткового возраста усиливают значимость коммуникационных стратегий, направленных на формирование стабильных общественно-педагогических установок. Эти установки способствуют социализации и развитию гражданской ответственности, формируют мотивацию к саморазвитию и активному участию в жизни общества.

Ключевые слова: массовая коммуникация, воспитательная работа, образовательные механизмы, образовательная программа, мировоззрение, общественно-педагогические установки.

Annotation. This article examines key areas of mass communication in educational work. The fundamental mechanisms for developing socio-pedagogical attitudes are identified. These mechanisms are based on the principles of accessibility, consistency, and feedback, ensuring their effectiveness and sustainability. Mass communication in educational work and the definition of socio-pedagogical attitudes contribute to the development of both professional competencies and personal vectors of positioning in the mass media space. Mass communication is a key channel for transmitting norms of behavior, making it an important tool for educational influence. Based on research, it has been determined that educational work using mass communication enables the targeted development of socio-pedagogical attitudes, which represent internal personal guidelines reflecting socially approved values and norms of behavior. A study of the influence of mass communication on the formation of socio-pedagogical attitudes shows that the media are an important source of behavior, values, and norms that interact with the family, school, and community. The main blocks of educational work are defined. The psychological characteristics of adolescence reinforce the importance of communication strategies aimed at developing stable socio-pedagogical attitudes. These attitudes promote socialization and the development of civic responsibility, motivating self-development and active participation in society.

Key words: mass communication, educational work, educational mechanisms, educational program, worldview, socio-pedagogical attitudes.

Введение. В современных условиях массовая коммуникация играет ключевую роль в воспитательной работе, обеспечивая широкое воздействие на формирование мировоззрения, ценностных ориентиров и социально-педагогических установок у различных групп населения. Массовая коммуникация выступает как инструмент передачи и закрепления общественно значимых норм и идеалов через средства массовой информации, социальные сети, публичные выступления и образовательные программы. Отметим, что в процессе воспитательной деятельности применение массовой коммуникации способствует формированию общественно-педагогических установок, которые создают внутренние ориентиры личности, которые поддерживаются обществом и имеют моральные ценности. Данные установки способствуют развитию гражданской ответственности, формируют мотивацию к саморазвитию и активному участию в жизни общества.

Механизмы формирования общественно-педагогических установок включают в себя целенаправленное воздействие через информационные потоки, повторение ключевых идей и ценностей, создание образцов для подражания, а также использование эмоционально насыщенного контента, способствующего закреплению позитивных моделей поведения. Важно, что такие механизмы основываются на принципах доступности, системности и обратной связи, что обеспечивает их эффективность и устойчивость.

Таким образом, массовая коммуникация является эффективным инструментом воспитательной работы, позволяющим влиять на формирование общественно-педагогических установок и способствующим развитию здорового, социально активного и ответственного общества.

Изложение основного материала статьи. В современном обществе воспитательная работа сталкивается с необходимостью эффективного формирования общественно-педагогических установок, которые служат фундаментом личностного развития, социальной адаптации и гражданской ответственности. Однако традиционные методы воспитания зачастую оказываются недостаточно результативными в условиях информационного избыточности и быстрого изменения социальных ценностей.

Массовая коммуникация становится одновременно и возможностью, и вызовом для воспитательной работы. С одной стороны, она обеспечивает широкое и оперативное распространение информацию, способствуя формированию общих культурных и этических ориентиров. С другой стороны, разнообразие источников, размытость ценностных установок и влияние манипулятивных технологий создают сложности в управлении воспитательным процессом.

Основная проблема состоит в том, как через механизмы массовой коммуникации целенаправленно и системно формировать общественно-педагогические установки, которые будут устойчивыми, социально значимыми и способными противостоять негативным информационным воздействием. Решение данной проблемы требует разработки эффективных стратегий коммуникации, учета психологических особенностей аудитории и интеграции воспитательных целей в медиапространство.

Массовая коммуникация в воспитательной работе и механизмы формирования общественно-педагогических установок остаются чрезвычайно актуальными в современных условиях по нескольким взаимосвязанным причинам.

Рассмотрим несколько причин взаимосвязи:

1. Социально-культурные трансформации. Современное общество испытывает быстрые изменения в ценностных ориентирах, семейных моделях и социальных ролях. Массовые коммуникации выступают одним из ключевых каналов трансляции и легитимации новых норм, что делает их важным инструментом воспитательного воздействия.

2. Глобализация и миграционные процессы усиливают культурную разнородность аудиторий, что требует осознанного формирования общественно-педагогических установок, способных обеспечивать социальную интеграцию и межкультурное взаимодействие.

3. Технологическая революция и медиасреда. Распространение цифровых платформ и социальных сетей радикально увеличило скорость и масштаб распространения информации, снизив барьеры входа для производителей контента. Это усиливает влияние массмедиа на мировоззрение детей и подростков и требует от воспитательной практики новых подходов.

4. Алгоритмическая фильтрация, инфлюенсеры и вирусные форматы меняют механизмы восприятия информации, создают риски информационных искажающих эффектов и радикализации, а также открывают новые возможности для целенаправленного воспитательного воздействия.

6. Проблемы медиаграмотности и уязвимость аудитории. Низкий уровень медиаграмотности у детей, подростков и даже взрослого населения повышает уязвимость к манипуляциям, дезинформации и пропаганде. Это делает приоритетным воспитательное развитие критического мышления и навыков анализа источников.

7. Психологические особенности подросткового возраста (поиск идентичности, склонность к групповому влиянию) усиливают значимость коммуникационных стратегий, направленных на формирование стабильных общественно-педагогических установок.

8. Общественно-политическая значимость. Формирование гражданской позиции, патриотизма, ответственности и правосознания напрямую связано с коммуникационными практиками в обществе. Массовая коммуникация становится инструментом не только информирования, но и политико-социальной социализации.

9. В условиях роста поляризации и конфликтообразующих наративов задача воспитания устойчивых, толерантных общественно-педагогических установок приобретает стратегическое значение для поддержания общественной стабильности.

10. Практическая значимость для образовательных и социальных институтов. Образовательные учреждения, семьи и органы местного самоуправления нуждаются в обоснованных методиках использования массмедиа для воспитательных целей: от профилактики девиантного поведения до развития морально-этических ориентиров.

11. Эффективные коммуникационные кампании и медиапроекты способны масштабировать успешные воспитательные практики и повышать их доступность.

12. Научно-методологическая перспектива. Исследование механизмов формирования общественно-педагогических установок через массовую коммуникацию способствует развитию теории педагогической пропаганды, коррекционных программ и методик оценки эффективности воспитательных инициатив.

13. Междисциплинарный характер темы (педагогика, социология, медиакоммуникации, психология) обуславливает потребность в комплексных исследованиях и практико-ориентированных разработках.

Таким образом, мы можем контролировать, что изучение массовой коммуникации в воспитательной работе способствует развитию у детей ценностей здорового гражданского общества. Трансформации медиапространства, также влияют на ценностные ориентиры молодого поколения. Существует риск дезинформации и манипуляции, что определяет необходимость разработки эффективных, этически обоснованных коммуникационных стратегий в воспитательной работе.

Изучение влияния массовых коммуникаций на формирование общественно-педагогических установок. Показывает, что СМИ – важный источник моделей поведения, ценностей и норм, который взаимодействует с семьёй, школой и сообществом.

Определим основные блоки.

1. Теоретический блок. Описаны механизмы влияния: идентификация с медийными образами, подражание, социальное научение, установка повестки и фрейминг. Упомянуты каналы – телевидение, печать, интернет и социальные сети, а также роль журналистов и блогеров.

2. Современные особенности медиасреды. Дигитализация и персонализация контента. Рост роли коротких визуальных форматов и алгоритмической сегментации приводит к усилению селективного воздействия на разные группы аудитории.

3. Влияние на разные возрастные группы. Дети воспринимают образцы поведения и стереотипы, подростки формируют идентичность под влиянием медиацелевых сообществ, взрослые чаще селективно подтверждают уже существующие убеждения.

4. Позитивные и негативные эффекты. Позитив: расширение образовательных возможностей, продвижение социальных норм и моделей гражданской активности. Негатив: распространение стереотипов, радикализация, снижение критического мышления, манипуляции.

5. Механизмы формирования установок. Наративная трансляция через устойчивые сюжеты; ролевое моделирование медийными персонажами; создание норм через репрезентации; поведенческие подкрепления через общественную реакцию; таргетинг, усиливающий повторяемость посланий.

Таким образом, отметим, что массовые коммуникации существенно влияют на общественно-педагогические установки. Для положительного результата нужны качественный контент, развитие критического мышления и координация воспитательных институтов.

Эффективная воспитательная стратегия должна сочетать развитие критического мышления, создание привлекательного позитивного

контента и координацию между ключевыми институтами воспитания. Необходимы дальнейшие эмпирические исследования для оценки долгосрочных эффектов и оптимизации методов применения массмедиа в воспитательной работе. Роль массовой коммуникации в воспитательном процессе заключается в особенности воздействия на разные возрастные группы, определении основных функций массмедиа в воспитании (информационная, социализирующая, нормативная, мотивационная), а также преимущества и риски использования массовых коммуникаций в работе с детьми и подростками.

Определены механизмы формирования общественно-педагогических установок через массовую коммуникацию – это механизмы убеждения и внушения (повторение, авторитет источника, эмоциональная апелляция); механизм моделирования и подражания (позитивные и негативные ролевые модели); фрейминг и установка смысловых ориентиров; селективное восприятие и подтверждение убеждений (эффект подтверждения); сетевые механизмы: вирусное распространение, инфлюенсеры, алгоритмическая фильтрация контента.

Основные инструменты и каналы массовой коммуникации в воспитательной работе выражены в традиционых СМИ (телевидение, радио, печать); цифровые платформы и социальные сети – механики взаимодействия с аудиторией; образовательные медиа-проекты, документальные и просветительские инициативы; школьные и муниципальные коммуникационные кампании.

Выводы. Таким образом, нами определены методики разработки воспитательных коммуникационных кампаний. Целеполагание и аудитория (сегментация, учет возрастных и социокультурных особенностей). Выбор каналов и форматов сообщений, язык и визуальные средства, адаптация контента под возраст, планирование воздействия: этапы, частота, длительность, а также оценка эффективности и корректировка (KPI, качественные и количественные методы оценки).

Следовательно, можем констатировать, что массовые коммуникации играют ключевую роль в формировании общественно-педагогических установок, выступая источником моделей поведения, ценностей и норм. Влияние медиасреды осуществляется через идентификацию с медийными образами, подражание, социальное научение, фрейминг и установку повестки; алгоритмическая персонализация усиливает избирательность воздействия. Эффекты зависят от возрастных особенностей: у детей преобладает подражание, у подростков – формирование идентичности под влиянием сообществ, у взрослых – подтверждение уже существующих убеждений. Массмедиа способны давать как позитивные результаты (образование, продвижение социальных норм, гражданской активности), так и негативные (стереотипизация, радикализация, снижение критического мышления, манипуляции). Для эффективного и этичного воспитательного воздействия необходимы медиаграмотность, качественный интерактивный контент, координация семьи, школы и СМИ, а также разработка и соблюдение этических стандартов. Практические программы работают лучше при вовлечении аудитории, мультимодальном подходе и регулярном мониторинге изменений установок и поведения. Как результат усиление образовательных инициатив по медиаграмотности и создание сбалансированного, ответствен-ного контента при тесной координации воспитательных институтов для устойчивого положительного изменения общественно-педагогических установок.

Литература:

1. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – Москва: Академия, 2000. – 440 с.

2. Гузева, М.В. Перспективы реализации педагогического потенциала СМИ в процессе медиаобразования / М.В. Гузева // БГЖ. – 2016. – № 2(15). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-realizatsii-pedagogicheskogo-potentsiala-smi-v-protsesse-mediaobrazovaniya (дата обращения: 30.09.2025)

3. Джоуэтт, Г.С. Пропаганда и внушение / Г.С. Джоуэтт, П. О'Доннел // Реклама: внушение и манипуляция. – Самара, 2001.

4. Дубинина, Т.М. Дети в Интернете / Т.М. Дубинина // ИКТ в образовании. – 2008. – № 14. – С. 4-5

5. Жилавская, И.В. Системные аспекты медиаобразовательной деятельности СМИ / И.В. Жилавская // Вестник Московского университета. Сер. 10. Журналистика. – 2009. – № 5. – С. 123-135

6. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Москва, 1997. – 286 с.

7. Почепцов, Г.Г. Паблик рилейшнз / Г.Г. Почепцов. – Москва, 2003. – 12 с.

8. Рязанова, А.А. Социальное воспитание молодежи с помощью средств массовой информации / А.А. Рязанова, А.Б. Закирова // Бюллетень науки и практики. – 2017. – № 12(25). – – С. 545-549. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ sotsialnoe-vospitanie-molodezhi-s-pomoschyu-sredstv-massovoy-informatsii (дата обращения: 15.12.2017)

Психология

УДК 159

студент Бабаева Анастасия Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ВОЗДЕЙСТВИЕ СТРЕССОВЫХ ФАКТОРОВ И НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫХ ПЕРИОДОВ НА ЖИЗНЕННУЮ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу влияния стрессовых факторов и неблагоприятных последствий экзаменационных периодов на жизненную активность студентов. Рассматриваются эмоциональные, когнитивные, физиологические и поведенческие реакции обучающихся в условиях интенсивной учебной нагрузки. Особое внимание уделяется роли навыков саморегуляции, гибкости когнитивных стратегий и поддержки образовательной среды в снижении негативного воздействия экзаменационного стресса. Подчёркивается необходимость комплексного подхода к адаптации студентов, включающего личностные, организационные и педагогические меры. Представленные результаты способствуют разработке рекомендаций по сохранению устойчивой жизненной активности и повышению академической успешности студентов.

Ключевые слова: экзаменационный стресс, жизненная активность, студенты, саморегуляция, адаптация.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the influence of stress factors and the adverse effects of exam periods on students' life activity. The emotional, cognitive, physiological and behavioral reactions of students under conditions of intense academic load are considered. Special attention is paid to the role of self-regulation skills, flexibility of cognitive strategies and support of the educational environment in reducing the negative impact of exam stress. The need for an integrated approach to student adaptation, including personal, organizational and pedagogical measures, is emphasized. The presented results contribute to the development of recommendations for maintaining sustainable life activity and increasing the academic success of students.

Key words: exam stress, life activity, students, self-regulation, adaptation.

Введение. Современная система высшего образования характеризуется высокой динамичностью и усложнением требований к учебной деятельности студентов, что приводит к существенному росту психоэмоциональных нагрузок в период контрольных и экзаменационных испытаний. Экзаменационная сессия выступает одним из наиболее напряжённых этапов учебного процесса, поскольку сочетает высокую значимость результата, ограниченные временные рамки подготовки и необходимость демонстрации максимальных академических возможностей. В условиях постоянного повышения стандартов успеваемости именно стрессовые реакции становятся значимым фактором, определяющим как качество учебной деятельности, так и способность студента сохранять жизненную активность и внутреннюю устойчивость.

Проблема воздействия экзаменационных нагрузок на психическое состояние и поведение обучающихся нашла отражение в современных исследованиях, посвящённых изучению академического стресса, тревожности, когнитивных нарушений и демотивации в

период интенсивной подготовки. В работах Т.В. Андреевой, Е.М. Борисовой, Н.Ю. Ждановой, И.С. Ковалёвой и других отечественных исследователей представлены данные о многофакторной природе стрессовых состояний и их способности вызывать нарушения эмоционального фона, снижение работоспособности, устойчивые изменения в учебной активности и поведенческих стратегиях студентов. Рассматривая проблему с различных позиций – психологической, педагогической и физиологической, – авторы отмечают, что стресс в условиях экзаменационного давления способен перерастать в хроническое состояние, влияющее на общее качество жизни обучающихся.

Несмотря на значительный объём исследований, многие аспекты влияния экзаменационных периодов на жизненную активность студентов требуют дальнейшего обобщения и систематизации. Особую актуальность приобретает анализ связей между эмоциональными реакциями, когнитивными процессами, физиологическими проявлениями и поведением обучающихся, а также поиск факторов, способствующих адаптации в условиях высоких учебных нагрузок. Изучение данных вопросов позволяет выявить закономерности воздействия экзаменационного стресса и определить направления педагогической поддержки, направленные на сохранение устойчивой жизненной активности студентов.

Изложение основного материала статьи. Учебный стресс в современных исследованиях рассматривается как сложное психофизиологическое состояние, возникающее в условиях возрастания учебных требований и ограниченности ресурсов студента. По словам Т.В. Андреевой, учебный стресс представляет собой комплекс эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакций, возникающих при столкновении обучающегося с интенсивной интеллектуальной нагрузкой и высокой значимостью результата [1, С. 16]. Эта трактовка подчёркивает многокомпонентность явления, показывая, что стресс связан не только с внешними условиями, но и с тем, как студент субъективно воспринимает учебные ситуации. Важно учитывать, что именно сочетание внешних требований и внутренних интерпретаций создаёт основу для усиления напряжения и формирования устойчивых стрессовых состояний.

В исследованиях И.С. Ковалёвой подчёркивается, что студенты особенно уязвимы к стрессу ввиду возрастных характеристик и специфики образовательной среды, которая предполагает постоянную смену задач, необходимость самостоятельной организации времени и высокий уровень конкуренции [4, С. 53]. Эта позиция позволяет сделать вывод о том, что стрессогенность учебного процесса обусловлена не только отдельными эпизодами, но и системностью давления, встроенной в саму структуру высшего образования. Умение адаптироваться к этим условиям формируется постепенно, а его недостаточность становится фактором риска для дальнейших негативных эмоциональных реакций.

Академическая нагрузка, дефицит времени и неопределённость требований, как отмечает Е.М. Борисова, являются наиболее частыми причинами усиления тревожности в период подготовки к экзаменам [2, С. 38]. Эти факторы действуют в совокупности и создают ситуацию, в которой студент вынужден перераспределять свои ресурсы, нередко жертвуя отдыхом и качеством восстановления. Последствием становится снижение общей устойчивости к стрессу. Важно отметить, что даже при одинаковых внешних условиях студенты демонстрируют разный уровень напряжения, что свидетельствует о роли личностных факторов.

К индивидуальным характеристикам, влияющим на склонность к стрессовым реакциям, относится уровень саморегуляции. По наблюдениям Н.А. Петровой, недостаточная сформированность навыков управления собственным состоянием усиливает субъективное ощущение перегруженности и снижает способность студента выстраивать эффективные стратегии поведения в сложных учебных ситуациях [6, С. 47]. Это утверждение показывает, что стресс нельзя рассматривать исключительно как внешнее давление: он во многом зависит от способности обучающегося контролировать свои реакции, распределять внимание и рационально оценивать свои возможности.

Среди внешних факторов значимую роль играет социальное давление. Е.В. Синицына подчеркивает, что ожидания преподавателей и родителей часто формируют у студента завышенные требования к собственным результатам, что повышает восприимчивость к стрессу [7, С. 69]. Такое давление может быть латентным, но его влияние выражается в росте тревожности и стремлении избегать ситуаций, связанных с оцениванием. Этот аспект показывает, что стресс во многом является следствием сложного взаимодействия студента с социальным окружением, и игнорировать данный фактор в анализе невозможно.

Теоретические модели дают возможность глубже понять механизмы развития учебного стресса. В работах Н.Ю. Ждановой отмечается, что когнитивная оценка ситуации оказывает решающее влияние на характер стрессовой реакции: именно восприятие события как угрожающего или непосильного становится причиной эмоционального напряжения [3, С. 24]. Этот подход позволяет объяснить, почему студенты по-разному переживают экзаменационные нагрузки, даже если объективные условия совпадают. Следовательно, значимым направлением становится развитие у обучающихся навыков переоценки ситуации и формирования более гибких когнитивных стратегий.

Именно когнитивные и эмоциональные интерпретации учебных событий выступают центральным звеном в формировании устойчивого стресса. Как подчёркивает А.Л. Морозова, интенсивный учебный стресс приводит к нарушению когнитивных функций, снижению концентрации внимания и ухудшению способности к переработке информации [5, С. 76]. Это свидетельствует о том, что стресс не только сопровождает образовательный процесс, но и влияет на его результативность, постепенно снижая учебную продуктивность студента. При длительном воздействии такие изменения могут стать фактором формирования более глобальных нарушений жизненной активности.

Обобщение теоретических подходов показывает, что стрессовые состояния студентов имеют многопричинную природу и формируются под влиянием сочетания внешних требований, внутренних когнитивных установок и индивидуальных особенностей. Учебный стресс не является кратковременной реакцией: он способен трансформироваться в устойчивое состояние, влияющее на эмоциональный фон, мотивацию и общую активность. Именно это сочетание факторов делает необходимым дальнейшее исследование стрессовых влияний, особенно в контексте экзаменационных периодов, когда воздействие стрессоров достигает максимальной интенсивности и наиболее ощутимо отражается на жизненной активности студентов.

Экзаменационный период рассматривается исследователями как один из наиболее интенсивных стрессогенных этапов учебного года, поскольку сочетает высокую значимость результата, ограниченность времени и необходимость демонстрации максимально возможных академических способностей. По словам Е.М. Борисовой, именно в период экзаменационной сессии резко возрастает уровень тревожности, поскольку студент сталкивается с объективной необходимостью подтверждать свою компетентность и отвечать ожиданиям окружающих [2, С. 39]. Это утверждение показывает, что экзаменационный стресс развивается не изолированно, а на фоне общей системы оценивания, где каждое испытание приобретает роль критического события. Подобное восприятие усиливает чувство угрозы, что приводит к усилению эмоционального и физиологического напряжения.

Содержание экзаменационного стресса проявляется в эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакциях. Как отмечает Т.В. Андреева, студенты испытывают колебания настроения, снижение уверенности, трудности сосредоточения и нарушения сна, что формирует комплексное состояние, влияющее на способность к продуктивной учебной деятельности [1, С. 18]. Эти проявления свидетельствуют о том, что экзаменационный стресс затрагивает сразу несколько сфер функционирования личности, снижая эффективность подготовки и затрудняя выполнение интеллектуальных задач. Понимание многослойности этих реакций важно для анализа механизмов, через которые экзаменационный период влияет на общий уровень активности студентов.

Неблагоприятные последствия экзаменационного периода касаются прежде всего психоэмоционального состояния обучающихся. По мнению И.С. Ковалёвой, значительное повышение тревожности сопровождается снижением познавательной мотивации, что приводит к появлению избегающего поведения и ограничению вовлеченности в учебный процесс [4, С. 56]. Это указывает на то, что стресс имеет не только моментальное, но и отсроченное влияние: он снижает способность студента оставаться активным участником образовательного процесса даже после окончания экзаменов. Такое изменение мотивационных установок может существенно ухудшать качество учебных достижений в долгосрочной перспективе.

Физиологические последствия экзаменационных нагрузок также занимают значимое место в структуре негативных эффектов. Н.Ю. Жданова подчёркивает, что учащиеся часто демонстрируют соматические реакции, включающие головные боли, нарушения питания и значительные колебания уровня работоспособности [3, С. 41]. Эти данные свидетельствуют о том, что организм студента реагирует на стресс системно, переходя в режим повышенного расходования энергетических ресурсов. Длительное функционирование в таком режиме может привести к истощению и снижению устойчивости к последующим нагрузкам. Это важно учитывать при анализе устойчивых изменений жизненной активности, поскольку физиологическое состояние тесно связано с поведением и мотивацией.

Особое внимание в исследованиях уделяется поведенческим последствиям экзаменационного периода. Как подчёркивает Е.В. Синицына, учащиеся нередко переходят к моделям избегания, откладывают выполнение задач или полностью отстраняются от учебной активности, пытаясь снизить субъективное ощущение давления [7, С. 70]. Такие формы поведения отражают дезадаптацию,

возникающую при несоответствии требований и внутренних ресурсов. Это свидетельствует о том, что именно поведенческий компонент позволяет наиболее явно увидеть, насколько глубоко стресс влияет на способность студента поддерживать жизненную активность на устойчивом уровне.

Важным фактором усиления негативных последствий является недостаток навыков саморегуляции и стресс-менеджмента. Как указывает Н.А. Петрова, студенты с несформированными навыками управления временем и эмоциональными состояниями значительно сильнее подвержены выгоранию и выраженным стрессовым реакциям [6, С. 88]. Это подчеркивает значимость внутренних механизмов адаптации, которые в условиях экзаменационного давления приобретают решающую роль. Недостаточная сформированность этих механизмов приводит к тому, что даже умеренная учебная нагрузка может быть воспринята как чрезмерная, а экзамены – как угроза личностному благополучию.

Экзаменационный период усиливает степень воздействия стрессоров именно за счёт своей интенсивности и краткосрочности, что вынуждает студентов функционировать в режиме высокой концентрации при ограниченном времени на восстановление. По наблюдениям А.Л. Морозовой, снижение когнитивных функций, возникающее на фоне сильного стресса, ограничивает способность к обработке информации и сокращает диапазон доступных стратегий поведения [5, С. 79]. Это указывает на то, что экзаменационный стресс не только снижает состояние в моменте, но и препятствует использованию тех ресурсов, которые могли бы помочь студенту справляться с нагрузками.

Системный анализ показывает, что негативные последствия экзаменационного периода проявляются одновременно в эмоциональной, когнитивной, физиологической и поведенческой сферах. Сочетание этих изменений формирует устойчивую тенденцию снижения жизненной активности, поскольку нарушает равновесие между ресурсами и требуемыми усилиями. Экзаменационный стресс перестает быть только реакцией на конкретное событие и становится фактором, способным трансформировать привычные модели поведения и восприятия. Подобная трансформация является ключевым звеном в понимании того, почему именно экзаменационные периоды оказывают столь значительное влияние на студентов и требуют внимания со стороны исследователей и педагогов.

Вопрос поддержания жизненной активности студентов в условиях нарастающего стрессового давления требует анализа возможных стратегий преодоления и компенсации негативных последствий экзаменационных периодов. По мнению Н.А. Петровой, важнейшим инструментом адаптации выступают навыки саморегуляции, включающие умение управлять временем, распределять усилия и контролировать эмоциональные реакции [6, С. 112]. Эта позиция подчёркивает, что способность сохранять устойчивость в стрессовой ситуации напрямую связана с уровнем развития внутренних механизмов организации поведения. Если такие навыки недостаточно сформированы, стресс становится не отдельным эпизодом, а фактором, разрушающим устойчивость жизненных процессов.

Современные исследования подчёркивают значимость когнитивных стратегий в снижении воздействия стрессовых факторов. Как отмечает Н.Ю. Жданова, переоценка сложных ситуаций и изменение отношения к возможным неудачам способны существенно снижать напряжённость переживаний и способствовать сохранению активности [3, С. 58]. Этот вывод позволяет утверждать, что не сама сложность учебных задач определяет уровень стресса, а то, каким образом студент интерпретирует эти задачи. Создание условий для формирования гибких когнитивных установок становится ключевой задачей образовательной среды.

Значимую роль играет организация учебного процесса, обеспечивающая оптимальный баланс между требованиями и ресурсами. В исследованиях Е.М. Борисовой подчёркивается, что своевременная и понятная обратная связь от преподавателей снижает неопределённость и уменьшает интенсивность стрессовых переживаний [2, С. 41]. Из этого следует, что снижение уровня тревожности возможно не только за счёт внутренних усилий студента, но и через корректировку образовательных практик. Чем яснее структура курса и прозрачнее критерии оценивания, тем легче обучающимся сохранять мотивацию и внутреннюю устойчивость.

С точки зрения эмоционального благополучия важным фактором выступает поддерживающая образовательная среда. По словам Т.В. Андреевой, позитивное взаимодействие со сверстниками и преподавателями способствует укреплению чувства принадлежности и уменьшает ощущение угрозы, формируемое экзаменационными ситуациями [1, С. 20]. Это подтверждает, что социальная составляющая обучения является не менее значимой, чем индивидуальные стратегии. Взаимная поддержка помогает студентам перераспределять эмоциональную нагрузку и сохранять жизненную активность даже в периоды максимального стресса.

Роль практик, направленных на развитие стрессоустойчивости, также получает подтверждение в современных исследованиях. И.С. Ковалёва отмечает, что программы тренинга стресс-менеджмента, включающие техники релаксации, дыхательные упражнения и методы концентрации внимания, позволяют стабилизировать эмоциональное состояние и повышают готовность к экзаменационным нагрузкам [4, С. 59]. Это указывает на необходимость системного подхода к формированию устойчивости студентов: точечные меры оказываются недостаточными без встроенности таких практик в регулярную образовательную деятельность.

Особое значение приобретает развитие навыков самоподдержки и осознанности, позволяющих студенту своевременно распознавать признаки истощения и корректировать своё поведение. По данным Е.В. Синицыной, обучающиеся, владеющие техниками самонаблюдения, реже демонстрируют избегающее поведение и чаще сохраняют продуктивную активность в период экзаменов [7, С. 71]. Это показывает, что умение контролировать собственные реакции и отслеживать динамику эмоционального состояния способствует повышению уровня адаптивности.

Когнитивные функции, подвергающиеся стрессовому воздействию, требуют поддерживающих стратегий, связанных с рациональным планированием и дроблением задач. Как подчёркивает А.Л. Морозова, структурирование учебного материала и постепенное усложнение заданий позволяют снизить нагрузку на внимание и память, что делает процесс подготовки более предсказуемым и менее эмоционально затратным [5, С. 82]. Таким образом, грамотная организация учебной деятельности становится не только инструментом повышения успеваемости, но и механизмом защиты от деструктивного влияния стресса.

Анализ подходов к поддержанию жизненной активности в условиях экзаменационного давления позволяет увидеть, что эффективная адаптация требует сочетания личностных, когнитивных и организационных стратегий. Опора только на внутренние ресурсы или исключительно на внешнюю поддержку оказывается недостаточной. Студентам необходим комплексный подход, включающий развитие саморегуляции, формирование гибких способов осмысления трудностей, создание благоприятной образовательной среды и систематическую профилактику стрессовых реакций. Именно сочетание этих факторов позволяет минимизировать негативные последствия экзаменационных периодов и способствует сохранению устойчивой жизненной активности в условиях повышенной нагрузки.

Выводы. Проведённый теоретический анализ позволил установить, что экзаменационные периоды выступают одним из наиболее значимых стрессогенных факторов в образовательной среде и оказывают комплексное влияние на эмоциональное состояние, когнитивные процессы, физиологические реакции и поведение студентов. В ходе исследования было показано, что повышенная тревожность, снижение мотивации, когнитивные перегрузки и проявления соматического неблагополучия формируют устойчивую тенденцию к снижению жизненной активности, нарушая баланс ресурсов и учебных требований. Экзаменационный стресс проявляется не только в момент подготовки, но и в постэкзаменационный период, создавая риски истощения и ухудшения общего функционального состояния обучающихся.

Сравнение различных исследований продемонстрировало, что устойчивость к негативным последствиям определяется уровнем сформированности навыков саморегуляции, гибкостью когнитивных установок, особенностями образовательной среды и качеством межличностных отношений. Студенты, обладающие развитыми адаптивными стратегиями, легче переносят экзаменационные нагрузки и реже сталкиваются со снижением жизненной активности, тогда как недостаточная готовность к самоуправлению значительно усиливает стрессовое воздействие.

Обобщение теоретических данных позволило заключить, что поддержание жизненной активности в период экзаменационных испытаний требует комплексного подхода, включающего развитие личностных ресурсов, создание поддерживающей и предсказуемой образовательной среды, оптимизацию учебных требований и внедрение профилактических практик стресс-менеджмента. Эффективная адаптация возможна только при сочетании индивидуальных усилий студента и системных мер со стороны образовательных учреждений, что в конечном итоге способствует сохранению устойчивого уровня активности, вовлечённости и академической успешности в условиях возросших учебных нагрузок.

Литература:

1. Андреева, Т.В. Психологическая адаптация студентов в условиях учебного стресса / Т.В. Андреева // Психология обучения. – 2021. – № 5. – С. 14-21

2. Борисова, Е.М. Студенческая тревожность в период экзаменационных испытаний / Е.М. Борисова // Высшее образование

сегодня. – 2022. – № 11. – С. 37-42
3. Жданова, Н.Ю. Психофизиологические реакции студентов на стрессовые учебные нагрузки / Н.Ю. Жданова, О.В. Лукьяненко. – СПб.: Лань, 2023. – 168 с. – ISBN 978-5-8114-9715-9
4. Ковалёва, И.С. Стрессоустойчивость и академическая успешность студентов / И.С. Ковалёва // Педагогика. – 2021. – № 9. – С. 52-58
5. Морозова, А.Л. Влияние экзаменационного стресса на когнитивные функции студентов / А.Л. Морозова // Психологическая наука и образование. – 2022. – № 4. – С. 73-81
6. Петрова, Н.А. Саморегуляция как фактор преодоления учебного стресса у студентов / Н.А. Петрова, М.В. Плотников. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2023. – 204 с. – ISBN 978-5-7525-4092-6
7. Синицына, Е.В. Экзаменационный стресс у обучающихся: современные подходы к диагностике и профилактике / Е.В. Синицына // Народное образование. – 2021. – № 4. – С. 66-72
8. Фёдорова, Л.П. Формирование навыков стресс-менеджмента у студентов в образовательной среде вуза / Л.П. Фёдорова // Вестник высшей школы. – 2023. – № 2. – С. 28-34

Психология

УДК 378.24

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой Бура Людмила Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
аспирант 2 года обучения Бура Никита Дмитриевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЗДАНИЯ КОМАНДНО-ЦЕЛЕВОЙ МОТИВАЦИИ ДЛЯ НОВЫХ ЧЛЕНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРУППЫ

Аннотация. Профессиональная компетентность различных специалистов является главным ресурсом оптимального решения кризисных явлений. Она способствует пониманию проблем современного общества. Выступает важным фактором общественного прогрессивного развития. Компетентность создания командно-целевой мотивации для новых членов профессиональной группы мы рассматриваем как важную составляющую профессиональной компетентности психологов. Это во многом детерминирует как качество профессиональной деятельности, так и возможности полноценной самореализации личности психолога в профессии и жизнедеятельности в общем. Формирование профессиональных компетенций и компетенций наряду с обучением студентов общенаучным и профессиональным дисциплинам является одной из важнейших задач, стоящих перед высшей школой сегодня. Компетентностный подход предусматривает целостный опыт решения жизненных проблем. Он выполняет ключевые функции в формировании социальных ролей. В статье рассматривается внедрение компетентностного подхода в учебный процесс в учреждениях высшего образования (УВО) как основного процесса формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. Исследование феномена компетентности обусловлено, прежде всего, поиском ответа на вопрос об истоках, механизмах и способах реализации психолого-конструктивных взаимоотношений личности с окружающим миром.

Ключевые слова: компетентности, педагогические технологии, психология, реформирование высшей школы, самореализация, студенческая молодежь.

Annotation. The professional competence of various specialists is the main resource for finding optimal solutions to crisis situations. It contributes to understanding the problems of modern society. It is an important factor in the progressive development of society. The competence of creating a team-targeted motivation for new members of a professional group is considered by us as an important component of the professional competence of psychologists. This largely determines both the quality of professional activity and the possibilities of full-fledged self-realization of the personality of a psychologist in the profession and life in general. The formation of professional competencies and competencies along with the training of students in general scientific and professional disciplines is one of the most important tasks facing the higher school today. The competence-based approach provides a holistic experience of solving life problems. It performs key functions in the formation of social roles. The article discusses the implementation of a competence-based approach in the educational process at higher education institutions (HEIs) as the main process of forming the professional competence of future specialists. The study of the competence phenomenon is primarily motivated by the search for an answer to the question of the origins, mechanisms, and ways of implementing psychological and constructive relationships between an individual and the outside world.

Key words: competencies, pedagogical technologies, psychology, higher education reform, self-realization, student youth.

Введение. Основой нашего исследования стали научные работы о становлении и личностном росте специалиста в сфере психологии и его готовности к реализации профессиональной практики [9, 10]; исследование развития профессиональной квалификации [7, 12].

Весомое значение для методологии обучения и практической деятельности по исследованию проблемы становления профессиональной грамотности составляют научные труды [2, 5]. Фундаментальными вопросами методологических и теоретических аспектов формирования профессионализма у выпускников ВУЗов принято считать исследования [4, 11].

В то же время системное изучение исследуемого вопроса не являлось предметом отдельного научного поиска, что и обусловило выбор проблемы и определило цель статьи – обоснование методологических подходов к проблеме формирования у будущих психологов компетентности создания командно-целевой мотивации для новых членов профессиональной группы.

Цель исследования: определить и провести анализ методологических подходов по формированию у будущих психологов компетентности, необходимой для создания командно-целевой мотивации для вновь пришедших членов рабочей группы.

Изложение основного материала статьи. Постулат о ключевой роли обучения в истории человечества, существования социума и индивида является бесспорным для российских и иностранных ученых. Концепция стратегического развития государства находится в тесной взаимосвязи с содержательными характеристиками политики в сфере образования, методологическими основами и методическим инструментарием парадигмы обучающей деятельности. Актуальность обновления существующей системы обучения завтрашних психологов в университетах формируется следующими факторами: глобальные изменения социально-экономического положения в нашей стране и во всем мире; диверсификацией образовательной системы высшего уровня; перестроением стратегии обучения студентов; общими изменениями политической ситуации в государстве, откуда вытекает потребность пересмотра методологических средств обучения специалистов новой формации.

Формирование профессиональных умений и знаний наряду с обучением студентов общенаучным и узкопрофессиональным дисциплинам – одна из главных задач для высшего образования в наши дни. Этот процесс предполагает адаптацию к планам узкопрофессиональной отрасли и их осуществлению. Исходя из реалий настоящего, критериев профессионального обучения, изучения трудов ученых по подготовке психологов нами сформулированы следующие методологические направленности.

Компетентностный подход, который предполагает комплексное умение разрешения жизненных трудностей, выполнение первостепенных функций, общественных ролей, компетенций. В целом, мы можем отмечать, что это такой образовательный контент, который предполагает комплексное умение разрешения трудных жизненных ситуаций, выполнения первостепенных общественных ролей, причисляющихся к различным областям жизни. Введение компетентностного подхода в алгоритм обучения как основополагающего средства развития профессиональных умений студента отображается такими категориями, как компетенция и компетентность.

Понятие компетентностного подхода определяет эффективность изменений в области обучения, потому что быстротечные перемены в мире требуют объяснения явлений перемен, анализа тенденций и принципов моделирования новых реальностей с позиций учения о законах

постигания человечеством нового. Он признан как базовый научный подход. Компетентностный подход сейчас – это действенное средство совершенствования способности к методологическому мышлению, овладеванию культурологическими нормами поведения и деятельности, корректировки и жизненных приоритетов на основе совокупности систем образования.

Интерес к такому явлению как компетентность объясняется, преимущественно, попыткой найти решение проблемы происхождения, механизмов и способов осуществления психолого-конструктивных взаимодействий с действительностью и старанием трактовать адаптивную, функциональную и прогностическую успешность новых членов группы профессионалов. Нельзя не согласиться с мнением В.Л. Акапьева [1], который отмечает, что данный подход учитывает не просто передачу знаний, умений и навыков, а также моделирование у студентов профессиональной компетентности. Он характеризуется совокупными параметрами личности и выражается в умении решать профессиональные проблемы и основные профессиональные задачи, которые появляются в объективных ситуациях работы по использованию знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и способностей.

Изучая компетентностный подход в структуре высшего образования, М.В. Кларин главным постулатом определяет то утверждение, что основной итог обучения – это не отдельные знания, умения и навыки, а комплексное овладевание информацией, а также приемами практической деятельности, которые обеспечат личности способность эффективного личностного развития в различных отраслях жизнедеятельности [6] Компетентностный подход во всех проявлениях глубже всех показывает главные компоненты прохождения обновления, отвечает на потребности производства, и выражается в модернизации образовательного контента в связи с трансформацией социально-экономической действительности. Компетентностный подход подразумевает изучение, а также формулирование психологических и педагогических путей становления личностной компетентности студентов в русле профессиональной и социальной востребованности, в том числе способности ориентироваться во всем многообразии современного мира.

Данный метод акцентируется не столько на совокупности полученных соискателями знаний, сколько на способности специалиста действовать в различных (профессиональных, социальных, бытовых и т.д.) проблемных ситуациях. Он выступает как метод моделирования результатов обучения, дает возможность приумножать практическую направленность образования, его предметно-профессиональный фактор, заостряя внимание на роль опыта осуществления деятельности и разрешения заданий, опираясь на полученную информацию, являющихся актуальным в период становления у студентов компетентности создания командно-целевой мотивации для новых участников профессиональной команды.

Становление у студентов психологов компетентности создания командно-целевой мотивации для пополнения профессиональной группы – это целостный процесс, который динамично разворачивается во времени с момента выбора будущей специальности до полной самореализации в профессиональной деятельности. При этом реализация данной компетентности предполагает не столько выполнение функциональных обязанностей, сколько организацию личной активности и комплексное понимание значимых вопросов, имеющих отношение к этой активности, умение поставить задания и умение организовать решение конкретных проблем. Системный подход признан одним из главных методологических принципов педагогики, сущность которого заключается в рассмотрении единства, комплекса взаимодействующих составляющих: целей обучения, участников процесса обучения: наставника и обучающегося, сути обучения, методов, форм, средств процесса обучения. Ключевой компонент указанного метода – это понятие системы, трактующееся как комплекс определенных компонентов, среди которых существует логичная связь или согласование; качественные характеристики данных компонентов определяют сущность методики, комплекс естественных связей между компонентами – внутреннюю форму, или построение системы.

Особенность комплексного подхода в том, что он позволяет рассматривать отдельные составляющие не по отдельности, а в их взаимодействии, в комплексе с иными категориями философии, такими как единичное, особенное, общее, показывающее, как общее проникает в то или иное частное явление. Смысл комплексного подхода к становлению компетентности создания командно-целевой мотивации для новых членов профессиональной группы заключается в рассмотрении его как системы, содержащей обусловленную структуру и законы деятельности. Компоненты системы являются относительно самостоятельными, но не разобщенными, а также находятся во взаимодействии, постоянном совершенствовании и динамике, причем способ взаимодействия компонентов определяет ее структурное построение и обеспечивает устойчивость [3].

В проведенном исследовании учитывались взаимосвязи компонентов системного подхода как средства познания, обеспечивающего высокое качество и целостность исследуемого нами явления.

Для нашего исследования такой подход очень важен, поскольку его использование позволило выделить следующие системообразующие основы, которые бы обеспечивали привлечение будущих психологов к приобретению практических умений не формально, а с учетом направленности их саморазвития.

Итак, системный подход позволяет рассматривать исследуемую нами проблему как целостное, единое само по себе и по отношению к системе высшего порядка явление, обязательной частью которого есть формирование у будущих психологов умения создания командно-целевой мотивации для вновь пришедших участников профессиональной группы.

Личностно-ориентированный подход в становлении у будущих психологов компетентности создания командно-целевой мотивации для новых членов профессиональной группы предполагает обязательную субъективную активность и самостоятельность. Основными направлениями такого обучения являются: поворот к личности, ее индивидуальному сознанию и креативным возможностям, практическому опыту и, как следствие, совершенствование навыков рефлексии, системы ценностей, формирование сути деятельности и персональной позиции, которая должна соответствовать вариативному подходу, гибкости и правдивости. По нашему убеждению, личностно-ориентированный подход позволяет глубже раскрыть уникальность личности во взаимосвязи определения ее интеллектуальной и моральной свободы с формированием у будущих психологов компетентности создания командно-целевой мотивации для новых членов профессиональной группы.

Синергетический подход для создания у будущих психологов компетентности создания командно-целевой мотивации для новых членов профессиональной группы проявляется в использовании социокультурных факторов, основное значение среди которых играет индивидуальная система ценностей. Активность психологов направлена на раскрытие индивидуальных способностей, реализацию жизненных планов и задач. Источником активности здесь является внешняя среда, поскольку молодые люди, адаптируясь к условиям, изменяются, накапливают полезную информацию и приобретают необходимый опыт, тем самым повышая уровень своей внутренней психологической организации и профессионального развития.

Описывая особенности данного подхода, необходимо акцентировать внимание на том факте, что данный подход позволяет сформулировать положение, согласно которому базисом психологической компетентности является биологически обусловленные особенности, а надстройкой – социально-психологические характеристики индивида (идеалы, ценности, высшие цели). Этот подход реализуется в процессе подбора разрешения ситуаций неопределенности, оказывающихся в ходе учебной профессиональной деятельности, обычно, имеет проблемный характер, требует нахождения нестандартного творческого решения.

Деятельностный подход. Главный смысл данного подхода в том, что деятельность – это фундамент, фактор роста и критерий развития человека, это рациональная трансформация картины мира. Выбор, планирование задач, перевод их в положение субъекта, приобщение к труду и коммуникация (активность самого субъекта). Нужно согласиться с утверждением Л.Г. Сударчиковой, которая, описывая деятельностный подход перестраивает процессуально-технологическую сторону учебного процесса так, чтобы его участники овладели деятельностью в ее комплексном представлении. Обычно деятельность человека выражается в разнообразных действиях, а для достижения желаемого результата, личность определенным образом руководит физическими действиями, используя различные умственные операции, организует в нужной последовательности приемы, выполняет работу в нужном темпе и с нужной направленностью, что отвечают поставленной цели. Эта умственная сторона деятельности может полностью отделиться от практической деятельности и превратиться в умственную активность.

Рефлексивный подход. В научно-образовательных работах используется определение «профессиональная рефлексия». Рефлексия – это переосмысление стереотипов личного практического опыта, навыки рефлексии является механизмом переосмысления стереотипов сознания, поведения, общения, мышления, осознание основ, средств, стереотипов деятельности, их критического и эвристического переосмысление, порождение инноваций в различных аспектах профессиональной деятельности. Методологический аспект проблемы саморазвития личности нашел отображение в следующих направлениях: описание и обоснование специфики механизма саморазвития личности (Ф. Перлз, К. Роджерс, Д. Узнадзе, К. Юнг); уточнение основных факторов, определяющих процветание саморазвития личности их общественной природы и сути (К. Левин, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и др.); философское обоснование человека как субъекта своего

совершенствования соотносится с изучением проблемы формирования сознания личностной деятельности (Л. Выготский, О. Леонтьев и др.).

Важно подчеркнуть, что профессиональная рефлексия содержит решимость проявлять активность в ситуациях с высоким уровнем непредсказуемости, адаптивность, полную готовность к изысканию новых, необычных способов решения профессиональных задач, умение переоценивать собственный личностный и профессиональный опыт, являющиеся значимыми атрибутами в деле становления у студентов психологов компетентности создания командно-целевой мотивации для новых членов профессиональной группы.

Интегративный подход (междисциплинарный). С целью расширения знаний о взаимосвязях и взаимоотношениях между процессами в жизни и формированием естественной картины мира существует интегративный подход, который обеспечивает единство восприятия объекта, который исследуется различными науками, что способствует объединению ранее автономных частей путем образование их интегративной совокупности. В основе интеграции лежат межпредметные взаимодействия, которые являются научным отражения объективных связей единого, взаимосвязанного мира. Наши наблюдения за работой будущих психологов показали, что особая целесообразность возникает в синтезе знаний и преодолении различности среди учебных предметов при формировании компетентности создания командно-целевой мотивации для пришедших членов группы профессионалов. Интеграция, кроме того, дает возможность объединять знания и умения из разных сфер знаний, но и усиливает практическую ориентацию образовательного процесса, повышает интерес к знаниям, стимулирует творческую активность [8].

Креативный подход является методом, детерминированной креативности человека, которая предстает как реализация, отображение или совокупность данных нашего сознания по отношению к новой и нестандартной форме в сфере абстрактного мышления и практической деятельности. Креативный метод подразумевает создание профессиональной компетенции будущих психологов с творческой направленностью, самостоятельность, возможность саморегуляции своих поведенческих действий. В контексте этой методологии основным критерием обучения соискателей в УВО выступает становление способности будущего психолога логически мыслить, находить пути разрешения и предвидеть итоги каждой проблемы в деятельности профессионала.

На основании указанных методик процесс развития профессиональной компетентности будущих психологов и компетентности создания командно-целевой мотивации для присоединившихся членов профессиональной команды в частности, подразумевает индивидуализированное развитие персональных и деловых характеристик и способностей, профессиональных знаний и умений, активное и качественное преобразование своего внутреннего мира, итогом чего является фундаментально новая организация жизнедеятельности и творческая самореализация в профессии и жизни.

Выводы. Проанализировав основные методологические подходы, используемые в профессиональном образовании в высших учебных заведениях с целью формирования у будущих психологов компетентности создания командно-целевой мотивации для новых членов профессиональной группы, правомерно сделать вывод, что каждый из них играет значительную роль в этом процессе. Исследование такого сложного многофункционального объекта, какова компетентность создания командно- целевой мотивации, не может ограничиваться каким-то одним из указанных выше подходов. Только комплексное сочетание и использование проанализированных положений научных подходов создает предпосылки для глубокого понимания и постижение сущности компетентности создания командно-целевой мотивации для новых членов профессиональной группы. Это позволит выделить принципиальные позиции в определении педагогических условий формирования указанной компетентности, что имеет концептуальное значение для проведения дальнейших исследований.

Литература:

1. Акапьев, В.Л. Роль компетентностного подхода в современном образовании / В.Л. Акапьев, Н.В. Немыкина, Н.И. Немыкин // Фундаментальные исследования. – 2023. – № 11-7. – С. 1402-1406
2. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2014 – № 11 – С. 3-13
3. Бура, Л.Д. Учебная и научно-исследовательская работа магистрантов в процессе обучения гуманитарным дисциплинам / Л.Д. Бура, В.В. Селиванов // Проблемы современного педагогического образования (Сборник научных трудов). – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Вып. 83.– Ч. 2. – С. 30-33
4. Гулина, М.А. Терапевтическая и консультативная психология / М.А. Гулина. – СПб: Речь, 2011. – 352 с.
5. Зенкина, С.В. Формирование профессиональной компетенции педагога / С.В. Зенкина. – М.: «Юрайт», 2025. – 178 с.
6. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: монография / М.В. Кларин. – М.: ЛУЧ, 2018. – 640 с.
7. Печеркина, А.А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: монография / А.А. Печеркина, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умникова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2011. – 233 с.
8. Селиванов, В.В. Интегративные технологии обучения в процессе подготовки будущих специалистов сферы туризма и гостеприимства / В.В. Селиванов, Н.Д. Бура // Педагогический журнал Башкортостана, 2024. – №4.
9. Сударчикова, Л.Г. Педагогическая психология / Л.Г. Сударчикова. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2022. – 337 с.
10. Фоминова, А.Н. Педагогическая психология / А.Н. Фоминова, Т.Л. Шабанова. – М.: Изд-во «Флинта», 2021. – 320 с.
11. Шендерей, П.Э. Развитие профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования / П.Э. Шендерей. – М.: Директ-Медиа, 2023. – 120 с.
12. Щербакова, Р.М. Инновационные педагогические технологии при подготовке специалистов вузами / Р.М. Щербакова // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2011. – № 14. – С. 149-158

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Коданева Михалина Сергеевна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);
психолог психологической лаборатории Журя Татьяна Федоровна
Федеральное казенное учреждение «Следственный изолятор № 1 Главного управления
Федеральной службы исполнения наказаний по Нижегородской области» (г. Нижний Новгород)

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ХАРАКТЕРИСТИКАХ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье обсуждаются актуальные вопросы личностной зрелости сотрудников исправительного учреждения. Зрелость трактуется как интегральное качество личности, складывающееся в процессе развития на основе системы взаимосвязанных характеристик. Подчеркивается важность личностной зрелости в обеспечении успешной профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Отмечаются негативные последствия личностной незрелости сотрудников, несущих службу в исправительных учреждениях. Поднимается проблема выделения определенных характеристик – критериев оценки личностной зрелости сотрудников. Одним из таких критериев полагается развитая способность к саморегуляции. Высказывается предположение о гендерных различиях в характеристиках личностной зрелости сотрудников исправительного учреждения. Излагаются результаты эмпирического исследования, реализованного на базе исправительного учреждения. По результатам исследования авторы приходят к заключению о различиях в выраженности некоторых характеристик личностной зрелости у сотрудников мужского и женского пола. Обозначаются перспективы исследования в данном направлении.

Ключевые слова: личностная зрелость, уголовно-исполнительная система, сотрудники исправительного учреждения, волевые качества личности, самоконтроль, гендерные различия.

Annotation. The article discusses the current issues of personal maturity of correctional facility employees. Maturity is interpreted as an integral quality of personality that forms in the process of development based on a system of interrelated characteristics. The importance of personal maturity

in ensuring successful professional activity of employees of the penal correction system is emphasized. The negative consequences of the personal immaturity of employees serving in correctional institutions are noted. The problem of identifying certain characteristics – criteria for assessing the personal maturity of employees – is raised. One of these criteria is the developed ability to self-regulate. It is suggested that there are gender differences in the characteristics of personal maturity of correctional officers. The results of an empirical study carried out on the basis of a correctional institution are presented. According to the results of the study, the authors conclude that there are differences in the severity of certain characteristics of personal maturity among male and female employees. The prospects of research in this area are outlined.

Key words: personal maturity, penal enforcement system, correctional facility employees, volitional personality traits, self-control, gender differences.

Введение. Личностная зрелость – это системное качество, которое отражает готовность и способность личности к наиболее эффективному решению жизненных задач [7, С. 8]. Оно характеризует личность взрослого человека как целостную, динамичную, развивающуюся систему.

В последнее время изучение личностной зрелости и различных ее аспектов набирает все большую актуальность [2]. Проводятся исследования, связанные с выявлением уровня личностной зрелости и выраженности ее характеристик, разрабатываются психодиагностические методики, с помощью которых эти исследования реализуются и обретают перспективы дальнейшего изучения рассматриваемого феномена. Вместе с тем на сегодняшний день не существует однозначного определения личностной зрелости и единой концепции, которая охватила бы все её стороны. В целом под личностной зрелостью понимается синтез личностных свойств, наиболее полно отражающих поведение взрослого социально-психологически благополучного человека: способность нести ответственность, терпимость к другим людям, способность к саморазвитию и самореализации, позитивное мышление и оптимизм, самостоятельность и самодостаточность в решении своих проблем [1, С. 18]. Мы разделяем трактовку зрелости как интегрального качества личности, складывающегося в процессе развития на основе системы взаимосвязанных характеристик.

В профессиональной сфере личностная зрелость может стать ключевым фактором успешной деятельности, выступая основой для личностного роста и реализации своего потенциала. Личностно зрелые сотрудники лучше адаптируются к изменениям условий среды, а также способны работать в команде и справляться с трудностями.

Личностная зрелость сотрудника уголовно-исполнительной системы (УИС) может быть рассмотрена как интегральный показатель развития профессионально значимых качеств личности [4, С. 404]. Сотрудники УИС осуществляют профессиональную деятельность в условиях экстремальной среды, ежедневно сталкиваясь с высоким уровнем стресса и взаимодействуя со спецконтингентом. Их служба обеспечивает безопасность общества и эффективность работы пенитенциарной системы. Профессиональная деятельность в исправительных учреждениях напрямую связана со знанием и адекватным применением правовых норм в отношении лиц, совершивших уголовные преступления. В связи с этим к личности сотрудников УИС предъявляются особые требования. Ожидаемые от них качества – это стрессоустойчивость, эмоциональная стабильность, самоконтроль, толерантность, ответственность, умение принимать решения в сложных и экстремальных ситуациях, способность к управлению конфликтными ситуациями и др.

Как показывает анализ различных источников, достаточно сложно выделить определенные характеристики (критерии), по которым можно было бы в полной мере судить о личностной зрелости сотрудника исправительного учреждения. Можно предположить, что сотрудников с высоким уровнем личностной зрелости отличает развитая способность к саморегуляции, позволяющая им сохранять стабильность в стрессовых и экстремальных условиях. В условиях постоянного взаимодействия с осужденными личностная зрелость может выступать не только условием поддержания порядка и безопасности, но и создавать более конструктивную среду внутри учреждения. Недостаточная личностная зрелость сотрудников может повлечь за собой опасные последствия как для самих сотрудников, так и для учреждения УИС в целом, обусловливая возникновение профессиональных ошибок, конфликтов, коррупционных правонарушений, угрозы безопасности здоровью и жизни сотрудников и осужденных лиц.

При изучении личностной зрелости сотрудников следует учитывать их гендерные особенности. Мужчины и женщины могут по-разному рассуждать и действовать при возникновении стрессовой ситуации, а также обладать разными ресурсами для преодоления профессиональных трудностей.

Организуя эмпирическое исследование гендерных особенностей личностной зрелости сотрудников исправительного учреждения, мы исходили из представления о зрелости как комплексе различных качеств, каждое из которых вносит свой вклад в формирование целостного феномена, влияя на самосознание, поведение и отношение сотрудника к разным сферам жизнедеятельности, прежде всего, профессиональной (служебной) деятельности. Помимо традиционно связываемых со зрелостью характеристик (ответственность, терпимость, саморазвитие и пр.), нами изучалась выраженность самоконтроля, поскольку он вносит особый вклад в становление личностной зрелости сотрудников.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе ФКУ ИК-9 ГУФСИН России по Нижегородской области. Выборку составили 60 сотрудников мужского и женского пола (две экспериментальные группы по 30 человек, соответственно) в возрасте от 25 до 40 лет, имеющие высшее образование и стаж работы в исправительном учреждении не менее 5 лет. В число респондентов вошли сотрудники психологической лаборатории, отдела кадров, отдела охраны, отдела воспитательной работы с осужденными, группы социальной защиты осужденных и сотрудники отдела специального учета исправительного учреждения.

Для изучения характеристик личностной зрелости сотрудников исправительного учреждения применялись три психодиагностические методики: методика диагностики личностной зрелости (В.А. Руженков, В.В. Руженкова, И.С. Лукьянцева) [5], методика «Волевые качества личности» (М.В. Чумаков) [6, С. 64-80], опросник для выявления выраженности самоконтроля (Г.С. Никифоров) [3, С. 183-186].

Уровни выраженности различных составляющих личностной зрелости наряду с интегральным показателем зрелости в экспериментальных группах по методике В.А. Руженкова с соавт. представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Уровни выраженности показателей по шкалам методики диагностики личностной зрелости в экспериментальных группах

Шкалы	Уровни выраженности (частота встречаемости в %)		
	низкий	средний	высокий
МУЖЧИНЫ			
Личностная зрелость	0	73,3	26,7
Ответственность	0	46,7	53,3
Терпимость	0	86,7	13,3
Саморазвитие	0	93,3	6,7
Позитивное мышление	0	66,7	33,3
Самостоятельность	0	73,3	26,7
ЖЕНЩИНЫ			
Личностная зрелость	0	90,0	10,0
Ответственность	3,3	56,3	40,4
Терпимость	0	96,7	3,3
Саморазвитие	0	86,7	13,3
Позитивное мышление	0	63,3	36,7
Самостоятельность	0	90,0	10,0

Согласно приведенным в таблице 1 данным, по шкале «Личностная зрелость» в обеих экспериментальных группах (сотрудники

мужского и женского пола) выявлены средний и высокий уровни выраженности показателей при отсутствии низкого. При этом процентные соотношения уровней в группах различаются (73,3 и 26,7 у мужчин, 90 и 10 у женщин), что позволяет предположить несколько большую личностную зрелость сотрудников-мужчин по сравнению с сотрудниками-женщинами.

Сопоставление частотных распределений показателей отдельных составляющих личностной зрелости в экспериментальных группах приводит к заключению о незначительных различиях между ними (скорее, в плане тенденций). Так, в группе мужчин показатели высокого уровня с большей частотой, чем у женщин, встречаются по шкалам «Ответственность», «Самостоятельность», «Терпимость». Исключительно по шкале «Ответственность» в группе сотрудников-женщин зафиксированы показатели низкого уровня и, таким образом, частотное распределение в данной экспериментальной группе очевидно отличается от такового в группе мужчин: последние являются в целом более ответственными. Однако сотрудники женского пола по сравнению с мужчинами характеризуются большим стремлением к саморазвитию и более позитивным мышлением.

Выявленные тенденции, однако, не получили статистического подтверждения. Расчет значений U-критерия Манна-Уитни показал отсутствие значимых различий в показателях по всем шкалам методики диагностики личностной зрелости. Полученные результаты могут объясняться спецификой службы в исправительном учреждении. Условия труда и профессиональные требования в уголовно-исполнительной системе весьма сходны для мужчин и женщин, что приводит к развитию аналогичных навыков и качеств, связанных с личностной зрелостью.

Анализируя данные по методике «Волевые качества личности», можно заключить следующее (Таблица 2).

Таблица 2

Уровни выраженности волевых качеств личности в экспериментальных группах

Шкалы	**Уровни выраженности (частота встречаемости в %)**		
	низкий	**средний**	**высокий**
МУЖЧИНЫ			
Общий уровень саморегуляции	3,3	36,7	60,0
Ответственность	0	43,3	56,7
Инициативность	3,3	30,0	66,7
Решительность	3,3	56,7	40,0
Самостоятельность	6,7	56,6	36,7
Выдержка	0	46,7	53,3
Настойчивость	3,3	36,7	60,0
Энергичность	6,7	30,0	63,3
Внимательность	10,0	36,7	53,3
Целеустремленность	10,0	20,0	70,0
ЖЕНЩИНЫ			
Общий уровень саморегуляции	6,7	46,6	46,7
Ответственность	3,3	53,4	43,3
Инициативность	3,3	43,4	53,3
Решительность	10,0	53,3	36,7
Самостоятельность	6,7	60,0	33,3
Выдержка	3,3	60,0	36,7
Настойчивость	16,7	43,3	40,0
Энергичность	13,3	56,7	30,0
Внимательность	3,3	56,7	40,0
Целеустремленность	10,0	33,3	56,7

В профиле сотрудников-мужчин выделяются такие качества, как ответственность и выдержка (по соответствующим шкалам не выявлены показатели низкого уровня). У 70% респондентов мужского пола диагностирован высокий уровень целеустремленности, 66,7% продемонстрировали высокие показатели инициативности.

Распределение показателей волевых качеств личности по уровням выраженности в группе сотрудников-женщин более равномерно и охватывает все уровни. На общем фоне выделяются целеустремленность (высокий уровень выраженности у 56,7% респондентов) и инициативность (53,3%). Таким образом, ведущие волевые качества сходны в обеих экспериментальных группах.

Статистически значимые различия между показателями в группах сотрудников мужского и женского пола по критерию Манна-Уитни обнаружились только по шкале «Энергичность» (при $p \leq 0,05$). Можно предположить, что мужчины, проходящие службу в исправительном учреждении, более активны, деятельны и оптимистичны по сравнению с женщинами, прежде всего, по причине большей (в среднем) физической активности и выносливости. С точки зрения социально-психологических факторов, женщины-сотрудники могут испытывать больше стресса при выполнении несовместимых с их гендером ролей, что сказывается на общем психофизиологическом состоянии. Кроме того, в большинстве культур принята демонстрация мужчинами активности и силы, что формирует у них определенные модели поведения, отражающиеся и в результатах психодиагностических исследований.

Оценки выраженности самоконтроля у сотрудников исправительного учреждения представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Уровни выраженности самоконтроля в экспериментальных группах

Шкалы	**Уровни выраженности** (частота встречаемости в %)		
	низкий	**средний**	**высокий**
МУЖЧИНЫ			
Выраженность самоконтроля	0	26,7	73,3
Эмоциональный самоконтроль	0	46,7	53,3
Самоконтроль в деятельности	0	23,3	76,7
Социальный самоконтроль	3,3	26,7	70,0
ЖЕНЩИНЫ			
Выраженность самоконтроля	0	56,7	43,3
Эмоциональный самоконтроль	3,3	70,0	26,7
Самоконтроль в деятельности	0	43,3	56,7
Социальный самоконтроль	3,3	46,7	50,0

Группа сотрудников мужского пола характеризуется в целом большим самоконтролем по сравнению с сотрудниками женского пола: по всем шкалам опросника преобладает высокий уровень выраженности показателей. В группе сотрудников-женщин выше частота встречаемости показателей среднего уровня, оценки более равномерно распределены между средним и высоким уровнями. Низкие

показатели единичны и выявлены по шкалам социального самоконтроля (в обеих экспериментальных группах) и эмоционального самоконтроля (в группе женщин). Относительно более выраженным видом самоконтроля в обеих группах является самоконтроль в деятельности.

Анализ усредненных показателей по шкалам опросника также позволяет констатировать достаточно высокий самоконтроль у сотрудников-мужчин (Таблица 4). Так, средние значения по шкалам «Самоконтроль в деятельности», «Социальный самоконтроль» и «Выраженность самоконтроля» входят в диапазон высокого уровня, значение по шкале «Эмоциональный самоконтроль» – в диапазон среднего. У сотрудников женского пола в высокий диапазон попадает лишь значение по шкале «Самоконтроль в деятельности», средние по остальным трем шкалам соотносятся с умеренным уровнем выраженности.

Для выявления статистически значимых различий в показателях выраженности самоконтроля между исследуемыми группами был использован U-критерий Манна-Уитни (Таблица 4).

Таблица 4

Результаты сравнения экспериментальных групп по выраженности самоконтроля

Шкала	Средние значения		Уровень значимости различий (U-критерий Манна-Уитни)
	Мужчины	Женщины	
Выраженность самоконтроля	53,0	47,9	$p \leq 0,01$
Эмоциональный самоконтроль	15,9	14,8	–
Самоконтроль в деятельности	19,7	17,1	$p \leq 0,01$
Социальный самоконтроль	17,5	16,0	$p \leq 0,01$

Как видим, на статистическом уровне различия между сотрудниками мужского и женского пола подтверждаются по трем шкалам из четырех, исключение составляет шкала эмоционального контроля. Вероятно, полученные результаты определяются прежде всего гендерными различиями в восприятии самоконтроля: мужчины и женщины по-разному понимают и оценивают самоконтроль. Так, мужчины могут проявлять большую уверенность в своих способностях к самоконтролю, что обусловливает более высокие психодиагностические показатели по сравнению с женщинами. Различия в показателях самоконтроля можно объяснить и с точки зрения влияния социальных стереотипов. Поскольку мужской пол наделяется более развитой способностью к самоконтролю, мужчины считают целесообразным демонстрировать ее в социально значимых ситуациях. Что касается самоконтроля в деятельности, высокого у всех сотрудников исправительного учреждения независимо от пола, но, тем не менее, доминирующего у мужчин, то в этом видится проявление гендерных особенностей, в частности, характерной именно для мужчин сосредоточенности на профессиональной самореализации – по сравнению с другими сферами жизнедеятельности.

Выводы. Проведенное эмпирическое исследование показало, что в целом у сотрудников исправительного учреждения мужского и женского пола характеристики личностной зрелости – ответственность, терпимость, самоактуализация (саморазвитие), позитивное мышление, самостоятельность – выражены практически одинаково. Однако показатели зрелости у сотрудников-мужчин имеют тенденцию к более высокому уровню по сравнению с сотрудниками-женщинами: вероятно, в исправительном учреждении мужчины несут больше ответственности и обязательств, которые на них возлагаются.

Та же тенденция проявляется и в отношении волевых качеств личности. Сотрудники мужского пола демонстрируют в среднем более высокие показатели по изученным качествам (ответственность, инициативность, решительность и др.). Однако статистически подтверждены лишь различия в энергичности, что характеризует мужчин как более деятельных, работоспособных и оптимистичных в оценке жизни по сравнению с женщинами.

Особое значение в контексте исследования приобретают результаты исследования самоконтроля у сотрудников разного пола. Эта характеристика отражает способность управлять своими действиями и поведением для достижения поставленных целей, включая в себя планирование, целеустремленность и дисциплину, что может быть особенно актуально в профессиональной среде сотрудников. Служба в пенитенциарной системе подразумевает наличие таких условий, как неукоснительное выполнение задач и приказов, соблюдение сроков и высокое качество работы, что требует высокого самоконтроля в отношении своей работы для повышения эффективности и успешности служебной деятельности. Следует учесть, что сотрудники могут считать самоконтроль в деятельности наиболее важным фактором ее успешности, поэтому их внимание фокусируется именно на этой области проявления личностной зрелости.

Нами получены данные, свидетельствующие о достоверно большей выраженности самоконтроля как составляющей личностной зрелости у сотрудников-мужчин (при относительно высоких показателях в обеих экспериментальных группах). Различия между группами выявлены по самоконтролю в деятельности и социальному самоконтролю, однако в сфере эмоционального самоконтроля таковые не обнаружены.

Обобщая результаты эмпирического исследования, можно заключить, что сотрудники исправительного учреждения мужского и женского пола наряду с общими характеристиками обладают и некоторыми особенностями личностной зрелости, а именно: мужчины более энергичны и самоконтролируемы в деятельности и общении.

Выявленные гендерные различия могут объясняться несколькими факторами. Так, в преимущественно мужских коллективах (к ним относятся и коллективы сотрудников исправительных учреждений) поддерживается культура соперничества, которая способствует развитию качеств личностной зрелости; женщины менее склонны к соперничеству. Можно предположить также, что мужчины и женщины имеют разный жизненный опыт, который влияет на их личностное становление, и, соответственно, на уровень развития характеристик личностной зрелости (к примеру, мужчины могут чаще сталкиваться с ситуациями, которые требуют быстрого принятия решения и перехода к действиям).

Проведенное нами исследование гендерных различий в характеристиках личностной зрелости сотрудников не претендует на окончательные выводы и может быть продолжено на выборке большего объема. Результаты научных изысканий в этой области вносят вклад в развитие системы профессионального отбора кандидатов на службу, снижая вероятность возникновения трудноразрешимых ситуаций в среде пенитенциарных учреждений, поскольку личностная зрелость сотрудников выступает важным фактором эффективной и безопасной служебной деятельности.

Литература:

1. Анчукова, Н.И. Личностная зрелость и жизнестойкость: эмпирические типы соотношения феноменов / Н.И. Анчукова, А.В. Демидов // Национальная ассоциация ученых (НАУ). – № 76. – 2022. – С. 17-20

2. Васильева, О.С. Проблема изучения личностной зрелости в психологии / О.С. Васильева, А.М. Мачуха // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2019. – № 17/2. – С. 26-35

3. Никифоров, Г.С. Самоконтроль человека / Г.С. Никифоров. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1989. – 192 с.

4. Прокопьева, С.А. Личностная зрелость сотрудников исправительного учреждения / С.А. Прокопьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-4. – С. 403-406

5. Руженков, В.А. Методика диагностики личностной зрелости / В.А. Руженков, В.В. Руженкова, И.С. Лукьянцева // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Медицина. Фармация. – 2016. – № 26(247). – С. 65-70

6. Чумаков, М.В. Эмоциональные аспекты волевой регуляции / М.В. Чумаков. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 168 с.

7. Шляпникова, И.А. Взаимосвязь эго-идентичности и личностной зрелости … канд. психол. наук: 19.00.01 / Шляпникова Ирина Андреевна. – Челябинск, 2010. – 26 с.

УДК 378
кандидат филологических наук, доцент Козина Юлия Васильевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, доцент Моцовкина Елена Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕВИАЦИЙ СРЕДИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье проводится анализ ключевых типов коммуникативных девиаций. Автором рассматриваются основные факторы, обуславливающие возникновение данных отклонений в общении у старших подростков. Подчеркивается деструктивный характер этих явлений, негативно воздействующих на личность обучающегося. Отмечается, что коммуникативные девиации существенно затрудняют процесс межличностного взаимодействия. Особое внимание уделяется деструктивному влиянию рассмотренных явлений на образовательную среду. В работе описаны теоретические основы психолого-педагогической профилактики подобных нарушений. Представлен комплекс практических видов деятельности, направленных на предупреждение коммуникативных девиаций. Все предлагаемые меры адаптированы для непосредственной реализации в условиях современного образовательного учреждения. Делается вывод об эффективности комплексного подхода к профилактике. Исследование может представлять практический интерес для практикующих педагогов-психологов.
Ключевые слова: девиантное поведение, коммуникативные девиации, межличностное взаимодействие, навыки эффективного общения, профилактика, образовательная среда, старшие подростки.

Annotation. The article provides an analysis of the key types of communicative deviations. The author examines the main factors causing the emergence of these communication disorders in older adolescents. The destructive nature of these phenomena, which negatively impact the student's personality, is emphasized. It is noted that communicative deviations significantly hinder the process of interpersonal interaction. Particular attention is paid to the destructive impact of the considered phenomena on the educational environment. The work describes the theoretical foundations of psychological and pedagogical prevention of such violations. A set of practical activities aimed at preventing communicative deviations is presented. All proposed measures are adapted for direct implementation in the context of a modern educational institution. A conclusion is made about the effectiveness of a comprehensive approach to prevention. The research may be of practical interest to practicing educational psychologists.
Key words: deviant behavior, communicative deviations, interpersonal interaction, effective communication skills, prevention, educational environment, older adolescents.

Введение. В современном обществе понятие нормы, как и девиации, не является статическим, поскольку в различные периоды развития человечества понимание нормы и отклонения от неё было разным. При этом социум постоянно пытается подавлять нежелательные формы общественного поведения, корректировать девиации. В условиях современных социальных вызовов необходимо своевременно выявлять обучающихся с отклоняющимся поведением, под которым в широком смысле понимаются действия, нарушающие общепринятые нормы и законы. Создание условий для успешной социализации подростков напрямую зависит от совершенствования профилактической работы, направленной на предупреждение и коррекцию девиантного поведения.

Обеспечение условий для сохранения и укрепления здоровья представителей подрастающего поколения составляет одну из ключевых задач социальной политики государства. Организация деятельности по профилактике девиантного поведения среди подростков в условиях образовательного учреждения регламентируется Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [5]. Концепция развития психологической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года подчеркивает важность профилактики отклоняющегося поведения. Этот вопрос раскрывается в части, касающейся совершенствования работы психолого-педагогических центров по созданию условий для успешного развития, социализации и самореализации каждого ребенка [1].

Характер нарушений поведения несовершеннолетних может быть самым разнообразным. Одной из распространенных форм девиаций среди подростков является отклонение от принятых норм в сфере межличностного общения. Несформированность коммуникативных навыков приводит к снижению уровня социализированности личности, сказывается на ее психическом и психологическом здоровье.

Целью статьи является изучение типов, форм, причин возникновения коммуникативных девиаций и описание основных видов деятельности по их психолого-педагогической профилактики среди старших подростков в условиях образовательного учреждения.

Изложение основного материала статьи. Проблема коммуникативных девиаций в психолого-педагогической литературе раскрыта с разной степенью детализации. В общем виде, в контексте изучения девиантного поведения и его профилактики, её рассматривают Ю.А. Клейберг, М. Раттер, Е.В. Змановская, С.А. Беличева и др. Более детально, с акцентом на социально-психологические и психологические критерии, отклонения в сфере межличностного общения исследуют В.А. Лабунская, А.М. Магомедова, В.Н. Куницына, Е.А. Кошелева, А.В. Овчинникова и др. Частично к указанной проблеме обращаются Л.М. Семенюк, Ю.В. Щербинина (вербальная агрессия), А.В. Мудрик, С.К. Бондырева (изучение подростково-юношеских субкультур), Ю.Г. Мутилина, О.А. Могутова (отклоняющееся речевое поведение) и др.

Согласно концепции О.С. Юминовой, коммуникативные девиации репрезентируют собой комплексный психологический феномен, структурно представленный девиантными формами речевого поведения, включая использование молодежного сленга, ненормативной лексики и криминального жаргона. В рамках данного подхода, при определенной констелляции личностных детерминант (характеристик коммуникантов) и ситуационных переменных, указанные поведенческие паттерны способны трансформироваться в вербальную агрессию, интерпретируемую исследователем как форма социально-анормативного поведения [6, С. 3]. В рамках существующих методологических подходов к дефиниции девиантного поведения Т.И. Миронова концептуализирует коммуникативные девиации в качестве формы поведенческих отклонений от установленных социальных нормативов, со специфической референцией к нормам межличностной коммуникации. Автором предложена типология подростковых коммуникативных девиаций, включающая три основных кластера: цинично-игнорирующий, импульсивно-неконтролирующий и социально-дезадаптивный типы [3, С. 319]. И.Ю. Тарханова в контексте исследования рисков генезиса коммуникативных отклонений у будущих педагогов осуществляет анализ коммуникативных девиаций сквозь призму нарушения базовых принципов профессионально-этического поведения в педагогической деятельности [4, С. 57].

Таким образом, в основе девиантного коммуникативного поведения лежит сознательное игнорирование норм конструктивного и взаимоуважающего диалога. В нашем исследовании коммуникативные девиации рассматриваются в широком социально-психологическом аспекте, с позиции коммуникативных девиантных моделей поведения, распознавание и устранение которых имеет важное значение для развития здоровых, поддерживающих и функциональных межличностных отношений.

По мнению Е.А. Полуцко [4, С. 269] можно выделить четыре основных типа коммуникативных девиаций:

– девиации, обусловленные коммуникативным поведением адресанта;
– девиации, обусловленные коммуникативным поведением адресата;
– коммуникативные девиации, обусловленные процессом общения;
– коммуникативные девиации, связанные с языковым кодом.

В свою очередь Н.В. Майсак в разработанной матрице социальных девиаций коммуникативные отклонения относит к внешнедеструктивному типу поведения и выделяет их разновидности по степени социальной одобряемости: социально одобряемые («чудаковатость» в общении); социально нейтральные (гиперобщительность, аутизация; вегетативность; неэстетичный имидж; ревность; приверженность к маргинальным субкультурам и т.д.); асоциальные (нарушение этикета; сквернословие; проявление лживости, хитрости, нарциссическое поведение, нигилизм и др.); антисоциальные (эксплозивные, делириозные, параноидные реакции, сутяжничество,

кверулянтство и др.) [2].

Индивидуальные особенности, культурные различия и специфика ситуации непосредственно определяют стиль общения человека, что, в свою очередь, может провоцировать коммуникативные отклонения. Можно выделить три основных стиля, определяющих стратегии поведения во взаимодействии с другими людьми:

1. Гибкий стиль предполагает адаптивность, непредвзятость и способность корректировать модели коммуникации в соответствии с возникающими обстоятельствами в той или иной ситуации общения в зависимости от интересов вовлеченных людей.

2. Отстраненный стиль общения характеризуется чувством эмоциональной дистанции и отстраненности от межличностного взаимодействия.

3. Враждебный стиль общения включает в себя агрессивное, конфронтационное и антагонистическое поведение при взаимодействии коммуникантов.

Понимание и своевременное распознавание стилей общения может кардинально изменить процесс коммуникации, поспособствовать налаживанию и укреплению отношений, конструктивному разрешению конфликтов. Развитие самосознания и эмпатии можно условно считать ключом к адаптации стилей и поддержанию здоровой динамики взаимодействия в различных ситуациях.

В процессе общения применяются все виды описанных стилей (стратегий) с целью достижения коммуникантом ощущения безопасности в окружающем мире, снижения тревоги. Отличие нормы от девиации в данном случае заключается в том, что девиантной личности не свойственна коммуникативная гибкость, она не способна менять стили общения в зависимости от обстоятельств, постоянно испытывает внутренний эмоциональный конфликт.

Коммуникативные девиации – это следствие сбоев во взаимодействии, вызванных неверным стилем общения и ошибками в использовании его средств (речи, невербалики). Детерминанты недостижения коммуникативной цели локализуются в области социокультурных нормативов, индивидуального личностного опыта, характера межличностных аттракций и уровня развития речевой компетенции.

Отклонения в общении являются презентативным отражением современного социума, где значение информационного обмена и взаимодействия между людьми часто является гиперболизированным. Коммуникативные девиации – распространенная форма нарушений поведения в подростковом возрасте, поскольку часто является следствием личностной незрелости, стремления избежать или заместить чувство тревожности, страха, беспокойства.

Среди основных факторов возникновения коммуникативных девиаций у подростков можно выделить следующие: влияние сверстников, социальные сети и цифровые технологии, семейная среда, личностное развитие, образовательная среда, психологические и эмоциональные факторы, культурное и социально-экономическое происхождение, влияние СМИ.

Изучение многогранной природы девиантного коммуникативного поведения подростков требует комплексного подхода, учитывающего индивидуальные различия, социальную динамику, влияние окружающей среды и процессы личностного развития. Понимание факторов, влияющих на появление коммуникативных девиаций среди подростков, может помочь специалистам, родителям и самим обучающимся развивать эффективные навыки межличностного общения и создавать благоприятную среду общения. Эффективные стратегии профилактики должны быть направлены на устранение основных факторов риска с одновременным укреплением защитных механизмов в жизни подростков.

Исследования показывают, что среди старшеклассников наибольшее распространение получили следующие коммуникативные девиации: аутизация поведения, гиперобщительность, конформистское поведение, псевдология, нигилизм, фобическое поведение. социально-стрессовое расстройство, крусадерство.

Следует отметить, что среди всего разнообразия возможных имеющихся девиаций среди обучающихся, первые отклонения в поведении проявляются именно в межличностном взаимодействии, своевременная профилактика которых может способствовать гармоничному развитию личности.

Традиционно выделяют несколько подходов к выбору профилактических технологий в работе с подростками, имеющими коммуникативные девиации:

1. Информационный подход интерпретирует поведенческие девиации как следствие дефицита знаний у обучающихся. В рамках данной парадигмы профилактическая работа фокусируется на ликвидации данного дефицита путем системного информирования несовершеннолетних об их правах и обязанностях, актуальных социальных нормах, стандартах легитимного поведения, а также о санкциях, предусмотренных за совершение девиантных поступков.

2. Социально-профилактический подход концентрируется на детекции, элиминации и нейтрализации детерминант и условий, обуславливающих генезис девиаций. Методология подхода включает в себя просветительские мероприятия, направленные на усвоение подростками норм гигиены с учетом их половозрастных особенностей, а также на формирование у них репрезентативных знаний о закономерностях физиологического и психического онтогенеза.

3. Психолого-педагогический подход ориентирован на целенаправленное формирование и развитие коммуникативной компетентности личности в контексте образовательной среды. Его основной задачей является интериоризация учащимися навыков эффективного и релевантного социального взаимодействия, обеспечивающих успешную интеграцию в учебное сообщество.

Содержание психолого-педагогических профилактических мер в условиях образовательного учреждения предусматривает:

– популяризацию ценностей и норм здорового образа жизни (формирование негативного отношения к девиациям, информирование о деструктивных последствиях асоциального поведения для личностного становления);

– создание и реализацию программ самовоспитания;

– мероприятия, направленные на оптимизацию социально-психологического климата в коллективе, формирование дружеских отношений, что обеспечивает приобретение положительного опыта нравственного поведения;

– гармонизацию личностного развития подростков: компенсация психологических особенностей, обусловливающих склонность к девиантному поведению;

– развитие рефлексии и эмоционально-волевой сферы личности;

– формирование у подростков конструктивных способов поведения как залога вытеснения отрицательных привычек;

– обучение психологическим приемам и техникам саморегуляции, что помогает справляться с возможными неудачами, коммуникативными в том числе;

– повышение коммуникативной культуры личности, усвоение навыков конструктивного общения со сверстниками;

– элементы правового образования, просветительские мероприятия (кинофильмы, видеолектории, образовательные программы, публикации в СМИ, социальная реклама);

– предоставление профессиональной консультативной психолого-психологической помощи (контактные консультации педагога-психолога, телефонное консультирование, получение ответов на интересующие вопросы в интернет-пространстве);

– психолого-педагогическую поддержку семей в вопросах воспитания (семейное консультирование;

– содействие эффективной занятости подростков (творческие кружки и студии, спортивные секции, конкурсы, уличные игровые площадки и т.п.);

– обучение на равных (подготовка волонтеров из подростков и молодежи, которые будут распространять профилактическую информацию в среде сверстников, в том числе во время неформального общения).

Главной целью профилактики коммуникативных девиаций в условиях образовательной организации является обучение эффективному межличностному общению. По нашему мнению, систематическое использование в рамках учебного процесса различных видов и форм занятий, способствующих развитию и улучшению способности передавать и воспринимать информацию, выражать свою мысль и говорить при необходимости о своих чувствах и ощущениях, позволит обучающимся развить способность адекватно оценивать и понимать поведение окружающих и самого себя, а в ряде случаев и избежать возможных искажений как в самовосприятии, так и восприятии мира.

С целью формирования коммуникативных умений и навыков у обучающихся старших классов педагогу-психологу рекомендуется использовать следующие виды деятельности:

1. Проведение ролевых игр, которые предоставляют обучающимся возможность практиковать свои коммуникативные навыки посредством моделирования, проигрывания тематических сценариев и ситуаций из реальной жизни (переговоры, разрешение конфликтов, убеждение). Это позволяет им применять принципы общения в безопасной и благоприятной среде, практиковать различные стили общения,

отстаивать свою точку зрения и получать обратную связь.

2. Использование упражнений для формирования навыков активного слушания, которые предполагают развитие у обучающихся способности концентрировать внимание на собеседнике или говорящем, не перебивать его, поддерживать зрительный контакт, показывать свою реакцию – кивая или выражая удивление, несогласие и т.д. Важным этапом в формировании указанных навыков является умение обобщить ключевые моменты, подвести итого услышанному, чтобы убедиться в правильности понимания собеседника. Эффективными являются такие виды работ, как постановка уточняющих вопросов, перефразирование вопроса в случае, если вопрос представляет трудность для восприятия. Наконец, следует сказать об этической составляющей навыка активного слушания, свидетельствующего об уважение к собеседнику или говорящему.

3. Подготовка заданий, направленных на приобретение обучающимися умений выступать публично (подготовка небольших по объему докладов, которые связаны с интересами подростков или их увлечениями).

4. Выполнение письменных заданий, направленных на формирование у обучающихся навыков написания различных отчетов, эссе, электронных писем и т.д., что позволяет сосредоточиться на логической организации своих мыслей и использовании необходимых языковых средств.

5. Проведение тренингов на развитие навыков интерпретации и использования невербальных сигналов во время коммуникации (язык тела, мимика, жесты, позы), что позволяет повысить ясность и эффективность сообщения, способствует пониманию эмоций и намерений собеседника.

6. Вовлечение в обсуждение различных тем (групповые дискуссии, дебаты), что дает возможность обучающимся научиться признавать и ценить различные точки зрения, даже если они с ними не согласны, овладеть приемами построения убедительной, уверенной, структурированной, уважительной речи и логической организации идей.

7. Активное расширение словарного запаса посредством чтения книг, статей, подкастов и т.п. на различные темы с последующим обсуждением новых фраз и выражений в группе (классе), дальнейшим их использованием в повседневных беседах. Уместным представляется и посещение различных мероприятий, в том числе и сетевых, с целью получения практики в инициировании разговоров и установлении взаимопонимания с новыми знакомыми.

8. Психологические упражнения на развитие у обучающихся эмоционального интеллекта, что непосредственно связано с их подготовкой к распознаванию и пониманию своих эмоций и эмоций собеседника, а также с умением понимать эмоциональное состояние и других участников коммуникации.

10. Обучение методам преодоления конфликтов, разногласий, включая переговоры и посредничество с целью достижения взаимовыгодных результатов.

11. Организация мероприятий с целью формирование культурной чувствительности и разнообразия. В условиях межкультурного взаимодействия важно выстроить правильный вектор коммуникации для преодоления межкультурных барьеров и во избежание возможных конфликтных ситуаций, вызванных принадлежностью к разных культурам.

Выводы. Деятельность по профилактике коммуникативных девиаций среди подростков не может быть сведена к одному или нескольким отдельным мероприятиям, а должна осуществляться системно и с использованием всех ресурсов среды и самого человека. Важно постоянно мотивировать обучающихся к размышлениям о своем опыте общения, определении сильных и слабых сторон для повышения уровня эффективности межличностного взаимодействия. Образовательная среда призвана удовлетворить весь комплекс социальных и личностных потребностей школьников. Для этого она должна стать пространством для позитивной самореализации, живого общения, где каждый ощущает свою ценность, уважение и признание.

Литература:

1. Концепция развития психологической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года: утв. Министерством просвещения РФ от 18 июня 2024 г. – URL: https://rospsy.ru/node/2099 (дата обращения: 20.03.2024)

2. Майсак, Н.В. Матрица социальных девиаций: классификация типов и видов девиантного поведения / Н.В. Майсак // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 4. – С. 78-86

3. Миронова, Т.И. Типологии коммуникативных девиаций в детско-молодежной среде / Т.И. Миронова, С.В. Шепелева; под ред. А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой // Психология и педагогика социального воспитания: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина, Кострома, 03-05 марта 2020 года. – Кострома: Костромской государственный университет, 2020. – С. 318-321

4. Тарханова, И.Ю. Анализ рисков возникновения коммуникативных девиаций у будущих педагогов / И.Ю. Тарханова, Н.Р. Рыжкова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 7(111). – С. 52-57

5. Российская Федерация. Законы «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [от 29 декабря 2012 г.]. – URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 20.03.2024)

6. Юминова, О.С. Социально-психологическая профилактика коммуникативных девиаций у старшеклассников средствами библиотерапии: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 / О.С. Юминова. – Кострома, 2005. – 22 с.

Психология

УДК 159.922

кандидат филологических наук Колесникова Ирина Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Моренкова Виктория Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОГРАММЫ «ДОРОГА К ВНУТРЕННЕМУ «Я»»: АНАЛИЗ САМООЦЕНКИ И САМООТНОШЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В СИТУАЦИИ БУЛЛИНГА

Аннотация. В статье представлены результаты апробации программы «Дорога к внутреннему «Я»». Главной задачей программы стало развитие самооценки и самоотношения у старших подростков, подверженных буллингу. Актуальность исследования обусловлена изменениями в современных воспитательных системах, которые создают дефицит условий для успешной социализации. Этот дефицит, в свою очередь, затрудняет усвоение социальных норм и повышает риски социальной изоляции и отвержения сверстниками. Данные явления выступают в качестве патогенных факторов, провоцирующих различные формы депривации, в том числе психологическое и физическое насилие. Целью работы выступил анализ данных контрольного этапа формирующего эксперимента, в рамках которого было проведено сравнительное исследование динамики уровня самооценки, самоотношения и ролей в структуре буллинга. Для верификации полученных данных был применен аппарат математической статистики, включавший критерий x2 (хи-квадрат) для оценки статистической значимости различий и коэффициент ранговой корреляции Спирмена (р) для установления взаимосвязей между изучаемыми параметрами. Полученные данные свидетельствуют о статистически значимой положительной динамике по всем исследуемым показателям у подростков экспериментальной группы. Результаты подтверждают высокую эффективность и практическую значимость программы «Дорога к внутреннему «Я»», демонстрируя ее. На основании этого программа «Дорога к внутреннему «Я»» может быть рекомендована для широкого практического использования в работе школьных психологов с целью психокоррекционной помощи подросткам, вовлеченным в ситуации буллинга.

Ключевые слова: буллинг, роли в буллинге, самооценка, самоотношение, старший подросток.

Annotation. This article presents the results of a pilot study of the "Road to the Inner Self" program. The program's primary objective was to develop self-esteem and self-concept in older adolescents vulnerable to bullying. The relevance of the study stems from changes in modern educational systems, which create a deficit in the conditions for successful socialization. This deficit, in turn, hinders the acquisition of social norms

and increases the risk of social isolation and peer rejection. These phenomena act as pathogenic factors provoking various forms of deprivation, including psychological and physical violence. The aim of the study was to analyze data from the control phase of a formative experiment, which involved a comparative study of the dynamics of self-esteem, self-concept, and roles in the bullying structure. To verify the obtained data, mathematical statistics were applied, including the chi-square test to assess the statistical significance of differences and the Spearman rank correlation coefficient (p) to establish relationships between the parameters under study. The data obtained demonstrate statistically significant positive dynamics across all measured indicators among adolescents in the experimental group. The results confirm the high effectiveness and practical value of the «Road to the Inner Self» program, demonstrating its effectiveness. Based on this, the "Road to the Inner Self" program can be recommended for widespread practical use by school psychologists to provide psychocorrectional support to adolescents involved in bullying situations.

Key words: bullying, roles in bullying, self-esteem, self-relationship, older teenager.

Введение. Актуальность исследования взаимосвязи уровня самооценки, самоотношения и ролью в буллинг-структуре обуславливается тем, что данная тема остается одной из наиболее острых социально-педагогических и психологических проблем современного образовательного пространства. Несмотря на значительный массив исследований, посвященных внешним факторам буллинга (организационно-педагогический климат, роль учителя, влияние социума), остается недостаточно изученным внутренний психологический механизм, определяющий вовлеченность личности в буллинг-структуру. Теоретический анализ проблемы и результаты констатирующего этапа формирующего эксперимента по данной теме были ранее опубликованы [3; 4].

Изложение основного материала статьи. На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика для оценки эффективности реализации психолого-педагогических условий развития самооценки и самоотношения. Целью являлась проверка результативности программы «Дорога к внутреннему «Я»», разработанной для работы со старшими подростками с разной ролью в ситуации буллинга. Задачи контрольного этапа формирующего эксперимента: провести контрольную диагностику развития самооценки и самоотношения старших подростков; сравнить результаты контрольного и констатирующего экспериментов; сделать количественный и качественный анализ полученных данных. В итоговом эксперименте приняли участие учащиеся 9 классов: 90 человек. Возраст детей: 13-15 лет. Для контрольного исследования развития самооценки самооценки и самоотношения старших подростков были использованы те же диагностические методики, что и на этапе констатирующего эксперимента. Исследование включало в себя методики: методика на выявление буллинг-структуры Е.Г. Норкиной; методика исследования самооценки личности С.А. Будасси; тест-опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантилеева [3; 4].

Представим анализ результатов первой методики, направленной на исследование занимаемых ролей и позиций в ситуации буллинга старшими подростками (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ ролей старших подростков в ситуации буллинга на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (экспериментальная группа)

Роли в ситуации буллинга	Констатирующий этап	Контрольный этап
Инициатор	11%	4%
Помощник	19%	15%
Защитник	22%	37%
Жертва	33%	26%
Наблюдатель	15%	18%

Наиболее существенная динамика зафиксирована в группе «защитников», численность которой возросла на 15%. Объяснением данного феномена может служить относительно высокая устойчивость самооценки и самоотношения у подростков данной категории, которая характеризуется уверенностью в собственных силах, рефлексивной направленностью, самопринятием и ожиданием позитивного отношения со стороны окружения. Анализ ролевой миграции выявил следующие изменения: 2 респондента перешли из категории «инициаторов» в «наблюдатели»; 1 респондент – из «помощников» в «защитники»; по 1 респонденту из «жертв» в «защитники» и «наблюдатели»; 3 респондента – из «наблюдателей» в «защитники».

Далее представлены результаты, полученные по второй методике, которая была направлена на диагностику уровня самооценки старших подростков в разрезе ролевых позиций в ситуации буллинга (Таблица 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ уровня самооценки старших подростков на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования (экспериментальная группа)

	Самооценка заниженная		Самооценка низкая		Самооценка средняя		Самооценка высокая		Самооценка завышенная	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Инициаторы	33%	0%	34%	0%	0%	0%	33%	100%	0%	0%
Помощники	20%	0%	40%	0%	40%	100%	0%	0%	0%	0%
Защитники	33%	10%	33%	30%	34%	60%	0%	0%	0%	0%
Жертвы	11%	0%	78%	71%	11%	29%	0%	0%	0%	0%
Наблюдатели	0%	0%	0%	40%	75%	60%	25%	0%	0%	0%

Примечание:
1 – констатирующий этап;
2 – контрольный этап.

Наиболее релевантная динамика уровня самооценки наблюдается в роли «жертв», где зафиксирован её прирост на 19%. Полученные данные позволяют констатировать, что у испытуемых данной категории сформировалась более адекватная и дифференцированная самооценка, что проявилось в критическом осмыслении личностных качеств, реалистичной оценке собственных возможностей, снижении уровня тревожности при совершении ошибок, а также в способности проявлять настойчивость и последовательность в действиях.

Представим анализ результатов третьей методики, направленной на исследование уровня самоотношения старшего подростка в каждой роли в ситуации буллинга: по Шкале S (интегральная) наибольшие изменения претерпели роль инициатора и защитника, их показатели выросли на 7%; по Шкале I (самоуважение) наибольшие изменения претерпела роль наблюдателей, их показатели выросли на 13%; по Шкале II (аутосимпатия) наибольшие изменения претерпела роль инициатора, их показатель вырос на 15%; по Шкале III (ожидаемое отношение от других) наибольшие изменения претерпела роль жертвы, их показатель вырос на 12%; по Шкале IV (самоинтерес) наибольшие изменения претерпели роли инициаторов и наблюдателей, их показатели выросли на 33% и 25% соответственно; по Шкале 1 (самоуверенность) наибольшие изменения претерпела роль инициаторов, их показатель вырос на 33%; по Шкале 2 (отношение других) наибольшие изменения претерпели роли помощника и жертвы, их показатели уменьшились на 10% и 13% соответственно; по Шкале 3 (самопринятие) Наибольшие изменения претерпела роль наблюдателя, их показатели уменьшились на 20%; по Шкале 4

(самопоследовательность) наибольшие изменения претерпели роли жертвы и наблюдателя, их показатели выросли на 4% и 5% соответственно; по Шкале 5 (самообвинение) наибольшие изменения претерпела роль наблюдателя, их показатель вырос на 25%; по Шкале 6 (самоинтерес) наибольшие изменения претерпела роль инициатора, их показатель вырос на 34%; по Шкале 7 (самопонимание) наибольшие изменения претерпели роли инициаторов, их показатель уменьшились на 33%. По всем вышеуказанным Шкалам из методики, направленной на исследование уровня самоотношения старшего подростка, наибольшее влияние распределилось между ролями инициатора и наблюдателя. Наблюдается позитивная динамика в структуре самоотношения, которая выразилась в повышении уровня самоэффективности и самопринятия. Испытуемые демонстрируют усиление веры в собственные возможности, более позитивное восприятие личностной значимости и компетентности, а также сформировавшуюся уверенность в способности к коррекции собственных недостатков. Параллельно отмечается рост уровня самозначимости, проявляющийся в осознании своей привлекательности для социального окружения. Также фиксируется усиление рефлексивной составляющей самоотношения, выражающееся в более внимательном отношении к внутренним психическим процессам. Данные изменения сопровождаются укреплением самоуважения и формированием стабильного позитивного эмоционального фона в отношении собственной личности.

Для статистической обработки данных, полученных в ходе реализации программы развития самооценки и самоотношения старших подростков, были применены следующие методы:

1. Метод x2 (хи-квадрат) – для проведения сравнительного анализа распределения уровней самооценки и самоотношения на констатирующем и контрольном этапах исследования (Таблица 3).

– Статистическая значимость по методу хи квадрат среди уровней самооценки показала следующие результаты: Инициатор – уровень самооценки достоверно улучшился ($p \leq 0,05$); Помощник – уровень самооценки помощников достоверно улучшился ($p \leq 0,01$); Защитники - уровень самооценки защитников не улучшился ($p \leq 0,05$); Жертвы – уровень самооценки жертвы достоверно улучшился ($p \leq 0,01$); Наблюдатели – уровень самооценки наблюдателя достоверно улучшился ($p \leq 0,01$).

Таблица 3

Метод x2 (хи-квадрат) для выявления процентного содержания соотношения уровней самооценки на констатирующем и контрольном этапах

	Инициатор	Помощник	Защитник	Жертва	Наблюдатель
X2эмп	11,1**	15,7***	8,74*	19,6***	13,8***

Примечание:
** – статистически не значимо;*
*** – статистически значимо при $p \leq 0,05$;*
**** – статистически значимо при $p \leq 0,1$.*

– Статистическая значимость по методу хи квадрат среди уровней самоотношения показала следующие результаты (Таблица 4): среди инициаторов наиболее выраженная значимость показала по Шкалам интегральной, самоуважению и ожидаемому отношению от других (при $p \leq 0,05$); среди помощников наиболее выраженная значимость показала по Шкалам интегральной, самоуважению и самопринятию (при $p \leq 0,05$); среди защитников наиболее выраженная значимость показала по Шкалам интегральной, аутосимпатии и самопринятия ($p \leq 0,05$); среди жертв наиболее выраженная значимость показала по интегральной Шкале ($p \leq 0,01$), и по шкалам самоуважения, аутосимпатии, самоуверенности, отношения других и самопринятия ($p \leq 0,05$); среди наблюдателей наиболее выраженная значимость показала по Шкалам самоуважения, самоинтереса, самопринятия, самопоследовательности и самообвинения ($p \leq 0,05$).

Таблица 4

Метод x2 (хи-квадрат) для выявления процентного содержания соотношения уровней самоотношения на констатирующем и контрольном этапах

X2эмп	Инициаторы	Помощники	Защитники	Жертвы	Наблюдатели
Шкала S (интегральная)	4,8 **	5,6 **	7,4 **	12 **	3,4 *
Шкала I – самоуважение	3,5 *	4,6 **	1,9 *	7,9 **	9,7 **
Шкала II -аутосимпатия	8,9 **	2 *	4,3 **	4,5 **	2,6 *
Шкала III – ожидаемое отношение от других	5,4 **	2,7 *	4,3 **	2,2 *	0,7 *
Шкала IV – самоинтерес	1,2 *	1,1 *	3 *	2,6 *	3,9 **
Шкала 1 – самоуверенность	1 *	1,5 *	2 *	3,9 **	1,6 *
Шкала 2 – отношение других	3,5 *	1,7 *	3,4 *	4,4 **	3,4 *
Шкала 3 –самопринятие	1,9 *	4 **	5,5 **	4,1 **	6 **
Шкала 4 –самопоследовательность	2,7 *	2,2 *	1,3 *	1,5 *	4,9 **
Шкала 5 – самообвинение	2,9 *	1,1 *	1,4 *	1,5 *	5 **
Шкала 6 – самоинтерес	1 *	1,2 *	2,3 *	1,5 *	0,8 *
Шкала 7 – самопонимание	0,6 *	0,7 *	1,7 *	0,5 *	1,4 *

Примечание:
** – не существенны*
*** – достоверно при $p \leq 0,05$;*
**** – достоверно при $p \leq 0,1$*

2. Для установления корреляционных связей между уровнем самооценки и ролевой позицией в ситуации буллинга, а также между показателями самоотношения и ролевым статусом применялся метод ранговой корреляции Спирмена ρ:

– Анализ выявил статистически значимую корреляцию между уровнем самооценки уровнем самооценки и ролью в ситуации буллинга такие роли, как защитники, жертвы и наблюдатели ($p \leq 0,05$) (Таблица 5).

Таблица 5

Метод ранговой корреляции Спирмена ρ (ранговое содержание соотношения между уровнем самооценки и ролью в ситуации буллинга)

	Инициатор	Помощник	Защитник	Жертва	Наблюдатель
ρ	0,39 *	0,41 *	0,31 **	0,39 **	0,46 **

Примечание:
** – не существенны*
*** – достоверно при $p \leq 0,05$;*
**** – достоверно при $p \leq 0,1$*

– Наибольшая статистическая значимость по методу ранговой корреляции Спирмена ρ между уровнем самоотношения и ролью в

ситуации буллинга показали следующие результаты (табл. 6): у инициаторов статистически значима во всех шкалах, но можно выделить наиболее значимые показатели: по шкалам самоуважения, самопринятия, отношения других и самопоследовательности ($p \leq 0,1$); у помощников наиболее значимые показатели: по шкалам самопоследовательности и самоинтереса ($p \leq 0,1$); у защитников наиболее значимые показатели: по шкалам самопоследовательности и самоинтереса ($p \leq 0,1$); у жертв наиболее значимые показатели: по шкалам самообвинения, самоуверенности, самопринятия, самопоследовательности и самопонимания ($p \leq 0,1$); у наблюдателей наиболее значимые показатели: по шкалам самопоследовательности и самоуверенности ($p \leq 0,05$).

Таблица 6

Метод ранговой корреляции Спирмена р (ранговое содержание соотношения между уровнем самоотношения и ролью в ситуации буллинга)

X2эмп	Инициаторы	Помощники	Защитники	Жертвы	Наблюдатели
Шкала S (интегральная)	0,63 ***	0,17 *	0,82 ***	0,56 ***	0,18 *
Шкала I – самоуважение	0,77 ***	0,62 ***	0,80 ***	0,86 ***	0,45 **
Шкала II – аутосимпатия	0,62 ***	0,56 **	0,85 ***	0,83 ***	0,45 **
Шкала III – ожидаемое отношение от других	0,7 ***	0,63 ***	0,87 ***	0,88 ***	0,48 **
Шкала IV – самоинтерес	0,64 ***	0,64 ***	0,88 ***	0,88 ***	0,45 **
Шкала 1 – самоуверенность	0,63 ***	0,62 ***	0,86 ***	0,89 ***	0,52 **
Шкала 2 – отношение других	0,72 ***	0,69 ***	0,87 ***	0,79 ***	0,45 **
Шкала 3 – самопринятие	0,76 ***	0,58 **	0,88 ***	0,89 ***	0,46 **
Шкала 4 –самопоследовательность	0,71 ***	0,72 ***	0,89 ***	0,89 ***	0,58 **
Шкала 5 – самообвинение	0,68 ***	0,66 ***	0,88 ***	0,90 ***	0,46 **
Шкала 6 – самоинтерес	0,47 **	0,70 ***	0,90 ***	0,87 ***	0,45 **
Шкала 7 – самопонимание	0,55 **	0,68 ***	0,88 ***	0,89 ***	0,45 **

Выводы. Контрольный этап формирующего эксперимента выявил положительную динамику, проявившуюся в перераспределении ролей буллинга: два инициатора перешли к роли наблюдателя, один помощник и пятеро подростков (двое жертв и трое наблюдателей) заняли позицию защитника. У участников зафиксировано улучшение самоотношения и рефлексивных способностей, выразившееся в адекватной самооценке, повышенной решительности, последовательности действий и самоконтроле. Отмечен рост способности к анализу мотивов поведения и его последствий, а также укрепление эмоциональной сферы: повысилось самоуважение, снизилась самокритичность, усилилась вера в возможность коррекции личных недостатков. Ролевая специфика изменений проявилась в повышении осознанности инициаторов, рационализации самооценки помощников, укреплении позитивного самовосприятия защитников, росте уверенности жертв и развитии рефлексии наблюдателей. Так же методами математико-статистических расчетов, мы выявили, что программа на развитие самооценки и самоотношения позволяет изменять уровень самооценки и самоотношения у старших подростков. Таким образом, формирующее воздействие подтвердило свою эффективность как инструмент коррекции ролевого поведения и гармонизации самоотношения подростков в контексте буллинга.

Литература:

1. Гуреева, Я.А. Практическое применение математических методов в психологии / Я.А. Гуреева // Теория и практика современной науки. – 2017. – № 5(23). – С. 78-81

2. Качмазов, Т.А. Педагогические условия профилактики девиантного поведения подростков в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Качмазов. – Москва, 2019. – 24 с.

3. Куимова, Н.Н. Особенности проявления самооценки у подростков с разной ролью в структуре буллинга / Н.Н. Куимова, В.С. Моренкова // XXVIII Нижегородская сессия молодых ученых (гуманитарные, технические, естественные науки): сб. ст. и тезисов молодых ученых. – Нижний Новгород, 2023. – С. 15-19

4. Куимова, Н.Н. Особенности самоотношения и самооценки старших подростков с разной ролью в ситуации буллинга / Н.Н. Куимова, В.С. Моренкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82. – С. 429-433

5. Любимова, Е.С. Использование методов математической статистики при решении психологических проблем современного мира / Е.С. Любимова, Д.Н. Нестеренко // Наука и молодежь: новые идеи и решения: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей. – Волгоград, 2013. – Ч. 3. – С. 150-153

Психология

УДК 159.922

доцент, кандидат психологических наук Куимова Наталья Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Моренкова Виктория Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СВЯЗЬ МЕЖДУ ИНТЕНСИВНЫМ ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТА И МОТИВАЦИЕЙ К УЧЕБЕ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена влиянию чрезмерного использования интернета на учебную мотивацию подростков. Актуальность темы обусловлена повсеместным проникновением цифровых технологий в жизнь подрастающего поколения. Целью исследования был анализ теоретических материалов об особенностях учебной мотивации интернет-зависимых подростков. В работе рассматриваются труды таких учёных, как К. Янг, А.Е. Войскунский и Л.И. Божович. Также были изучены концепции Д.Б. Эльконина, Е.А. Климова и Н.С. Пряжникова. Были исследованы ключевые понятия: мотивация подростков и интернет-зависимость. В контексте мотивации авторы углубились в её классификацию и структуру. Особое внимание уделено проявлениям и признакам интернет-зависимости. Кроме того, рассмотрены детерминанты формирования этой зависимости. В исследовании также выделены маркеры риска развития интернет-зависимости у подростков.

Ключевые слова: учебная мотивация, интернет-зависимость, подросток, взаимосвязь, интернет-аддикция.

Annotation. This article examines the impact of excessive internet use on adolescents' academic motivation. The topic is particularly relevant given the pervasive penetration of digital technologies into the lives of the younger generation. The aim of the study was to analyze theoretical materials on the academic motivation of internet-dependent adolescents. The work of scholars including K. Yang, A.E. Voiskunsky, and L.I. Bozhovich is reviewed. The concepts of D.B. Elkonin, E.A. Klimov, and N.S. Pryazhnikov are also explored. Key concepts were explored: adolescent motivation and internet addiction. In the context of motivation, the authors delved into its classification and structure. Particular attention is paid to the manifestations and signs of internet addiction. Furthermore, the determinants of its development are examined. The study also identifies risk markers for internet addiction in adolescents.

Key words: academic motivation, internet addiction, teenager, relationship, internet addiction.

Введение. Актуальность исследования особенностей учебной мотивации подростков, чрезмерно увлекающихся интернетом, обусловлена повсеместным проникновением цифровых технологий в жизнь подрастающего поколения. Исследования последних лет,

проводимые такими учёными, как К. Янг в области интернет-зависимости, А.Е. Войскунский в области психологии человека и компьютера, а также работы специалистов в области возрастной психологии (например, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин) и профессионального самоопределения (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников), указывают на сложную и неоднозначную природу влияния интернет-активности на когнитивные процессы, социальное поведение и, как следствие, на учебную мотивацию [2].

Изложение основного материала статьи. Учебная мотивация рассматривается в научной литературе как сложный, многокомпонентный феномен. Л.И. Божович определяла её как устойчивую направленность личности на учебную деятельность, формируемую в процессе развития [1]. А.К. Маркова акцентирует системный характер мотивации, представляя её как совокупность разнообразных мотивов, определяющих отношение к учению, и классифицируя их на внутренние (познавательные) и внешние (социальные, утилитарные) [5]. Р.У. Сипачев и С.Л. Рубинштейн трактуют мотивацию как совокупность внутренних сил, побуждающих к познавательной активности. Значительный вклад в понимание природы мотивации внесли Э. Деси и Р. Райан, разработавшие в рамках теории самодетерминации дихотомию внутренней мотивации (обусловленной интересом к самой деятельности) и внешней мотивации (детерминированной внешними по отношению к деятельности факторами) [12].

Согласно теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, учебная мотивация представляет собой континуум, ключевыми позициями в котором выступают внутренняя и внешняя мотивация [12].

Внутренняя мотивация обусловлена интересом к самой учебной деятельности, которая служит источником удовлетворения, и проявляется в стремлении к познанию, любознательности и получению удовольствия от преодоления учебных трудностей. Данный тип мотивации считается наиболее устойчивым и эффективным, поскольку порождается самой деятельностью.

Внешняя мотивация связана с достижением целей, внешних по отношению к содержанию учебной деятельности (получение оценки, одобрения, избегание наказания). Её эффективность часто ограничена временными рамками и исчезает вместе с внешним стимулом.

В структуре учебной мотивации также выделяются:

Познавательную мотивацию (как компонент внутренней), направленная на удовлетворение потребности в новых знаниях.

Социальную мотивацию, отражающая потребность в общении и социальном признании (стремление быть полезным обществу или получить одобрение референтной группы).

Мотивацию достижения, выражающаяся в стремлении к успеху и высоким результатам.

На формирование и динамику учебной мотивации оказывают влияние три группы факторов:

Семейные ценностные ориентации и уровень образования родителей, стиль воспитания, характер ожиданий и эмоциональная поддержка.

Школьные содержание и методы обучения, стиль педагогического общения, система оценки, психологический климат в классе и адекватность учебной нагрузки.

Индивидуально-личностные познавательные интересы и способности учащегося, уровень самооценки и притязаний, тревожность, темперамент и место образования в системе личностных ценностей.

Согласно классификации А.К. Марковой, уровни сформированности учебной мотивации дифференцируются по доминирующему типу побуждений и степени автономности учебной деятельности [5].

Высокий уровень. Характеризуется доминированием устойчивой внутренней, познавательной мотивации. Проявляется в высокой учебной активности, инициативности, самостоятельности и осознанной ориентации на процесс познания.

Достаточный уровень. На данном уровне преобладают познавательные мотивы, однако они могут сосуществовать с внешними побуждениями. Учебная деятельность сохраняется, но требует ситуативной внешней поддержки и контроля.

Неустойчивый уровень. Определяется доминированием внешней мотивации при сниженной познавательной активности. Учебное поведение ситуативно и зависит от внешнего подкрепления (оценки, контроль), что приводит к его нестабильности.

Низкий уровень. Связан с преобладанием внешней мотивации, ориентированной на избегание неудач. Проявляется в негативном отношении к учению, сопротивлении учебной деятельности и систематическом уклонении от выполнения заданий.

Познавательная сфера ребенка совместно с мотивационным компонентом его личности и стремления ребенка к обучаемости активности изучается в научном поле около ста лет. В XX в. большое внимание данной области уделяли такие ученные, как С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), так и зарубежных (В. Франкл, Х. Хекхаунзен, Д. МакКеланд. На сегодняшний день представлены исследования таких зарубежных и отечественных деятелей как В.К. Вилюнас, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.Дж. Эллиот, Н. Вермир, М.Л. Майер. Проблемам формирования и развития учебной мотивации посвящены работы А.К. Марковой, Л.Ф. Талызиной, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, П.И. Якобсон, Е.П. Ильин, Д.Дж. Стипека, Р.Дж. Влодковски, П.Р. Пинтриха, и других.

В подростковом возрасте происходит трансформация учебной мотивации, обусловленная когнитивным развитием, расширением сфер интересов и формированием профессиональных склонностей. Учебная деятельность утрачивает универсальный характер, что проявляется в избирательном отношении к школьным предметам и возрастающей роли личностных качеств педагога [5].

Параллельно формируются новые мотивы учения, связанные с осознанием значимости образования для будущей профессиональной реализации и развития творческих способностей. Это приводит к дифференциации учебной мотивации, которая начинает определяться индивидуальными интересами и целями подростка [3].

Учащиеся с высокой учебной мотивацией характеризуются:

– активным участием в образовательном процессе;

– доминированием познавательных мотивов;

– ответственным отношением к учебным требованиям;

– выраженной ориентацией на содержательные аспекты обучения.

В отличие от них, подростки с низкой мотивацией демонстрируют негативное отношение к школе и учебной деятельности. Формирование устойчивой учебной мотивации требует системного подхода, учитывающего возрастные особенности, социальный контекст и динамический характер мотивационной сферы.

Интернет-зависимость представляет собой поведенческую (нехимическую) зависимость, реализуемую через использование цифровых технологий. Несмотря на отсутствие самостоятельного нозологического статуса в DSM-V и МКБ-11, где выделена только игровая зависимость, данное явление признается значимой психологической проблемой [7].

Согласно А.А. Николаевой, интернет-зависимость является интегративным поведенческим паттерном, где цифровые устройства выступают средством реализации различных форм зависимого поведения. Эти формы обладают динамичностью и могут сосуществовать у одного индивида [7].

Клинически значимыми проявлениями интернет-зависимости у подростков считаются:

– компульсивная потребность в онлайн-пребывании;

– нарушение контроля над временем использования;

– бесцельное блуждание в сети;

– пренебрежение базовыми потребностями;

– социальная дезадаптация и учебная деградация [8].

Перечисленные поведенческие паттерны позволяют диагностировать чрезмерное использование интернета как дезадаптивную форму поведения.

Согласно исследованиям Г.У. Солдатовой и Е.И. Рассказовой, диагностика интернет-зависимости основывается на выявлении трёх ключевых признаков: синдрома «отмены», потери контроля и замещения реальности. Наличие менее трёх признаков определяет группу риска, а не сформированную зависимость [9].

Авторы дифференцируют два уровня нарушений:

Проблемное использование (problemuse) – любое деструктивное применение цифровых технологий.

Чрезмерное использование (excessive Internetuse) – характеризуется выраженным конфликтом между онлайн-активностью и другими жизненными сферами при субъективном переживании утраты контроля [7].

Анализ причин и проявлений чрезмерного использования интернета подростками позволяет систематизировать ключевые аспекты данного феномена.

Детерминанты формирования:

Среди основных причин выделяются дефицит родительского внимания, недостаточность значимого общения, личностная неуверенность и социальная конформность. Исследования Г.У. Солдатовой демонстрируют дифференцированное влияние родительских стратегий: для академически ориентированных подростков риск возникает при отсутствии запретов, тогда как для «универсалов» – при избыточных неаргументированных ограничениях [10].

К. Янг выделила основные симптомы чрезмерного использования интернета: сетевые отношения, избыточная вовлеченность в сети, информационное переутомление, зависимость от компьютерных игр [11].

Типология аддиктивных паттернов:

В классификации Янг представлены специализированные формы девиантного интернет-пользования:

1. Интернет-гемблеры, которые пользуются разнообразными интернет-тотализаторами, аукционами, лотереями и т.д.
2. Интернет-геймеры, пользующиеся разнообразными интернет-играми, из которых наибольший аддиктивный потенциал имеют так называемые онлайновые ролевые игры для большого количества игроков (massively multi player online role-playinggames – MMORPG).
3. Интернет-трудоголики, которые реализуют свой работоголизм посредством Сети (поиск баз данных, составление программ и т.д.).
4. Интернет-сексоголики, посещающие разнообразные порно-сайты, занимающиеся виртуальным сексом.
5. Интернет-эротоголики – любовные аддикты, которые знакомятся, заводят романы посредством Сети.
6. Интернет-покупатели, реализующие аддикцию к трате денег посредством бесконечных покупок онлайн.
7. Коммуникационные интернет-аддикты, которые часами общаются в чатах, бесконечно проверяют электронную почту и т.д., другими словами, заменяют реальную аддикцию отношений виртуальной [6].

Экспансивное использование интернет-среды порождает комплекс психологических проблем: социально-адаптационные нарушения, смещение жизненных приоритетов в виртуальное пространство, утрату временного контроля и возникновение дискомфорта при недоступности сети. Формируется особая когнитивная стратегия, характеризующаяся преобладанием поисковых операций над аналитической деятельностью и целостным усвоением знаний [6].

Согласно Е.В. Змановской, ключевыми маркерами риска развития интернет-зависимости выступают:

– эйфорический компонент онлайн-активности;
– прогрессирующее увеличение времени пребывания в сети;
– редукция социальных связей в реальной жизни;
– снижение академической успеваемости [4].

А.Е. Жичкина акцентирует компенсаторный характер виртуального поведения: анонимность цифровой среды позволяет конструировать идеализированную идентичность, противоположную реальным личностным характеристикам. Этот механизм обеспечивает временную психологическую стабилизацию, однако усиливает дезадаптацию при возвращении в реальный социальный контекст [3].

Выводы. На основе проведённого анализа можно заключить, что учебная мотивация представляет собой сложный динамический конструкт, имеющий уровневую организацию и определяющийся балансом внутренних (познавательных) и внешних (социально-детерминированных) мотивов. Сформированность мотивационной сферы подростка характеризуется доминированием устойчивой познавательной направленности и автономности учебной деятельности, что соответствует высокому уровню по классификации А.К. Марковой.

В современных условиях существенное влияние на учебную мотивацию оказывает феномен интернет-зависимости, проявляющийся в компульсивном онлайн-поведении, нарушении самоконтроля и замещении реальных социальных связей виртуальными. Полиморфная природа интернет-аддикции, включающая различные поведенческие паттерны (гейминг, компульсивное общение, информационный поиск), создаёт системные предпосылки для деградации учебной деятельности. Ключевыми механизмами негативного воздействия выступают:

– Редукция познавательной активности с замещением аналитического мышления поверхностным поиском информации;
– Компенсаторный характер онлайн-активности, приводящий к формированию дезадаптивных поведенческих стратегий;
– Социально-психологическая дезинтеграция, проявляющаяся в ослаблении реальных социальных связей.

Полученные данные подтверждают наличие взаимосвязи между чрезмерным использованием интернет-ресурсов и снижением учебной мотивации, что обусловлено конкуренцией между виртуальными и учебными активностями за ограниченные когнитивные и временные ресурсы подростка. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке дифференцированных профилактических программ, учитывающих как индивидуально-личностные особенности учащихся, так и специфику проявляемых форм интернет-зависимости.

Литература:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Москва: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Воронина, Е.В. Отношение к учебе и готовность к рынку труда: анализ студенческих практик / Е.В. Воронина, М.Л. Курьян, А.А. Шутов // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 4(12). – С. 1-12
3. Жичкина, А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в интернете пользователей юношеского возраста: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 / А.Е. Жичкина. – Москва: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2001. – 199 с.
4. Змановская, Е.В. Психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – Москва: Академия, 2004. – 288 с.
5. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1990. – 192 с.
6. Медведская, Е.И. Особенности устойчивости внимания взрослых интернет-пользователей / Е.И. Медведская // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2022. – Т. 19. – № 2. – С. 304-319
7. Немов, Р.С. Психология: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – Москва: Просвещение, 1995. – Т. 1. – 688 с.
8. Николаева, Э.Ф. Интернет-зависимость подростков как информационно-психологическая угроза / Э.Ф. Николаева // Балканско научно обозрение. – 2019. – № 1(3). – С. 82-84
9. Погожина, И.Н. Цифровое поведение и особенности мотивационной сферы интернет-пользователей: логико-категориальный анализ / И.Н. Погожина // Вопросы образования. – 2020. – № 3. – С. 60-94
10. Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. – Москва: Просвещение, 1987. – 447 с.
11. Юрьева, Л.Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.
12. Deci, E.L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan. – New York: Plenum Press, 1985. – 371 p.

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);
старший преподаватель Калинина Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент магистратуры Трудолюбова Ася Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования профессионального выгорания сотрудников ДОО. Авторы рассмотрели понятие и основные причины возникновения профессионального выгорания, виды и стадии выгорания, основные отличия выгорания от стресса и депрессии. Педагог в состоянии эмоционального выгорания работает менее эффективно, что очень сильно сказывается на работе с детьми. У сотрудника повышается конфликтность, ухудшаются взаимоотношения с детьми и коллегами. В зоне риска выгорания находятся люди с очень высокой самоотдачей и ответственностью. Причиной выгорания в этом факторе наиболее часто является психическая перегрузка, постоянная высокая ответственность за воспитанников, низкое материальное вознаграждение. Исследование показало наиболее распространенные причины возникновения выгорания, а именно: высокий уровень ответственности, испытываемый на работе, частые конфликты с коллегами и руководством, недопонимания возникающие между родителями и воспитателями, отсутствие четкого распределения задач. Нельзя не отметить, что выгорание часто путают с депрессией или усталостью. Также авторы отмечают, что воспитателю в профилактике с профессиональным выгоранием в первую очередь просто необходима эмоционально-психологическая поддержка, основной целью которой является проработка эмоциональных качеств и развитие эмоциональных резервов. Для были разработаны необходимые рекомендации для предотвращения возникновения выгорания, а также план действий при наличии выгорания.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, шкала эмоционального истощения, шкала деперсонализации, шкала редукции личностных достижений, воспитатели и педагоги дошкольного образовательного учреждения.

Annotation. This article presents the results of a study on professional burnout among preschool staff. The authors examined the concept and main causes of professional burnout, its types and stages, and the key differences between burnout and stress and depression. Emotionally burned-out teachers work less effectively, which significantly impacts their work with children. They become more prone to conflict, and their relationships with children and colleagues deteriorate. Those with a high level of dedication and responsibility are at risk for burnout. The most common causes of burnout in this context are mental overload, constant high responsibility for students, and low financial compensation. The study revealed the most common causes of burnout, namely: a high level of responsibility experienced at work, frequent conflicts with colleagues and management, misunderstandings between parents and caregivers, and a lack of clear task management. Burnout is often confused with depression or fatigue. The authors also note that, in preventing professional burnout, educators primarily need emotional and psychological support, the main goal of which is to develop emotional skills and emotional reserves. Essential recommendations for preventing burnout, as well as an action plan for when burnout occurs, were developed.

Key words: professional burnout, emotional exhaustion scale, depersonalization scale, personal achievement reduction scale, preschool teachers and educators.

Введение. Проблема профессионального выгорания у сотрудников дошкольного образовательного учреждения является актуальной в современном мире, так как все чаще можно отметить случаи профессионального выгорания на фоне эмоциональной перегрузки, стресса, усталости. Также можно отметить, частые эмоциональные всплески, частую смену настроения, изменения в поведении, что негативно сказывается на воспитанниках [6].

Проблема обеспечения психологического состояния преподавателя особенно приобрела актуальность в последние три десятилетия. Это обусловлено повышением требований к личности преподавателя и его роли в преподавательской деятельности [1]. Повышение требований, порой завышенное, приводит к постоянным стрессовым ситуациям, а они – к психическим, эмоциональным и физическим истощениям [2]. В свою очередь указанные истощения ухудшают нервно-психическое состояние преподавательского состава и соответственно способствуют возникновению и усилению невротических расстройств у преподавателей [3; 8]. Совокупность подобных расстройств представляет собой синдром эмоционального выгорания. По мнению экзистенциального психотерапевта Альфрида Лэнгле, «это типичный феномен нашего времени» (СЭВ) [9]. Многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых (В.Е. Орел, Г.А. Робертс, Д. Гринберг и др.) подтвердили подверженность преподавателей вузов синдрому [10]. В нашей стране это обусловлено девальвацией социальной, экономической и интеллектуальной ценности труда преподавателей, постоянным и порой не совсем удачным реформированием в области высшего образования [5].

Изучением проблемы профессионального выгорания занимались также такие ученые как Герберт Фрейденбергер, Кристина Маслач, Б.Г. Ананьев, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, А.А. Рукавишников, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, Н.В. Самоукина**,** М. Вудкок, Д. Френсис, Дж. Гринберг, В.Е. Орёл, Е.Ю. Костин и многие другие [4; 7].

Изложение основного материала статьи. Выгорание – постоянное состояние, проявляющееся после длительных нагрузок, состояния стресса. Исходя из источников литературы можно отметить, что выгорание может сопровождаться стрессом, отсутствием сил. У сотрудника может резко или постепенно измениться отношение к своим коллегам на работе. Например, нет желания видеть коллег каждый день, конфликты происходят на регулярной основе, активно проявляется разный спектр эмоций и чувств, возможно резкое изменение настроения. Все перечисленные состояния сказываются на работоспособности сотрудника. Возникает чувство, что выполняемая работа абсолютно никому не нужно и от нее просто нет смысла. Все перечисленные характеристики не исчезают даже после отдыха и длительного отпуска. Справится с выгоранием в самостоятельном порядке трудно или даже невозможно, необходимо обратится к соответствующему специалисту [1].

Возникновение профессионального выгорания у сотрудников дошкольного образовательного учреждения возникает по различным причинам и проходит по трём стадиям. Первая стадия характеризуется появлением первых признаков. Признаки проявляются в очень легкой форме. Постепенно могут исчезнуть положительные эмоции и ухудшаются отношения с коллегами. С членами семьи присутствуют натянутые отношения. У педагога возникает состояние неудовлетворенности работой и тревожности. Эти симптомы являются самыми начальными и могут варьироваться в зависимости от тяжести работы и утомления от нее. Первая стадия может продлиться от 3 до 5 лет [5; 7; 10].

На второй стадии время от времени возникают недопонимания с воспитанниками. Иногда проявляется неприязнь к учащимся, снижается интерес к работе. Данные признаки проявляются регулярно и достаточно долго. Проявление признаков не снижается даже после хорошего отдыха или выходных. Вторая стадия выгорания может длиться от 5 до 15 лет [5; 7; 10].

На третьей стадии происходит личное выгорание. У человека теряется не только интерес к работе, но и к жизни. Эмоциональный холод, отсутствие сил, нарушение памяти и внимания, изменение ритма сна. Человеку безразлично все. На этой стадии общается с людьми не много. Большое количество времени находится на природе или с животными. Эта стадия может привести к депрессивным расстройствам. Примерные рамки формирования стадии от 10 до 20 лет [5; 7; 10].

Далее перейдем к рассмотрению трех психологических аспектов формирования выгорания:

Первый – снижение самооценки. Сотрудники чувствуют апатию и беспомощность. В дальнейшем это переходит в пассивную агрессию;

Второй – одиночество. Невозможность установить правильный контакт с коллегами и окружающими;

Третий – эмоциональное истощение. Усталость, апатия, повышенная раздражительность, эмоциональная истощенность приводит к

серьезным проблемам со здоровьем [5; 7; 10].

Изучив основные виды и стадии выгорания можно отметить, что все происходит комплексно и затрагивает все сферы жизни. Виды выгорания помогают изучить глубину взаимосвязей и причин, по которым оно происходит. Для сохранения физического и психологического здоровья важно предотвращать выгорание на ранних стадиях развития [10].

Поэтому целью нашего исследования – провести теоретико-эмпирическое изучение профессионального выгорания у сотрудников дошкольного образовательного учреждения и разработать комплекс профилактических мер по снижению уровня профессионального выгорания у сотрудников дошкольного образовательного учреждения.

Объект исследования: профессиональное выгорание у сотрудников дошкольного образовательного учреждения.

Предмет исследования: уровень профессионального выгорания у сотрудников дошкольного образовательного учреждения.

Гипотеза исследования: изучив статистику отмечено, что проявление синдрома профессионального выгорания возросло. Предположим, что при разработка профилактических рекомендаций по предотвращению профессионального выгорания у сотрудников дошкольного образовательного учреждения поможет изменить уровень профессионального выгорания.

Задачи исследования:

1. Изучить причины профессионального выгорания у сотрудников дошкольного образовательного учреждения.
2. Провести исследование, которое подтвердит наличие или отсутствие профессионального выгорания у сотрудников дошкольного образовательного учреждения.
3. Разработка профилактических рекомендаций и мероприятий по предотвращению профессионального выгорания у сотрудников дошкольного образовательного учреждения.

Методика исследования: диагностика профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой).

Исследование проводилось на базе МБДОУ № 22 г. Кстово.

Выборка данного эксперимента была сформирована из 50 человек, которые работают в дошкольных учреждениях.

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов:

1. Организационный этап – на данном этапе была сформирована цель, задачи, объект, предмет и гипотеза исследования. Была подобрана методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (адаптирована Н.Е. Водопьяновой). Цель методики: выявление выраженности выгорания у специалистов различных профессий, в первую очередь связанных с коммуникацией. Опросник содержит в себе 22 утверждения о чувствах и переживаниях и ощущениях, которые взаимосвязаны с работой. Основная оценка результатов происходит по трем шкалам: «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация», «Редукция личностных достижений». Первая шкала «Эмоциональное истощение» помогает определить эмоциональное состояние человека. Высокий показатель по данный шкале может быть связан с повышенной истощаемостью и утомлением. Вторая шкала показывает уровень взаимоотношений с коллегами. Последняя шкала помогает выявить уровень положительного настроя на работу.
2. На основном этапе проводился сбор эмпирических данных, обработка полученных результатов во время исследования. Исследование проводилось в онлайн формате при помощи гугл-форм.
3. На заключительном этапе подводились основные выводы исследования.

Таблица 1

Выраженность профессионального выгорания сотрудников ДОО

Шкалы профессионального выгорания	Уровни профессионального выгорания		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Эмоционального истощения	54%	20%	26%
2. Деперсонализации	60%	22%	18%
3. Редукции личностных достижений	40%	30%	30%

Шкала «Эмоционального истощения» необходима для определения эмоционального состояния, общего ресурса на работу у сотрудников дошкольного образовательного учреждения. Как мы видим у сотрудников наблюдается достаточно высокий уровень эмоционального истощения 54% (27 человек) от общего количества испытуемых. Следствием данного состояния может быть: повышенная трудовая нагрузка, негативные отношения с коллегами, постоянная ответственность за жизнь и здоровье воспитанников, совмещение должности воспитателя с еще одной работой, частые недопонимания с заведующей детского сада, отсутствие теплого и доверительного контакта с родителями воспитанников. По изучению ситуаций можно говорить, что многие сотрудники коллектива перерабатывают на регулярной основе, а также идут постоянные стычки с руководством (распределение детей на летние группы, отсутствие графика ролей на праздники), что вызывает у коллектива эмоциональное истощение. Средний уровень эмоционального истощения составил 20% (10 человек). Данный показатель является также высоким соответственно необходимо обратить внимание на причины его возникновения. Низкий уровень приблизился к значению 26% (13 человек). Таким образом, у 27 человек был выявлен высокий уровень эмоционального истощения, средний уровень выявлен у 10 человек, низкий уровень присутствует у 13 человек.

Шкала деперсонализации в первую очередь показывает уровень взаимоотношения в коллективе, проявление интереса, сочувствия к сложившимся проблемам у коллег. Уровень деперсонализации среди опрошенных составил 60%. У 30 человек из 50 повышен уровень деперсонализации, соответственно это говорит о натянутых отношениях между коллегами, негативное отношение и ощущение к самому себе. К этим последствиям привело отсутствие вне рабочих мероприятий для сотрудников, натянутые отношения между коллегами и руководством, разновозрастной коллектив (от 20 до 60 лет), что приводит к разным взглядам на рабочие задачи и мнениям. Средний уровень также является повышенным 22%. Из 50 человек у 11% средний уровень деперсонализации. Низкий уровень деперсонализации составил 18%. Подводя итоги по шкале деперсонализации можно сделать вывод, что высокий уровень деперсонализации составил 60% (30 респондентов), средний уровень 22% (11 респондентов), низкий уровень 18% (9 респондентов).

Шкала «Редукции личностных достижений» предназначена для оценки положительного/отрицательного настроя на работу, навыка оперативного решения возникающих задач, отношение к сотрудникам. В методике на эту шкалу всего было представлено 8 утверждений. Мы выявили, что высокий уровень личностных достижений составил 40%. На такой высокий процент повлияло отсутствие четкого плана на работе, целей и задач, негативное отношение у сотрудников к детям и работе в целом. По нашему исследованию сотрудники на регулярной основе повышают голос на детей, не договариваются с ними, отсутствует объяснение при наказаниях. Средний уровень по шкале приблизился к 30%. Низкий уровень составил 30%. Подводя итоги отметим, что высокий уровень составил 40% (20 человек), средний и низкий уровень приблизился к 30% (15 человек).

Выводы. Было проведено исследование по выявлению профессионально выгорания у сотрудников дошкольного образовательного учреждения. Исследование проводилось в соответствии со всеми этапами и необходимыми рекомендациями. Всего приняло участие 50 респондентов из дошкольного образовательного учреждения. Была применена методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (адаптирована Н.Е. Водопьяновой).

Мы получили результаты по трем основным шкалам: «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация», «Редукция личностных достижений». По каждой шкале были определены высокие средние и низкие показатели для оценки результатов. По шкале эмоциональное истощение высокий уровень составил 54%, средний 20%, низкий 26%. Отметим, что показатели являются достаточно высокими. Причины проявления могут быть разнообразными в каждом конкретном случае. По шкале «Деперсонализация» высокий уровень составил 60%, средний уровень 22%, а низкий 18%. Как мы может наблюдать в этом аспекте также есть определенная проблема, которая негативно сказывается на работе учреждения. Рассматривая результаты шкалы «Редукция личностных достижений» также можно отметить негативные показатели. Подходя к выводу, отметим, что проблема выгорания у сотрудников дошкольных образовательных учреждений на данный момент достаточно ярко выражена в связи с многими причинами. Выделим основные признаки: эмоциональное истощении, раздражение, отсутствие сил, негативное взаимодействие с коллегами. Самый главный признак выгорания – человек остается разнообразным и активным во всех сферах жизни, которые не касаются работы. Подводя итоги отметим, что выгорание достаточно легко

спутать с пограничными состояниями, так как у всех состояний присутствуют похожие признаки и стадии развития. Для диагностики каждого состояния необходимо обратиться к соответствующему специалисту. Отметим, что любое состояние отрицательно влияет на психику и имеет негативные последствия. Соответственно для дальнейшей работы, необходимо составить серию практических рекомендаций и профилактических мероприятий, которые позволят сотрудникам дошкольных образовательных организаций изменить уровень профессионального выгорания.

Литература:

1. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 105 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 336 с.
3. Баксанский, О.Е. Синдром эмоционального выгорания: взгляд психолога и невролога / О.Е. Баксанский, О.Г. Сафоничева // Вестник новых медицинских технологий. – 2021. – № 2(28). – С. 45-57. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-vzglyad-psihologa-i-nevrologa-obzor-literatury/viewer (дата обращения: 20.10.2025)
4. Кузьмина, Н.М. Эмоциональное выгорание педагогов разных поколений / Н.М. Кузьмина, Е.Б. Мамонова // Нижегородский психологический альманах. – 2023. – № 1. – URL: psykaf417.esrae.ru/ru/37-395 (дата обращения: 24.10.2025)
5. Лебедева, О.В. Профессиональное выгорание у работников социальной сферы как результат дезадаптации в системе «субъект-субъектных» отношений / О.В. Лебедева, С.В. Егорычева // Нижегородский психологический альманах. – 2021. – № 2. – URL: psykaf417.esrae.ru/ru/34-332 (дата обращения: 24.10.2025)
6. Логинова, А.В. Профессиональная деформация личности педагога и пути ее преодоления / А.В. Логинова // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – URL: https://moluch.ru/archive/91/19881/ (дата обращения: 24.10.2025)
7. Малышева, Е.К. Синдром эмоционального выгорания сотрудников социальной сферы и практические рекомендации по его профилактике / Е.К. Малышева // Молодой ученый. – 2022. – № 48(443). – URL: https://moluch.ru/archive/443/96861/ (дата обращения: 24.10.2025)
8. Маслач, К. Представление о синдроме эмоционального выгорания: современное исследование и его применение в психиатрии / К. Маслач, М. Лейтер // Мировая психиатрии. – 2016. – № 15. – С. 103-111. – URL: https://psychiatr.ru/ files/magazines/2016_06_wpa_1039.pdf (дата обращения: 20.10.2025)
9. Поначугин, А.В. Синдром эмоционального выгорания профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения / А.В. Поначугин // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 2. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/354 (дата обращения: 24.10.2025)
10. Степанова, А.А. Важность саморегуляции для профилактики эмоционального выгорания / А.А. Степанова // Молодой ученый. – 2017. – № 4. – URL: https://moluch.ru/archive/138/38702 (дата обращения: 24.10.2025)

Психология

УДК 159

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Лебедев Игорь Михайлович
ФГК ВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва);
офицер отдела психологического сопровождения Камаева Татьяна Андреевна
Центр развития и обеспечения космической деятельности Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ КРИТИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ НА СНИЖЕНИЕ ДЕСТРУКТИВНОГО ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. Критическое мышление играет важную роль в структуре психологической устойчивости человека. Оно помогает человеку анализировать информацию, выделять главное от второстепенного, оценивать доказательства и принимать обоснованные решения. Кроме того, критическое мышление помогает военнослужащему контролировать свои эмоции и реагировать на них адекватно, что способствует повышению его психологической устойчивости к деструктивному информационно-психологическому воздействию. Стоит острая необходимость разработки рекомендаций по противодействию деструктивного воздействия СМИ, хотя сама проблема уже и не нова, но все так же актуальна. В современных условиях информационного противоборства все механизмы (манипуляция, искажение фактов, эмоциональные манипуляции, (авторитетное мнение» и т.д.) могут быть использованы противником для оказания деструктивного информационно-психологического воздействия на военнослужащих. Особую опасность представляет комплексное использование данных механизмов, усиленное современными информационными технологиями и методами психологического воздействия.

Ключевые слова: критичность мышления, деструктивное воздействие СМИ, поведение и мышление военнослужащих, информационная безопасность, модель устойчивости к ДИПВ.

Annotation. Critical thinking plays an important role in the structure of a person's psychological stability. It helps a person analyze information, distinguish the main from the secondary, evaluate evidence and make informed decisions. In addition, critical thinking helps a serviceman to control his emotions and respond to them adequately, which helps to increase his psychological resistance to destructive informational and psychological effects. There is an urgent need to develop recommendations on countering the destructive influence of the media, although the problem itself is no longer new, but it is still relevant. In modern conditions of information warfare, all mechanisms (manipulation, distortion of facts, emotional manipulation, "authoritative opinion", etc.) can be used by the enemy to exert destructive informational and psychological effects on military personnel. The complex use of these mechanisms, enhanced by modern information technologies and methods of psychological influence, is particularly dangerous.

Key words: critical thinking, destructive impact of the media, behavior and thinking of military personnel, information security, model of resistance to DIPV.

Введение. Вопрос информационной безопасности на данный момент является наиболее острым для Вооруженных сил РФ. В условиях проведения специальной военной операции (СВО) используется огромный спектр методов ведения информационно-психологической войны против армии, общества и страны в целом: проведение психологических операций, направленных на массовое сознание и вызывающих панику, страх и негативный эмоциональный отклик с целью дестабилизации социально-политической ситуации в стране; использование «отрицательной» пропаганды, направленной на очернение российской политики и подрыва морального духа мирного населения; увеличение количества компьютерных атак на различные информационные ресурсы и сервисы гражданской инфраструктуры, с целью вывода их из строя, нарушению системы управления; распространение в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» материалов, дискредитирующих деятельность ВС РФ, так называемых «фейковых» новостей и «черного пиара».

Важно понимать, что информационно-психологическое воздействие не ограничивается перечисленными методами, так как по своей сути является динамичной структурой, подверженной постоянным изменениям используемых средств.

Поэтому особое внимание стоит обратить на влияние средств массовой информации (СМИ), формирующих общественное мнение, поведение и мышление военнослужащих, как одного из инструментов, направленного на достижение политических, экономических, военных и иных целей. Характерными чертами современных СМИ являются: доступность, широкий охват и доверие аудитории; эмоциональность воздействия; использование различных форматов построения информации и способы ее преподнесения. Все эти характеристики позволяют в короткие сроки перестроить сознание военнослужащих в нужном для противника направлении и тем самым ослабить защиту войск в целом. Для того, чтобы этого не случилось, необходимо правильно выстраивать работу, направленную на защиту военнослужащих от данного рода воздействия. Рассматривая устойчивость, как способность к сохранению текущего состояния при влиянии внешних воздействий, можно смело говорить о том, что в психологической науке оно является одним из ключевых качеств современного человека и описывает его способность справляться с трудными жизненными проблемами и стрессовыми ситуациями, а также успешно адаптироваться к изменениям, к которым они приводят.

Авторами были сформулированы следующие задачи исследования:

1. В ходе теоретического анализа определить сущность понятия «психологическая устойчивость к информационно-психологическому воздействию средствами массовой информации».

2. Эмпирическим путем выявить особенности влияния критичности мышления на повышение психологической устойчивости к деструктивному информационно-психологическому воздействию средствами массовой информации.

3. На основе результатов исследования разработать практические рекомендации по повышению критичности мышления военнослужащих.

Изложение основного материала статьи. Информационно-психологическое воздействие (далее – ИПВ) представляет собой сложный и многогранный процесс, направленный на человека или группы людей и затрагивающий их восприятие, эмоциональную сферу и систему убеждений, а также психологические аспекты межличностного общения и обмена информацией и влияющий на сознание и поведение людей. Разрушение целостной структуры общественных и индивидуальных ценностей, взглядов, идей, социальных установок, а также манипуляция широкими массами посредством негативно направленных потоков информации с помощью инструментов их передачи является основной целью данного рода воздействия. В современном быстро развивающемся цифровом мире, когда информационные технологии стали неотъемлемой частью жизни каждого человека, а появление огромного количества социальных сетей, мессенджеров, неофициальных новостных порталов и интернет-платформ привели к переносу передачи и получения информации в медийную среду появилась идеальная почва для эффективного манипулятивного влияния на людей. На сегодняшний день данная ситуация является кризисной для всего общества и требует незамедлительного решения. Деструктивное информационно-психологической воздействие на личность возрастает, что ставит новые задачи, такого типа, как психологическая защита от ДИПВ, цифровая гигиена пользователя социальных сетей и иных платформ в сети Интернет, эмоциональный контроль и его влияние на принимаемые решения при пользовании Интернет-пространством, а также при получении информации из любых источников информации, которыми оперируют СМИ при публикации новостных лент на различных каналах.

Особую опасность данный феномен представляет в контексте развития современных информационных технологий и глобальных коммуникационных сетей, которые значительно расширяют возможности для осуществления деструктивного влияния на массовое сознание.

Одним из видов деструктивного информационно-психологического воздействия является манипуляция, в контексте применения методов и приемов: убеждения, внушения, эмоционального заражения. Так, Н.О. Королев считает, что: «Манипуляция – широкое понятие, смысл которого состоит в введение в заблуждение, доведение человека до самообмана путем специфического информирования» [4].

По мнению Е.А. Цымбал: «Социальное манипулирование – способ информационного воздействия на общественное сознание при помощи различных средств (социальных, социально-психологических, идеологических, СМИ и т.д.), применяемых конкурирующими властными структурами в различных сферах общественной жизни для формирования общественного мнения и обеспечения заданных поведенческих реакций у широких масс» [12].

В целом «информационно-психологическое воздействие» можно рассматривать в рамках нескольких подходов, исходя из сферы компетенций затрагиваемого вопроса.

Первый подход и самый важный для нас – психологический, в который входит анализ воздействия информации на психику и поведение людей, а также изучается механизм того, как негативная информация формирует представления, установки и ценности и влияет на эмоциональное состояние и психологическое благополучие конкретного человека или группы.

Второй подход составляет социологическая сторона явления, рассматривающая его как целостный процесс воздействия на более обширные группы, а именно социальные институты. Воздействуя на структуру нормы и ценности приводит к изменению общественного мнения и поведения людей.

И третий подход, культурологический. Информация так или иначе непосредственно влияет на ценности, исторически сложившиеся в определенном обществе, а также на идентичность и самосознание каждого его члена.

Именно поэтому, проведенный теоретический анализ проблемы информационно-психологического воздействия, позволил выявить нескольких основных положений:

Во-первых, проблема информационно-психологического воздействия базируется на фундаментальных теориях информации и массовой коммуникации. Во-вторых, информационно-психологическое воздействие осуществляется с помощью активного использования специальных инструментов, например, информационные войны, представляющие двустороннее противоборство между государствами в рамках конкретного информационного поля с целью нанесения ущерба всем сферам жизнедеятельности общества.

Критическое мышление, как самостоятельный научный термин возник относительно недавно, став результатом научных изысканий в различных областях, таких как: философия, психология, педагогика и других. [8]. К настоящему времени разработанность проблемы критического мышления и его структурных элементов в области психологических исследований достаточно высока, поэтому, современные научные исследования дают огромный пласт теоретических аспектов для определения данного понятия.

На сегодняшний день одной из самых эффективных программ обучения, навыкам «критического мышления», объединившей многолетний практический опыт и новейшие техники когнитивной психологии является разработка американского психолога Д. Халперн. По ее мнению, критическое мышление расценивается как процесс по оценке достоверности, точности или ценности чего-либо, способность искать и находить причины и альтернативные точки зрения и характеризуется набором ключевых навыков, таких как: наблюдательность; способность к интерпретации, анализу, выведению заключений; способность давать оценки. Человеку, правильно использующему критическое мышление, свойственны такие качества, как: готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, осознание, поиск компромиссных решений [11].

Г. Линдсей отмечал, что одним из признаков критического мышления является самостоятельность суждений, также мышление направлено на творческую мыслительную деятельность, а не на воспроизведение, основанное на жестких алгоритмах и стереотипах [5].

О критическом мышлении с точки зрения знания говорил американский психолог Г. Фоллмер. По его мнению, оно развивается с помощью неоправданных ожиданий, догадок, пробных решений. Человек, сталкиваясь с какой-либо ситуацией, заведомо формирует ожидания относительно ее разрешения, которые в последующем могут оказаться неоправданными, далее, если они оказываются таковыми, то возникает потребность в анализе причины расхождения ожидаемого и реального положения, что и запускает процесс критического мышления [10].

Таким образом, анализируя работы зарубежных авторов, охватывающие широкий спектр знаний не только в областях философии, психологии, педагогики, но и в междисциплинарный подход, можно проследить, что главным условием критического мышления служит самостоятельность суждений, основанных на умении грамотно выделять важные аспекты знания и не учитывать второстепенное, не влияющее на сущность понимания информации. Основной акцент ставится на: важность гибкости мышления, рефлексивность и скептический подходу к анализу и оценке информации.

Что касаемо отечественных подходов к пониманию критического мышления, то стоит обратить внимание на ряд работ, описываемых основную содержательную часть понятия и отражающих практико-ориентированные результаты исследований в данной области.

Так, И.О. Загашев и И. Заир-Бек считают, что «критическое мышление по своей сути – оценочное, рефлексивное, аргументированное и логичное, базирующееся на личном опыте и проверенных фактах. Феномен рефлексии, являющийся предметом научно-психологического изучения, служит основным конструктом критического мышления и помогает человеку: осознавать проявление предвзятости в оценке и делать его открытым к альтернативным точкам зрения и конструктивной критике со стороны окружающих [3].

Попытку дать точное определение предприняла доктор философских наук Г.В. Сорина, трактуя его как способ мышления, направленный на выявление характерных особенностей рассуждения, проверку совместимости между обоснованно выдвинутыми тезисами и соответствующими им доводами, а также оценку представленных тезисов, характеристику контекстов рассуждений с учетом особенностей автора и читателя [7].

Советский психолог Л.С. Выготский, разработавший теорию о влиянии социальной среды и развития критического мышления у людей, говорил о том, что основу формирования последнего составляет обучение и взаимодействие с людьми. Он определял «критическое мышление, как вид интеллектуальной деятельности человека, сопряженной с высоким уровнем восприятия и понимания, объективности подхода к информационному полю». В огромном потоке информации человек должен уметь быстро ориентироваться, не терять главную мысль, выделять первостепенный материал и осмысливать его самостоятельно, выделяя важное [2].

Отечественный педагог В.Ф. Шаталов в своих работах раскрыл технологию воздействия опорных сигналов на эффективное формирование умений критического мышления. По ее содержанию, в первую очередь развернуто излагается теоретический материал, затем необходимо представить его в сокращенном виде с помощью опорных сигналов, то есть тех знаков-символов, которые способствуют ассоциативному, необычному и продуктивному запоминанию. По сути, для данного алгоритма необходимо проанализировать и понять информацию, затем выделить существенные положения и затем обобщить данные, что и является процессами активизации критического мышления [13].

В зависимости от целей, задач, масштабов и характера действий, а также привлекаемых сил и средств объектами информационно-психологического воздействия могут быть как конкретные лица (орган военного управления, командир, воинской части или конкретного подразделения), так и воинские коллективы (отделение, взвод, рота и т.д.). В условиях общественно-политической и социально-экономической нестабильности в стране или в отдельном регионе, объектом деструктивного информационно- психологического воздействия могут стать и Вооруженные силы Российской Федерации в целом [6].

Так, влияние деструктивной информации на психическое состояние военнослужащих представляет сложный процесс, учитывающий большое количество аспектов, обусловленных специфическими социально-психологических явлениями и процессами, характерными для всех воинских коллективов. К ним относятся: психическое заражение, подражание, внушение, идентификация и конформизм [1].

Психическое заражение представляет собой неосознаваемое восприятие военнослужащими психических состояний и поведения другого человека. Оно осуществляется при помощи правильно поставленной речи, эмоций, чувств и убеждений. В положительном ключе заражение может использоваться командиром (начальником) как средство компенсации недостаточной психологической сплоченности воинского коллектива, для создания общей уверенности перед выполнением поставленной задачи [9].

Стоит отметить, что помимо конструктивного применения (например, для укрепления боевого духа), данный механизм может иметь и деструктивное влияние, способствуя быстрому распространению панических настроений и негативных установок. В условиях современного информационного противоборства психическое заражение может быть использовано противником для дестабилизации морально-психологического состояния подразделений и снижения его психологической устойчивости, для более эффективного влияния.

Механизм психического подражания – это своего рода сознательное психологическое повторение за другим военнослужащим, следование его примеру, копирование его поведения. Однако в контексте деструктивного информационно-психологического воздействия этот механизм может быть использован для распространения нежелательных форм поведения и негативных установок.

Основываясь на теоретическом подходе к понятию «критическое мышление», авторами были подобраны методики исследования, а также сформирована выборка для проведения исследования, что в последствии позволило авторам сделать соответствующие выводы и сформулировать рекомендации.

Методика:

Выборка: 61 военнослужащий от 18 до 45 лет, в их числе: военнослужащие, проходящие военную службу по контракту; военнослужащие, проходящие военную службу по призыву и офицеры.

Диагностические методики:

1. Методика «Оценка критического мышления» О. Микс.
2. Методика «Контроль эмоций» Д. Гросс и О. Джон.
3. Методика «Ассертивное поведение» модифицированная В. Каппони и Т. Новак.
4. Опрос непосредственного командования военнослужащих «Устойчивость военнослужащих к деструктивному информационно-психологическому воздействию средств массовой информации».

Анализ и интерпретация полученных результатов:

1. Распределение испытуемых по уровням устойчивости к ДИПВ СМИ.

Для определения военнослужащих с различными уровнями устойчивости к деструктивному информационно-психологическому воздействию, был проведен экспертный опрос.

Для исследования в рамках дипломной работы были выбраны: военнослужащие по призыву батальона почетного караула, а экспертами по определению уровня их устойчивости к ДИПВ стали: командир перовой роты батальона почетного караула (в/зв: старший лейтенант), командир второй роты батальона почетного караула (в/зв: старший лейтенант) и заместитель командира батальона почетного караула по военно-политической работе (в/зв: капитан). Данные командиры, являются непосредственными начальниками отобранного для исследования личного состава, что уже говорит нам о том, что они проводят достаточно большое количество времени с ними ежедневно и знают всех военнослужащих, их поведение, отличительные черты и характеристики.

Опыт работы экспертов на занимаемых должностях составляет от 2 до 5 лет, что показывает их включенность в систему работы. Командование отобранными военнослужащими, составляет чуть более чем полгода. Таким образом, все характеристики выбранных экспертов, дают понять, что они, могут являться таковыми, так как уровень их компетентности, срок службы на занимаемой должности и с исследуемой категорией достаточно высок для получения объективных результатов исследования: в роли экспертов военнослужащих по контракту выступили те же офицеры, что и у военнослужащих по призыву; для исследования офицеров состав экспертной группы был следующим: заместитель командира по военно-политической работе полка, заместитель командира полка по службе войск и безопасности военной службы, и начальник группы психологической работы. Все лица, как исследуемые, так и эксперты совместно служат в полку более чем 3 года, что подразумевает их частую совместную деятельность, а значит и знания о характеристиках обследуемой группы офицеров будут более достоверными.

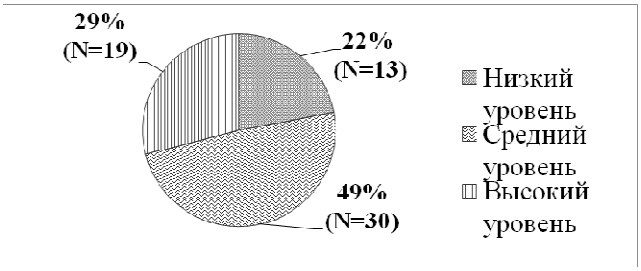


Рисунок 1. Распределение испытуемых по уровням устойчивости к ДИПВ СМИ.

Результаты частотного распределения уровней устойчивости военнослужащих к ДИПВ СМИ свидетельствуют о том, что большая часть из них имеет средний уровень выраженности данной характеристики (49%, N = 30).

Группа военнослужащих, у которых выраженность устойчивости к ДИПВ СМИ соответствует высокому уровню составляет 29% (N=19).

Военнослужащие, у которых выраженность показателя устойчивости к ДИПВ СМИ позволяет отнести их к низкому уровню, по численности составляет достаточно большой кластер (22%, N = 13).

Число военнослужащих, у которых выраженность устойчивости к ДИПВ СМИ находится на низком уровне, является подтверждением актуальности выбранной темы настоящего исследования, так как практически каждый пятый военнослужащих уязвим к деструктивному информационно-психологическому воздействию СМИ.

Далее с этими же военнослужащими, был проведен комплекс психодиагностических методик, направленный на оценку выраженности трех компонентов: когнитивный (шкалы: конформность, внушаемость и скептицизм), операциональный (шкалы: независимость и уверенность) и эмоциональный (шкалы: когнитивная переоценка и подавление экспрессии).

2. Сравнение групп с низким и высоким уровнями устойчивости к ДИПВ СМИ по всем показателям.

Сравнительный анализ характеристик военнослужащих с различными уровнями устойчивости позволил выявить значимые различия в ключевых показателях, отражающих их способность справляться с информационно-психологическими воздействиями. Группы с низким и высоким уровнями устойчивости демонстрируют противоположные тенденции в развитии когнитивных, эмоциональных, операциональных показателей, что подчёркивает важность индивидуальных особенностей и учет факторов подготовки.

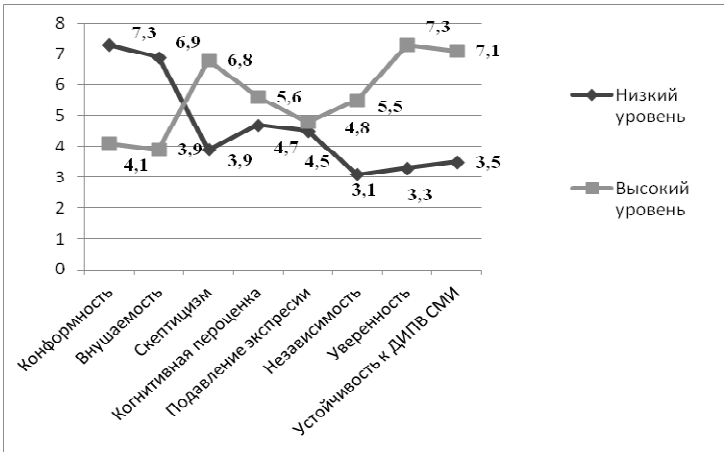


Рисунок 2. Сравнение групп с низким и высоким уровнями устойчивости к ДИПВ СМИ по всем показателям

Обобщённый показатель устойчивости также подчёркивает колоссальную разницу между группами, отражая значительное превосходство представителей с высоким уровнем устойчивости. Что подтверждает важность комплексного подхода к развитию навыков, которые оказывают влияние на повышение уровня устойчивости к ДИПВ.

3. Результаты корреляционного анализа компонентов и общего уровня устойчивости к ДИПВ СМИ.

Исследование взаимосвязей между различными компонентами и общей устойчивостью военнослужащих раскрывает глубину их психологических механизмов и позволяет уточнить, какие аспекты наиболее связаны со способностью противостоять деструктивному информационно-психологическму воздействию. Корреляции, выявленные между устойчивостью и шкалами когнитивного, операционального и эмоционального компонентов, демонстрируют разный уровень значимости этих элементов.

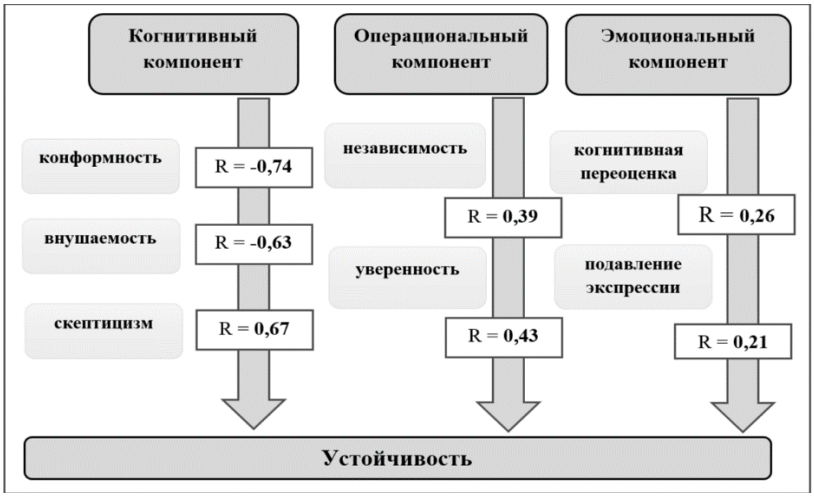


Рисунок 3. Результаты корреляционного анализа компонентов и общего уровня устойчивости к ДИПВ СМИ

Наиболее сильная связь обнаружена между показателями когнитивного компонента и устойчивостью, что подчёркивает ключевую роль критического мышления и аналитических способностей в противодействии информационным манипуляциям.

Операциональный компонент демонстрирует умеренную связь с устойчивостью, что вероятно связано с его практической направленностью.

Эмоциональный компонент показал относительно слабую корреляцию с устойчивостью, что может свидетельствовать о его второстепенной роли в формировании способности противостоять информационным атакам.

Полученные результаты подчёркивают, что устойчивость военнослужащих формируется под влиянием целого комплекса факторов, однако когнитивный компонент играет ведущую роль в этом процессе. Операциональный и эмоциональный аспекты, хотя и имеют меньшее влияние, выполняют важную вспомогательную функцию, обеспечивая поведенческую и эмоциональную стабильность.

4. Результаты кластерного анализа.

Следующим шагом в нашем исследовании стало проведение кластерного анализа, для того, чтобы выявить паттерны мышления и поведения (в том числе эмоционального) среди конкретных групп военнослужащих, в сопоставлении с уровнями устойчивости к деструктивному информационно-психологическому воздействию СМИ.

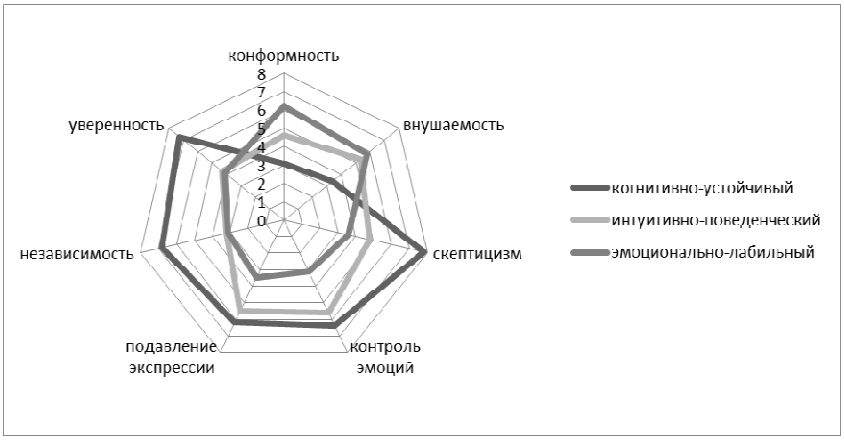


Рисунок 4. Результаты кластерного анализа

Таблица 1

Распределение кластеров средних значений

№	Тип	Устойчивость к ДИПВ СМИ	*Критическое мышление*			*Контроль эмоций*		*Ассертивное поведение*	
			К	В	С	КП	ПЭ	А	Б
1	***Когнитивно-устойчивый***	**7,3**	3,1	3,4	7,8	6,4	6,2	6,8	7,3
2	***Интуитивно-поведенческий***	**5,4**	4,6	5,3	4,8	5,6	5,5	3,2	3,1
3	***Эмоционально-лабильный***	**2,9**	6,2	5,8	3,6	3,1	3,5	3,1	4.1

Когнитивно-устойчивый тип военнослужащих представляет собой яркий пример того, как аналитические способности и рациональное мышление могут стать основой для формирования психологической устойчивости.

Главной особенностью данного типа является развитое критическое мышление. Шкалы внушаемость и конформность имеют достаточно низкие значения, а скептицизм – высокий показатель, что говорит нам о том, что военнослужащие этого типа не склонны к поспешным выводам, они тщательно анализируют поступающую информацию, оценивают её достоверность и отделяют факты от домыслов. Это делает их особенно ценными в ситуациях, требующих принятия решений в условиях неопределённости.

Также интересно отметить, что их эмоциональный компонент находится на достаточно высоком уровне. Это значит, что они способны не только противостоять стрессу, но и регулировать свои эмоции, оставаясь сосредоточенными и хладнокровными, используя, например, когнитивную переоценку, как эффективную технику управления эмоциями или же подавление экспрессивности проявленного эмоционального отклика.

Операциональный компонент у этой группы развит умеренно, что может говорить о том, что они являются достаточно независимыми, но при этом остаются внимательными и уважительными к мнениям других людей, амостоятельны и достигают желаемой цели, не причиняя вред окружающим.

Интуитивно-поведенческий тип военнослужащих представляет собой группу, характеризующиеся сбалансированным сочетанием непроизвольных и поведенческих реакций, что позволяет им следовать мнению большинства.

Центральным элементом профиля данного типа является низкий операциональный компонент, выраженный в зависимости мнения военнослужащего от окружающих его людей, а также несамостоятельность, неуверенность в себе. А это значит, что такой военнослужащий будет наиболее подвержен влиянию со стороны.

Однако их эмоциональный компонент не менее значим. Представители этой группы демонстрируют развитую способность к эмоциональной регуляции, что позволяет им справляться с психологическим напряжением, избегая выгорания или импульсивных действий. Это качество могло бы их сделать идеальными лидерами в сложных условиях обстановки, но их подверженность мнению большинства, в некоторых ситуациях не позволяет принимать решения без колебаний.

Также, данный тип имеет ограниченные когнитивные ресурсы. Их уровень аналитического мышления и способность к глубокому анализу информации могут уступать представителям когнитивно-устойчивого типа.

Эмоционально-лабильный тип военнослужащих представляет собой группу, в которой внутренние переживания и недостаточная эмоциональная регуляция оказывают значительное влияние на их поведение и устойчивость к деструктивным воздействиям. Этот тип выделяется низким уровнем эмоциональной стабильности, что зачастую становится ключевым фактором их уязвимости в стрессовых ситуациях. Несмотря на определённые достоинства в других компонентах, их недостаточная способность справляться с эмоциональными перегрузками существенно ограничивает их потенциал, особенно в условиях интенсивного психологического давления.

Характерной чертой этой группы является повышенная чувствительность к стрессу. Военнослужащие этого типа часто испытывают трудности с управлением своими эмоциями, что может проявляться в виде импульсивных решений или неспособности адекватно реагировать на изменяющиеся обстоятельства.

При этом важно отметить, что их когнитивный компонент, хотя и находится на относительно среднем уровне, позволяет им в определённой мере компенсировать свою эмоциональную уязвимость в ситуациях, где требуется анализ информации. Они способны логически осмысливать задачи и вырабатывать решения, однако в условиях сильного эмоционального давления эта способность может ослабевать.

Операциональный компонент также развит в пределах среднего уровня, что даёт им возможность демонстрировать адекватное поведение в стандартных ситуациях. Однако их реакция на нестандартные вызовы ограничена недостаточной эмоциональной устойчивостью. Это приводит к тому, что они могут эффективно действовать, когда обстановка стабильна и предсказуема, но теряют контроль над ситуацией в условиях неопределённости или при неожиданном развитии событий.

5. Распределение военнослужащих по типам.

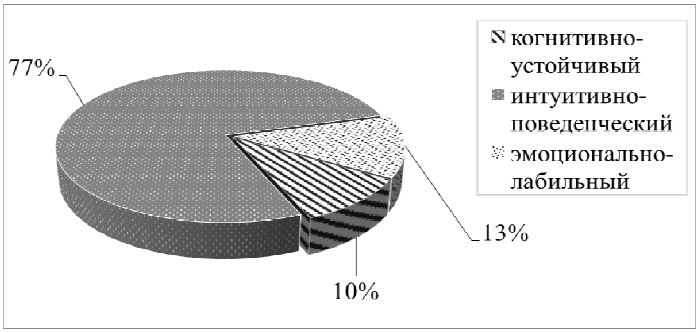


Рисунок 5. Распределение военнослужащих по типам

Наименьшую долю выборки составляют когнитивно-устойчивые военнослужащие – 6 военнослужащих (10%).

Наибольшую группу представляют интуитивно-поведенческий тип военнослужащих – 48 человек (77%). Но их выраженная зависимость от окружающих людей, несамостоятельность и неуверенность в себе, а также ассертивное поведение в типичных ситуациях, но изменяющееся при малейшем отрицательном обстоятельстве разрушает у него чувство уверенности к себе и делает такого военнослужащего наиболее непредсказуемым и опасным, так как никогда не дает предсказать, как он себя поведет в ситуации стресса.

Эмоционально-лабильные военнослужащие составляют среднюю часть выборки – 8 военнослужащих (13%).

Следующим этапом проведения экспериментального исследования стало воздействие, с целью изучения динамики развития устойчивости военнослужащих к деструктивному информационно-психологическому воздействию, посредством обучения военнослужащих навыкам критического анализа, формулированию выводов и аргументированному обоснованию и их, а также умения отстаивать сове мнение и контроль эмоционального состояния в процессе анализа информации.

Для исследования была сформирована выборка из 48 военнослужащих интуитивно-поведенческого типа, разделённая на две эквивалентные подгруппы по 24 человека в каждой.

6. Значимость отличий числовых значений компонентов устойчивости к ДИПВ СМИ экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах до проведения экспериментального воздействия (по u-критерию Манна-Уитни*, уровень значимости p=0,05; n_1=24; n_2=24).

Таблица 2

Числовые значения компонентов устойчивости к ДИПВ

Вид переменной	**Переменная**	**Группы**		**Значение Uэмп**	
		ЭГ	**КГ**	**Uэмп**	**P**
Независимая	Конформность	4,15	4,07	248,32	-
	Внушаемость	5,45	5,56	254,75	-
	Скептицизм	4,92	4,85	237,89	-
	Когнитивная переоценка	5,13	5,21	239,18	-
	Подавление экспрессии	5,89	5,71	245,54	-
	Независимость	3,43	3,51	232,12	-
	Уверенность	3,52	3,64	241,65	-
Зависимая	Устойчивость к ДИПВ СМИ	5,36	5,48	239,14	-

Из представленных данных видно, что показатели компонентов устойчивости к деструктивному информационно-психологическому воздействию СМИ в экспериментальной и контрольной группах практически совпадают. Значения U-критерия Манна-Уитни для всех компонентов превышают критическое значение (Uкрит = 207), что свидетельствует об отсутствии статистически значимых различий между группами при уровне значимости p=0,05. Таким образом, исходные данные групп можно считать сопоставимыми для дальнейшего проведения экспериментального воздействия.

7. Значимость отличий числовых значений ключевых компонентов устойчивости к ДИПВ СМИ экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах после проведения экспериментального воздействия (по w-критерию Вилкоксона*, уровень значимости p=0,05, n=24).

Таблица 3

Значимости отличий числовых значений ключевых компонентов

Вид переменной	**Переменная**	**ЭГ**		**Значимость отличий**	**КГ**		**Значимость отличий**
		до	**после**		**до**	**после**	
Независимая	***Конформность***	4,15	3,36	**87**	4,07	4,11	98
	Внушаемость	5,45	5,12	**90**	5,56	5,48	97
	Скептицизм	4,92	5,57	**89**	4,85	4,92	96,5
	Когнитивная переоценка	5,13	5,33	92	5,21	5,32	99
	Подавление экспрессии	5,89	6,04	93,5	5,71	5,70	98
	Независимость	3,43	3,82	96	3,51	3,65	95,5
	Уверенность	3,52	3,75	97,5	3,64	3,71	98
Зависимая	Устойчивость к ДИПВ СМИ	5,36	6,24	**86**	5,48	5,54	94,5

Результаты проведённого экспериментального воздействия продемонстрировали важные изменения в ключевых показателях психологической устойчивости участников, особенно в экспериментальной группе после воздействия произошли значимые изменения по компонентам "Когнитивный" (конформность – 87; внушаемость – 90; скептицизм – 89) и "Устойчивость к ДИПВ СМИ" (86). Значения W-критерия Вилкоксона для этих переменных меньше критического значения (Wкрит = 91), что указывает на статистически значимые отличия при уровне значимости p=0,05. Это свидетельствует о том, что экспериментальное воздействие оказало положительное влияние на когнитивный компонент и общую устойчивость к деструктивному информационно-психологическому воздействию СМИ в экспериментальной группе.

В контрольной группе существенных изменений не наблюдается: показатели до и после остаются практически неизменными, а значения W-критерия превышают критическое значение, что подтверждает отсутствие статистически значимых различий. Таким образом, можно заключить, что изменения в экспериментальной группе обусловлены именно проведенным воздействием, а не внешними факторами.

Выводы. На основании вышеизложенного авторы приходят к выводу, что необходимость повышения медиаграмотности в современных

реалиях, является необходимым условием для формирования критичности мышления. Рекомендации, которые были разработаны, могут применяться не только в войсках при работе с личным составом, также применимы при работе со студентами гражданских университетов и в учреждениях среднего профессионального образования. Теоретические компоненты модели противодействия деструктивному информационно-психологическому воздействию СМИ, а также о критичности мышления стоит применять в школе, а также в классах кадетского образования в рамках уроков БЖД и ОБЖ, которые поспособствуют формированию критичности мышления у подростков.

Литература:

1. Ачкасов, Н.Б. Технология защиты войск (сил) от информационно-психологического воздействия противника: Учебное пособие / Н.Б. Ачкасов, А.Н. Проников, Г.Ш. Бибарсова [и др.]. – СПб: Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военная академия связи имени Маршала Советского союза С. М. Буденного» Министерства Обороны Российской Федерации, 2021. – 120 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология формирования / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.
4. Королев, Н.О. Политическое манипулирование в процессе коммуникации власти и общества: дис. ... канд. полит. наук.: 23.00.02 / Королев Никита Олегович. – Волгоград, 2012. – 156 с.
5. Линдсей, Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, Р.Ф. Томпсон, К.С. Халл // Хрестоматия по психологии: психология мышления. – М.: АСТ, 2008. – С. 111-114
6. Макаренков, А.А. Правовые проблемы информационно-психологического воздействия на военнослужащих / А.А. Макаренков // Военное право. – 2020. – № 1(59). – С. 127-131
7. Сорина, Г.В. Критическое мышление: статус в современном социальном пространстве и в системе образования / Г.В. Сорина // Современное образование: векторы развития. Роль социально-гуманитарного знания в подготовке педагога. – 2020. – С. 138-145
8. Степанова, А.В. Критическое мышление как основа профессионального самоопределения личности / А.В. Степанова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2021. – Т. 10. – № 1А. – С. 123-128
9. Федорченко, А.А. Анализ стресс-факторов современного боя в локальных войнах / А.А. Федорченко, В.В. Безродный // Научный вестник Вольского военного института материального обеспечения: военно-научный журнал. – 2015. – № 2(36). – С. 39-43
10. Фоллмер, Г. Эволюционная теория познания: врожденные структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки / Г. Фоллмер. – М., 1998. – URL: https://gtmarket.ru/laboratory/basis/4660/4700 (дата обращения: 22.10.2025)
11. Халперн, Д. Психология критического мышления. Технология развития критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 512 с.
12. Цымбал, Е.А. Феномен социального манипулирования в социокультурном пространстве информационного общества: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Цымбал Екатерина Анатольевна. – Ростов-на-Дону, 2010. – 160 с.
13. Шаталов, В.Ф. Точка опоры / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.

Психология

УДК 159.9

преподаватель Литвиненко Игорь Геннадьевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕМУ КАК ПРЕДИКТОРЫ ОБРАЗА БУДУЩЕГО ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья посвящена анализу пространственно-временного отношения к будущему как фактора, определяющего содержательные и структурные параметры образа будущего интернет-активной молодёжи. Показано, что уровень интернет-активности системно связан с упорядоченностью и валентностью представлений о будущем. В качестве цифровых маркеров рассматриваются виртуальность и вовлечённость, отражающие принятие сети как жизненного пространства и интенсивность погружения в цифровое пространство. Пространственно-временное отношение к будущему описывается через реалистичность, оптимистичность, конкретность и перспективность целей, согласованность жизненных планов, целей и ценностей, а также выраженность ориентации на будущее. Эмпирическая часть включает сравнение групп респондентов, различающихся по уровню выраженности цифровых маркеров. Результаты исследования отражают, что комбинации цифровых маркеров и характеристик временной перспективы выступают значимыми предикторами образа будущего. Выявленные связи отражают тот факт, что рост виртуальности (особенно при высокой вовлечённости) сопряжён с ослаблением оптимистичности и долгосрочного планирования, тогда как умеренные и низкие уровни цифровой активности поддерживают реалистичность и согласованность целей. Теоретическая новизна заключается в интеграции концептов цифровой социализации и психологического времени для объяснения различий в образе будущего. Полученные данные могут служить основой для создания инструментов и систем мониторинга в образовательных и молодёжных организациях, позволяющих выявлять и предупреждать формирование дезадаптивного образа будущего в условиях высокой интернет-активности. Представленные результаты расширяют понимание роли цифровой среды в формировании жизненных стратегий молодёжи.

Ключевые слова: образ будущего, интернет-активная молодежь, виртуальность, вовлеченность, предикторы образа будущего.

Annotation. The article is devoted to the analysis of spatial and temporal attitudes towards the future as a factor determining the content and structural parameters of the image of the future of Internet-active youth. It is shown that the level of Internet activity is systematically related to the order and valence of ideas about the future. Virtuality and engagement are considered as digital markers, reflecting the acceptance of the web as a living space and the intensity of immersion in digital space. The spatiotemporal attitude to the future is described through realism, optimism, concreteness and perspective of goals, consistency of life plans, goals and values, as well as a pronounced orientation towards the future. The empirical part includes a comparison of groups of respondents who differ in the level of severity of digital markers. The results of the study reflect that combinations of digital markers and time perspective characteristics are significant predictors of the image of the future. The identified links reflect the fact that the growth of virtuality (especially with high engagement) is associated with a decrease in optimism and long-term planning, while moderate and low levels of digital activity support the realism and consistency of goals. The theoretical novelty lies in the integration of the concepts of digital socialization and psychological time to explain the differences in the image of the future. The data obtained can serve as a basis for the creation of monitoring tools and systems in educational and youth organizations, allowing them to identify and prevent the formation of a maladaptive image of the future in conditions of high Internet activity. The presented results expand the understanding of the role of the digital environment in shaping the life strategies of young people.

Key words: image of the future, internet-active youth, virtuality, involvement, predictors of the image of the future.

Введение. Современное общество демонстрирует ускоренное изменение культурного пространства на фоне всеобъемлющей цифровизации и распространения интернет-коммуникаций. В данной ситуации психологическая наука закономерно акцентирует внимание на молодежи как стратегически значимой группе, чья высокая мобильность и инициативность связаны с повышенной чувствительностью к нестабильности среды и трансформации механизмов социализации.

Цифровая среда формирует особую социальную ситуацию развития. Понятия «цифровое детство» и «цифровая социализация» концептуализируются в культурно-исторической парадигме как феномены, влияющие на когнитивное и личностное развитие, систему отношений и круги общения [9]. Информационные технологии не только расширяют коммуникационные возможности, но и изменяют структуру деятельности личности, включая её способы самоопределения и саморазвития, что усиливает роль сети Интернет как источника норм, смыслов и моделей будущего. Данные изменения ставят перед психологической наукой задачу по переосмыслению классических представлений о психологическом времени и образе будущего, а также закономерностей становления личности и прогнозирования будущего у поколения, которое растет в цифровом пространстве [1; 3-5; 9].

Развитие технологий сформировало виртуальное пространство, в пределах которого конструируются новые формы культурной и гражданской идентичности, а также определяются представления личности о будущем. В психологической науке образ будущего рассматривается как интегральная ментальная репрезентация, возникающая в процессе самосознания и включающая ожидания, цели и жизненные планы, опирающиеся на биографический опыт и текущую деятельность. Близкими понятиями данного конструкта является психологическое время, жизненная перспектива и жизненные стратегии [1-4].

В отечественной психологии разработана концепция интернет-активной личности, согласно которой виртуальная среда выступает не просто инструментом, а пространством жизнедеятельности человека. А.И. Лучинкина выделяет уровни виртуальности и вовлеченности, отражающие степень принятия сети как жизненного пространства и интенсивность участия в цифровых практиках. Личность с высоким уровнем виртуальности стремится к самореализации в цифровом пространстве, рассматривая его как более безопасную и интересную, чем офлайн-пространство, тогда как низкая виртуальность соответствует ситуативному использованию сети и ориентации на традиционные формы взаимодействияю Данный подход позволяет операционализировать цифровые маркеры личности и использовать их в качестве группирующих в исследованиях связанных с интернет-активной молодежью [6-7].

В работах В.Н. Петровой «образ возможного будущего» трактуется как система смыслов и планов, где различаются «смысловое» и «временное» будущее, выполняющие соответственно функции смыслообразования и регуляции поведения. Смысловая плоскость представляет собой поле ценностей и смыслов, а пространственно-временная плоскость – поле реальной деятельности, где проявляются актуальные и потенциальные действия. Исследователи подчеркивают, что пространственно-временное поле действий обеспечивает реализацию смыслов во времени [8].

Несмотря на разработанность категорий психологического времени и жизненной перспективы [1-4] и наличие инструментов диагностики образа будущего [8] и временной перспективы [10], влияние профиля интернет-активности на пространственно-временные характеристики образа будущего изучено фрагментарно. На сегодняшний день недостаточно работ, где исследуются характеристики пространственно-временного отношения к будущему в роли предикторов образа будущего молодежи, в контексте ее цифровой активности.

Целью статьи является анализ особенностей пространственно-временного отношения к будущему как фактора, определяющего содержательные и структурные параметры образа будущего интернет-активной молодежи.

Изложение основного материала статьи. Исследование пространственно-временного отношения к будущему интернет-активной молодежи было организовано в несколько этапов. В выборку вошли 374 респондента в возрасте 16-35 лет. Выборка представлена обучающимися ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова, а также респондентами из числа пользователей сети Интернет, отобранными методом случайных чисел.

На первом этапе исследования, с помощью опросника «Личность в виртуальном пространстве» А.И. Лучинкиной [6] нами были определены 4 группы респондентов с учетом выраженности таких цифровых маркеров как виртуальность и вовлеченность.

Результаты исследования цифровых маркеров позволили выделить следующие группы: группа 1 – с высоким уровнем виртуальности и вовлеченности; группа 2 – со средним уровнем виртуальности и вовлеченности; группа 3 – с низким уровнем виртуальности и вовлеченности; группа 4 – с высоким уровнем виртуальности и средним уровнем вовлеченности.

Для респондентов группы 1 характеризуются принятием Интернета как приоритетного жизненного пространства, активным участием в сетевых сообществах и развитыми инструментальными навыками. Для таких респондентов свойственно устойчивое присутствие в цифровом пространстве, ориентация на самореализацию в цифровой среде и ее субъективное восприятие как более безопасной и интересной, нежели офлайн. Для респондентов группы 2 цифровое пространство сети Интернет является важным, однако, не занимает доминирующую роль, они используют его функционально и сбалансировано: участие в сообществах характеризуется избирательностью, имеются достаточные навыки для решения профессиональных и учебных задач. В свою очередь, респондентами группы 3 цифровое пространство не воспринимается как среда обитания: они прибегают к нему ситуативно и редко, ограничиваясь базовыми операциями, цифровые навыки имеют слабую выраженность, преобладают офлайн-формы коммуникации и самоопределения. Респонденты группы 4 характеризуются принятием сети Интернет как значимого жизненного пространства и воспринимают его как безопасное и интересное, но активность и инструментальные навыки сохраняют умеренность: чаще преобладает потребление цифрового контента над генерацией и выборочное участие в цифровых сообществах.

На втором этапе исследования, с помощью методики «Методика изучения образа возможного будущего» В.Н. Петровой [8] в группах респондентов нами были исследованы характеристики образа возможного будущего личности, в частности пространственно-временного отношения к будущему по шкале «Пространственно-временная жизненная перспектива». Также, с помощью методики «Опросник временной перспективы Зимбардо» (ZTPI) Ф. Зимбардо и А. Гонсалеса в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной [10] была исследована выраженность степень доминирования ориентации на будущее у респондентов выделенных групп.

Статистическая обработка полученных результатов производилась с использованием Н-критерия Краскелла-Уоллиса в программном обеспечении SPSS Statistics 27. В результате исследования, нами получены достоверные различия по показателям пространственно-временного отношения к будущему интернет-активной молодежи (Таблица 1).

Таблица 1

Различия в особенностях пространственно-временного отношения к будущему интернет-активной молодежи

Показатель	Значение Нэмп	Уровень значимости, p
Реалистичность	9,557	0,05
Сочетание конкретности и перспективности	16,266	0,05
Согласованность жизненных планов, целей и ценностей	6,220	0,05
Оптимистичность представлений о будущем	11,320	0,05
Будущее	8,420	0,05

Исходя из данных таблицы 1, статистически значимые межгрупповые различия указывают на отличия конфигурации образа будущего по параметрам пространственно-временного отношения. Наибольшая выраженность оптимистичных представлений зафикисирована у группы 3; в группе 2 значения ниже; группа 4 демонстрирует средний уровень, а минимальные показатели отмечены у группы 1 (Нэмп = 11,320, при $\rho \leq 0,05$). Это интерпретируется как смещение позитивной оценки от интегрального ресурсного профиля к более фрагментированным жизненным стратегиям личности. По критерию реалистичности максимальные значения наблюдаются у группы 2, с последующим снижением в группах 3 и 4 и минимальными показателями у группы 1 (Нэмп = 9,557, при $\rho \leq 0,05$), что отражает различия в степени рациональности представлений о будущем. По показателю согласованности жизненных планов, целей и ценностей группа 3 показывает наивысшие результаты; группы 2 и 4 – сопоставимо высокие; групп 1 – самые низкие в выборке (Нэмп = 6,220, при $\rho \leq 0,05$). Сочетание конкретности и перспективности представлений о будущем наиболее выражено у групп 2 и 3, средние значения – у группы 4, минимальные – у группы 1(Нэмп = 16,266, при $\rho \leq 0,05$), что отражает различия между группами с длительным и структурированным жизненным планом от групп с кратким и преимущественно абстрактно-целевым горизонтом. Ориентация на будущее наиболее выражена у респондентов группы 3, менее выражена у групп 1 и 4, а наименьшие значения демонстрирует группа 2 (Нэмп = 8,420, при $\rho \leq 0,05$), что свидетельствует о различиях в склонности к стратегическому планированию.

В совокупности полученные данные указывают на системную зависимость качества образа будущего в зависимости от уровня виртуальности и вовлечённости. У респондентов группы 1 снижены реалистичность и оптимистичность, согласованность целей с ценностями низкая, временной горизонт характеризуется краткосрочностью, что обуславливает фрагментарное и ситуативное планирование. В свою очередь, группа 2 демонстрирует наиболее стабильное отношение к будущему (высокая реалистичность и упорядоченность целей при умеренном оптимизме), однако выраженность ориентации на дальнюю перспективу снижена. В отличие от остальных, группа 3 характеризуется наиболее упорядоченным восприятием своего будущего: одновременно высокая реалистичность и оптимистичность, максимальная согласованность ценностей и целей и выраженная ориентация на будущее с продолжительной временной перспективой. Группа 4 характеризуется усредненными значениями: при умеренных реалистичности и оптимизме и сравнительно высокой

согласованности представления о будущем. Тем самым по мере роста виртуальности (при высокой/средней вовлечённости) ослабляется ориентация на будущее и устойчивость долгосрочного планирования. Напротив, меньшая виртуальность в сочетании с низкой вовлечённостью отражает высокую когнитивную структурированность, согласованность целей и планов, а также долгосрочную временную перспективу.

Выводы. Таким образом, рост виртуальности, в особенности при высокой вовлеченности, отождествляется со снижением позитивности и рациональности представлений о будущем, а также ослаблением мотивации к долгосрочному планированию. Средний уровень виртуальности и вовлеченности характеризуется сохранением реалистичности и согласованности жизненных планов, однако, без выраженной ориентации на будущее. В свою очередь, низкая виртуальность и вовлеченность поддерживает оптимистичность, согласованность связи планов, ценностей и целей, а также высокую ориентацию на будущее. Тем самым различия между группами проявляются не точечно, а на уровне целого сочетания характеристик, где совместная конфигурация оптимистичности и реалистичности представлений, степени согласованности ценностей, целей и жизненных планов, а также силы ориентации на будущее системно соотносится с параметрами виртуальности и вовлечённости. Это подтверждает, что цифровые маркеры и характеристики пространственно-временного отношения к будущему (реалистичность, оптимистичность представлений о будущем, конкретность и перспективность целей, согласованность жизненных планов, целей и ценностей, ориентация на будущее) выступают не изолированными признаками, а предикторами образа будущего интернет-активной молодежи, что обуславливается ролью данных показателей как ключевых свойств образа будущего.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.

2. Болотова, А.К. Психология организации времени: учебное пособие для вузов / А.К. Болотова. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 254 с.

3. Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – Киев: Наукова думка, 1984. – 207 с.

4. Коржова, Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека / Е.Ю. Коржова. – СПб: Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2006. – 383 с.

5. Кудрячкова, А.Р. Развитие психологического времени личности ребенка в процессе школьного обучения / А.Р. Кудрячкова // Педагогика и психология образования. – 2024. – № 4. – С. 115-132

6. Лучинкина, А.И. Психология социализации личности в виртуальном пространстве: монография / А.И. Лучинкина. – Симферополь: ИП Хотеева Л.В., 2020. – 175 с.

7. Лучинкина, А.И. Специфика интернета как института социализации / А.И. Лучинкина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2019. – Т. 5. – №1. – С. 59-69

8. Петрова, В.Н. Методика изучения образа возможного будущего / В.Н. Петрова // Сибирский психологический журнал. – 2002. – № 16-17. – С. 32-36

9. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71-80

10. Сырцова, А. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо / А. Сырцова, Е.Т. Соколова, О.В. Митина // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 3. – С. 101-109

Психология

УДК 159.9

преподаватель Литвиненко Игорь Геннадьевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии Бура Людмила Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗА БУДУЩЕГО ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ: ИДЕНТИФИКАЦИЯ ПРЕДИКТОРОВ

Аннотация. В статье исследуется эмоциональная составляющая образа будущего интернет-активной молодёжи. Эмпирическое исследование структурировано в несколько последовательных этапов, направленных на анализ эмоциональной составляющей образа будущего интернет-активной молодежи. Объем выборки составили 374 человека в возрасте от 16 до 35 лет. В исследовании участвовали обучающиеся ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» и пользователи сети Интернет, привлеченные с применением метода случайных чисел. Результаты исследования параметров интернет-активности позволили выделить четыре группы респондентов. Группа 1 – с высокими значениями показателей виртуальности и вовлеченности; группа 2 – со средними значениями показателей виртуальности и вовлеченности; группа 3 – с низкими значениями показателей виртуальности и вовлеченности; группа 4 – с высоким уровнем виртуальности и средними значениями вовлеченности. Эмпирически выявлены статистически значимые различия по ключевым эмоциональным показателям (внутриличностный эмоциональный интеллект, управление чужими эмоциями, понимание своих эмоций и эмоциональные схемы). Это указывает на неоднородность эмоционального профиля образа будущего интернет-активной молодёжи в зависимости от выраженности цифровых маркеров. Полученные данные позволяют утверждать, что эмоциональный интеллект и выраженность эмоциональных схем являются психологическими предикторами образа будущего. А их совокупное действие определяет эмоциональную окраску, интенсивность и устойчивость представлений о будущем.

Ключевые слова: образ будущего, интернет-активная молодежь, виртуальность, вовлеченность, эмоциональный интеллект, эмоциональные схемы, предикторы.

Annotation. This article examines the emotional component of the future image of internet-active youth. The empirical study is structured in several sequential stages aimed at analyzing the emotional component of the future image of internet-active youth. The sample size was 374 individuals aged 16 to 35. Participants included students of the Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University and internet users recruited using a random number generator. The results of the study of internet activity parameters allowed us to identify four groups of respondents. Group 1 – with high values of virtuality and engagement indicators; Group 2 – with average values of virtuality and engagement indicators; Group 3 – with low values of virtuality and engagement indicators; Group 4 – with a high level of virtuality and average engagement values. Statistically significant differences were empirically identified in key emotional indicators (intrapersonal emotional intelligence, managing others' emotions, understanding one's own emotions, and emotional schemas). This indicates heterogeneity in the emotional profile of the image of the future of online-active youth depending on the severity of digital markers. The obtained data suggest that emotional intelligence and the severity of emotional schemas are psychological predictors of the image of the future. And their combined effect determines the emotional coloring, intensity, and stability of ideas about the future.

Key words: image of the future, internet-active youth, virtuality, involvement, emotional intelligence, emotional patterns, predictors.

Введение. Активное вхождение молодежи в цифровое пространство является одной из ключевых тенденций последних десятилетий. Интернет становится значимой средой социализации и самоопределения, что отражается в концепции интернет-активной личности А.И. Лучинкиной: пользователи сети Интернет классифицируются по уровням «виртуальности», «вовлеченности» и «направленности» [6; 7]. В исследованиях отмечается, что рост интернет-активности сопровождается смещением ценностно-смысловых приоритетов, усилением руминативности и потери контроля [8], а также взаимосвязью с эмоциональной и когнитивной сферой личности [4]. Данный факт позволяет рассматривать цифровые маркеры как психологически значимые параметры, оказывающие влияние на личностное развитие

и жизненное планирование.

Образ будущего личности представляет собой сложный психологический конструкт, который включает в себя когнитивные, пространственно-временные и эмоциональные компоненты. В работах С.Б. Абрамовой отмечается, что ключевыми характеристиками представлений о будущем у подростков являются поиск субъектности, рефлексивность, эмоциональность и целеустремленность, а желаемое будущее часто конструируется посредством избегания нежелательного, опираясь на страхи и опасения [1]. Исследования Е.Ю. Кольчик, посвященные связи образа будущего и толерантности к неопределенности, подчеркивают важность временной перспективы и оптимистичности для конструирования жизненных планов [5]. Нарушения в эмоциональной сфере (чувство безнадежности, тревожность) ведут к формированию негативных представлений о будущем [12].

Эмоциональный интеллект, по Д.В. Люсину, понимается, как способность распознавать, понимать и регулировать собственные и чужие эмоции. В научной литературе авторы подчеркивают необходимость точных методик измерения эмоционального интеллекта и различают внутриличностный и межличностный уровни. Данные компоненты способствуют построению продуктивных отношений и поддержанию эмоциональной устойчивости [3; 13]. Высокий эмоциональный интеллект связан с более позитивным и детализированным образом будущего, например, в сфере будущего родительства [9]. Однако, постоянная интернет-активность может способствовать снижению эмоциональной чувствительности и эмпатии, что затрудняет регуляцию чувств и ослабляет саморефлексию [3].

Концепция эмоциональных схем Р. Лихи рассматривает устойчивые убеждения и ожидания в отношении эмоций как когнитивно-аффективные паттерны [11]. Дисфункциональные схемы усиливают эмоциональную перегруженность и снижают способность к долгосрочному планированию, в то время как конструктивные – способствуют ориентации на будущее. Эмоциональные схемы часто связаны с когнитивными искажениями и эмоциональными последствиями интернет-активности [8]. Они определяют базовый эмоциональный фон, на котором базируются представления о благополучии и жизненной перспективе. Исследования отмечают, что эмоциональная окраска и удовлетворенность настоящим оказывают влияние на будущее благополучие [2].

Невзирая на многочисленные работы по отдельным аспектам, в настоящее время существует малое число работ, в которых совместно анализируются характеристики интернет-активности (виртуальность, вовлеченность) и эмоциональные характеристики (эмоциональный интеллект, эмоциональные схемы) как предикторы образа будущего интернет-активной молодежи.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование было структурировано в несколько последовательных этапов, направленных на анализ эмоциональной составляющей образа будущего интернет-активной молодежи. Объем выборки составили 374 человека в возрасте от 16 до 35 лет. Данный возрастной диапазон соответствует периоду поздней юности и ранней зрелости – периода интенсивного формирования жизненных планов и организации представлений о будущем. В исследовании участвовали обучающиеся ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» и пользователи сети Интернет, привлеченные с применением метода случайных чисел.

Первоначально, с применением опросника А.И. Лучинкиной «Личность в виртуальном пространстве» [6] нами были выделены четыре группы респондентов с учетов выраженности цифровых маркеров: виртуальности и вовлеченности.

Результаты исследования параметров интернет-активности позволили выделить следующие группы респондентов: группа 1 – с высокими значениями показателей виртуальности и вовлеченности; группа 2 – со средними значениями показателей виртуальности и вовлеченности; группа 3 – с низкими значениями показателей виртуальности и вовлеченности; группа 4 – с высоким уровнем виртуальности и средними значениями вовлеченности.

Для респондентов группы 1 (48,67%) сеть Интернет выступает приоритетным жизненным пространством и ключевым полем социальной, учебно-профессиональной и ценностной самореализации. Пользователи данной группы систематически проявляют активность в сетевых сообществах, создают и продвигают контент. Инструментальные цифровые навыки развиты высоко: от эффективного поиска и обработки информации до настроек приватности и мультимодального взаимодействия в сети. Цифровое пространство сети интернет субъективно представляется более предсказуемым, безопасным и интересным, чем офлайн-среда. Присутствие в сети Интернет устойчиво и обуславливает значимую часть повседневных практик и идентичности.

Для представителей группы 2 (24,6%) сети Интернет важна, но не доминирует над офлайн-средой. Использование цифровой среды функционально-сбалансировано: участие в сообществах избирательно, соответствует текущим задачам (учеба, работа и др.). Инструментальные навыки развиты достаточно для решения базовых учебных и профессиональных задач. Цифровое пространство сети Интернет выступает ресурсом, дополняющим активность в офлайн-среде, без выраженного смещения вектора жизненной активности в цифровую плоскость.

Для респондентов группы 3 (5,88%) цифровое пространство сети Интернет не является значимым. Обращение к сети носит эпизодический, ситуативный характер и ограничивается базовыми операциями (поиск информации, коммуникация). Инструментальные навыки выражены слабо, отдается предпочтение традиционным формам общения, образования и самоопределения (офлайн). Виртуальное пространство рассматривается как вспомогательный инструмент, а не как площадка социального участия и самопрезентации.

В свою очередь, респонденты группы 4 (20,85%) признают сети Интернет значимым жизненным пространством, оценивают его как сравнительно безопасное и интересное, однако поведенческая активность и инструментальные навыки сохраняют умеренный уровень. Чаще доминирует потребление контента над его созданием, участие в обществах выборочное и ситуативное, с опорой на личные интересы или текущие задачи. Цифровая среда является значимым источником получения информации и поддержания контактов, но не выступает основной площадкой для самореализации.

На втором этапе исследования в каждой из выделенных групп респондентов были проанализированы индивидуальные особенности эмоциональной сферы. Для оценки параметров эмоционального интеллекта применялась методика «Тест эмоционального интеллекта» (ЭмИн-Кр) Д.В. Люсина, А.А. Панкратовой, Д.С. Корниенко [10]. Параллельно, с целью выявления доминирующих эмоциональных схем личности использовалась методика «Шкала эмоциональных схем личности» (LESS II) Р. Лихи в адаптации Н.А. Сироты, Д.В. Московченко, В.М. Ялтонского, Я.А. Кочеткова, А.В. Ялтонской [11].

Статистическая обработка эмпирических данных производилась в программном обеспечении SPSS 27 с применением Н-критерия Краскелла-Уоллиса. По итогам анализа выялены достоверные межгрупповые различия по эмоциональным показателям образа будущего интернет-активной молодежи (Таблица 1).

Таблица 1

Различия в особенностях эмоциональных характеристик образа будущего интернет-активной молодежи

Показатель	Значение Нэмп	Уровень значимости, p
Внутриличностный эмоциональный интеллект	7,162	0,05
Управление чужими эмоциями	6,170	0,05
Понимание своих эмоций	8,145	0,05
Бесчувственность	13,254	0,05
Вина/стыд	10,388	0,05
Низкая выраженность чувств	12,123	0,05
Длительность	17,391	0,05
Низкий консенсус	23,423	0,05
Обвинение	20,824	0,05

Исходя из данных таблицы 1, для респондентов 1-й группы в большей степени характерны высокая бесчувственность и низкая выраженность чувств при одновременно сниженной длительности переживания эмоций. В это же время, фиксируются невысокие уровни выраженности вины/стыда и обвинения. Иными словами, эмоциональные переживания у представителей данной группы, как правило, кратковременны и холодны редко сопровождаются ценностным осмыслением и слабо включаются в принятие решений. Такой эмоциональный профиль сопряжен с фрагментарным образом будущего: при низкой склонности соотносить цели с личными смыслами

уменьшается согласованность жизненных планов и их иерархизация. На фоне высокой цифровой активности респондентов группы 1 также характерны сниженные значения внутриличностного эмоционального интеллекта и понимания своих эмоций, что указывает на дефицит саморефлексии и трудности дифференциации собственных эмоциональных состояний. Данный факт может усиливать ориентацию на внешнее одобрение и, как следствие, снижать детализацию и согласованность жизненных ориентиров, способствуя формированию внешнезависимых и менее устойчивых представлений о будущем.

Для респондентов группы 2 характерны средние значения выраженности всех эмоциональных схем, что указывает на сдержанность в проявлении эмоций и преимущественных контроль переживаний. Эмоциональные реакции респондентов стабильны и предсказуемы, их интенсивность умеренна, что снижает вероятность импульсивных решений и поддерживает саморегуляцию. Такой эмоциональный профиль преимущественно поддерживает регуляцию текущей деятельности, а не ориентир на отдаленные цели. В результате наблюдается ограниченная готовность к временной задержке результата и предпочтение ближних целей более отдаленным. Данный факт, свидетельствует о снижении выраженности ориентации на долгосрочную перспективу. При этом эмоциональный интеллект группы 2 можно охарактеризовать как сбалансированный: респонденты отличаются осознанность чувств и умеренными социально-регулятивными навыками.

Респонденты группы 3 демонстрируют минимальную выраженность такой эмоциональной схемы как бесчувственность, однако при этом фиксируются высокие значения по показателю низкой выраженности чувств и повышенной длительности переживаний. Эмоциональные состояния респондентов отличаются силой и устойчивостью, но выражаются сдержано: эмоции переживаются «внутри» и сохраняются во времени, не всегда актуализируясь в поведенческом проявлении. Также у респондентов данной группы отмечаются высокие значения выраженности схем обвинения, низкого консенсуса и вины/стыда, что указывает на вероятность эмоциональных перегрузок и повышенный риск руминативности. Склонность к обвинению отражает смещение причинности вовне, что усиливает напряжение в межличностных отношениях и повышает уязвимость планов при столкновении с трудностями. Группа 3 демонстрирует самые высокие значения по показателям эмоционального интеллекта среди всех сравниваемых групп. Для респондентов данной группы характерна выраженная саморефлексия и межличностная регуляция эмоций, что поддерживает способность распознавать различия в личных переживаниях и соотносить их с требованиями ситуации. Такая конфигурация служит ресурсом для формирования внутренней убежденности в ответственности за свое будущее: планы чаще опираются на личную ответственность и осмысленную коррекцию целей, не смотря на потенциальные перегрузки и руминативные тенденции.

Респонденты группы 4 отличаются доминированием таких эмоциональных схем как вина/стыд, низкая выраженность чувств, длительность и низкий консенсус. При этом бесчувственности свойственна невысокая выраженность, а обвинение выражено умеренно. Эмоциональный профиль респондентов данной группы можно охарактеризовать как профиль перегруженности с тенденцией к подавлению эмоций. Переживания участников данной группы, как правило, яркие и долгие, но слабовыраженные и нередко сопровождаются самокритикой. Сочетание выраженности таких схем как длительность и низкая выраженность чувств создает эффект внутренне напряженного и внешне сдержанного эмоционального профиля. В отношении представлений о будущем группа демонстрирует умеренное стремление при нестабильности долгосрочной временной перспективы: интесивные переживания и выраженность схемы вины/стыда усугубляют восприятие будущего как требовательного и трудного. Это может вызывать колебания при долгосрочном целеполагании и повышать чувствительность к потенциальным неудачам. В отношении эмоционального интеллекта для группы 4 свойственна умеренная рефлексивность и невысокая способность к управлению своими эмоциями: респонденты распознают свои эмоции, однако испытывают трудности в их регуляции и выстраивании межличностных контактов. На этом фоне недостаточная социальная поддержка способна провоцировать частую смену приоритетов жизненного планирования, что снижает его эффективность и сокращает протяженность временной перспективы личности.

Представленные результаты позволяют заключить, что эмоциональные схемы и эмоциональный интеллект выступают значимыми предикторами образа будущего интернет-активной молодежи. В совокупности их параметры обуславливают вариативность эмоциональной окраски, интенсивности и устойчивости представлений о будущем: деструктивные эмоциональные схемы (вина/стыд, низкий консенсус, бесчувственность) и эмоциональная холодность ослабляют ориентированность на будущее и согласованность ценностей, тогда как сбалансированный эмоциональный профиль в сочетании с развитыми компонентами эмоционального интеллекта усиливает структурированность представлений о будущем. Таким образом, эмоциональные схемы личности и эмоциональный интеллект можно рассматривать как предикторы образа будущего интернет-активной молодежи, определяющие характер и устойчивость эмоциональной окраски представлений о будущем.

Выводы.

1. Эмпирически выявлены статистически значимые различия по ключевым эмоциональным показателям (внутриличностный эмоциональный интеллект, управление чужими эмоциями, понимание своих эмоций; эмоциональные схемы личности), что указывает на неоднородность эмоционального профиля образа будущего интернет-активной молодежи в зависимости от выраженности цифровых маркеров.

2. Полученные данные позволяют утверждать, что эмоциональные характеристики личности (эмоциональный интеллект, выраженность эмоциональных схем) являются психологическими предикторами образа будущего интернет-активной молодежи. Совокупное действие указанных параметров определяет эмоциональную окраску, интенсивность и устойчивость представлений о будущем.

Литература:

1. Абрамова, С.Б. Образ будущего в представлениях современных подростков: ожидания и страхи / С.Б. Абрамова // Logos et Praxis. – 2017. – Т. 16. – № 3. – С. 97-106

2. Емельянова, Т.П. Когнитивные и эмоциональные компоненты образа будущего благосостояния у московских студентов / Т.П. Емельянова // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 226-231

3. Жуйкова, А.К. Эмоциональный интеллект у интернет-зависимых подростков / А.К. Жуйкова // Вестник науки. – 2025. – Т. 3. – № 5(86). – С. 1299-1304

4. Зекерьяев, Р.И. Взаимосвязь уровня интернет-активности и характеристик ценностно-смысловой сферы личности подростков / Р.И. Зекерьяев // Психология человека в образовании. – 2021. – Т. 3. – № 4. – С. 432-443

5. Кольчик, Е.Ю. Образ будущего у молодёжи с различным уровнем толерантности к неопределённости / Е.Ю. Кольчик // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2023. – Т. 9. – № 4. – С. 121-131

6. Лучинкина, А.И. Психология социализации личности в виртуальном пространстве: монография / А.И. Лучинкина. – Симферополь: ИП Хотеева Л.В., 2020. – 175 с.

7. Лучинкина, А.И. Специфика интернета как института социализации / А.И. Лучинкина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2019. – Т. 5. – № 1. – С. 59-69

8. Лучинкина, И.С. Когнитивные особенности интернет-активной личности / И.С. Лучинкина, А.А. Коршак // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2023. – Т. 9(75). – № 4. – С. 128-135

9. Обухова, Ю.В. Образ будущего родителя у мужчин и женщин в связи с особенностями их эмоционального интеллекта / Ю.В. Обухова, М.Ю. Добровольская // Символ науки: международный научный журнал. – 2015. – № 5. – С. 251-253

10. Панкратова, А.А. Апробация краткой версии опросника Эмин / А.А. Панкратова, Д.С. Корниенко, Д.В. Люсин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2022. – Т. 19. – № 4. – С. 822-834

11. Психодиагностика эмоциональных схем: результаты апробации русскоязычной краткой версии шкалы эмоциональных схем Р. Лихи / Н.А. Сирота, Д.В. Московченко, В.М. Ялтонский, [и др.] // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. – 2016. – № 1. – С. 76-83

12. Шершнева, Т.В. Особенности образа субъективного будущего у современных студентов / Т.В. Шершнева // Вестник Прикамского социального института. – 2021. – № 1(88). – С. 124-132

13. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс, Д. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – № 4. – С. 3-26

УДК 159.99

кандидат педагогических наук, доцент Степанюк Екатерина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Азовский государственный педагогический университет имени П.Д. Осипенко» (г. Бердянск)

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ НА ЭТАПЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ ВОССОЕДИНЕННЫХ РЕГИОНОВ РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается результат реализации программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство», а также выделяются ключевые факторы, влияющие на формирование психологической устойчивости и жизнестойкости у студентов первого курса педагогических вузов в период их психологической адаптации к образовательной и социокультурной среде в воссоединенных регионах России.

Ключевые слова: педагоги, студенты, жизнестойкость, социально-психологическая адаптация, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article examines the results of the implementation of the program of psychological and pedagogical support for students "Social and psychological adaptation of future pedagogical workers in the context of integration into the all-Russian educational space," and highlights the key factors influencing the formation of psychological stability and resilience in first-year students of pedagogical universities during their psychological adaptation to the educational and social environment.

Key words: teachers, students, resilience, social and psychological adaptation, psychological and pedagogical support.

Введение. Подготовка будущих педагогических работников и их профессиональное становление является важным аспектом развития потенциала общества и напрямую влияет на эффективность функционирования системы образования воссоединенных регионов Российской Федерации (в том числе Запорожской и Херсонской областей). Неотъемлемым этапом подготовки педагога является профессиональная подготовка, эффективность которой зависит не только от уровня академической подготовки, но и от сопровождения процесса социально-психологической адаптации, включения в профессиональное сообщество, формирования системы традиционных ценностей в соответствии с задачами государственной политики. Современные исследования отмечают, что адаптационный процесс является многосторонним, поскольку происходит адаптация как к образовательной среде, так и к выбранной профессии [1]. При этом важно не только адаптироваться однажды, но и быть готовым к продолжающимся изменениям, демонстрировать целеустремленность и решительность [2]. Важным аспектом этого процесса является формирование системы профессиональных и личностных ценностей, с одной стороны, устойчивых к ситуативным личностным воздействиям, а с другой – способных трансформироваться для соответствия профессии и традиционным духовно-нравственным российским ценностям [4]. Успешная адаптация может включать в себя принятие себя, ощущение эмоционального комфорта, оптимизма, внутреннего контроля над ситуацией [3].

Изложение основного материала статьи. В 2023/24 учебном году разработана и реализована научно обоснованная программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» (далее – Программа социально-психологической адаптации). Программа социально-психологической адаптации рассчитана на 96 академических часов, предполагает участие студентов первых курсов, обучающихся по укрупненной группе специальностей направлений подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки. Структура занятия предполагает небольшую разминку, теоретический (в формате небольшой лекции или мини-дискуссии) и практический (упражнения, направленные на практическое закрепление знаний и навыков) блоки, а также рефлексию занятия. В ходе занятий осуществляется психологическое просвещение будущих педагогов, повышение их психологической культуры, всесторонне рассматривается процесс социально-психологической адаптации, затрагиваются аспекты личностного самоопределения студентов, развития их психологической устойчивости и жизнестойкости, профессиональной идентичности, ценностной сферы.

В рамках Программы социально-психологической адаптации проведены два этапа психологической диагностики – констатирующий (до начала реализации цикла тренинговых занятий Программы социально-психологической адаптации) и контрольный (после того, как цикл этих мероприятий реализован полностью). Также для более объективной оценки эффективности участники были разделены на экспериментальную (проведены два психодиагностических этапа и реализованы тренинговые занятия) и контрольную (проведены только два психодиагностических этапа) группы.

Приняли участие 330 студентов, обучающихся педагогических вузов, в возрасте от 17 до 52 лет. Средний возраст составил 20,1 год. По сравнению с входной диагностикой количество участников в мероприятиях заключительной психодиагностики сократилось на 2,45%.

В экспериментальную группу вошли студенты первого курса, обучающиеся в ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет» – 67 чел. (ср. возраст – 18,4), ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет» – 30 чел. (ср. возраст – 17,9), ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет» – 40 чел. (ср. возраст – 29,1), всего – 137 человек (41,5%).

В контрольную группу вошли студенты первого курса, обучающиеся в ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» – 99 чел. (ср. возраст – 19,3) и ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» – 94 чел. (ср. возраст – 18,9), всего – 193 человека (58,5%).

В данной статье применяются **методы** анкетирования и опроса для сбора эмпирических данных, используется описательная статистика для анализа и описания данных, Т-критерий Вилкоксона для определения значимости различий в связных выборках, факторный анализ с применением метода главных компонент с вращением результирующей нормированной матрицы методом Varimax. В таблице 1 представлены использованные психодиагностические методики.

Таблица 1

Перечень психодиагностических методик, которые использовались для оценки эффективности программы

№ п/п	Название методики	Автор/адаптация
1	Сокращенный тест Мини-Мульт / СМОЛ	Автор: Дж. Кинканнон (James C. Kincannon) (1968), Адаптация: русскоязычная адаптация – В.П. Зайцев, В.Н. Козюля(1981).
2	Тест жизнестойкости Мадди	Авторы: С. Мадди, Д. Хошаба (S. Maddi, D. Khoshaba) (1984, 2001), адаптация: Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова (2006).
3	Шкала общей самоэффективности	Авторы: Р. Шварцер, М. Ерусалем (R. Schwarzer, M. Jerusalem) (1981, 1992), адаптация: В.Г. Ромек (1996).
4	Стиль саморегуляции поведения, ССПМ-2020	Автор: В.И. Моросанова (2020).
5	Опросник «Жизненная позиция личности»	Авторы: Д.А. Леонтьев, А.Е. Шильманская (2019).
6	Портретный ценностный опросник (PVQ-RR)	Автор: С. Шварц (S. Schwartz) (2001), адаптация: Н.М Лебедева (2007).
7	Шкала академической мотивации (ШАМ)	Авторы: Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин (2014).
8	Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)	Авторы: J. Crumbaugh, L. Maholic (1964), адаптация: Д.А. Леонтьев (1988).

В таблице 2 представлены результаты оценки академической мотивации.

Таблица 2

Средние значения показателей по шкалам ШАМ, баллы

Шкала мотивации	Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуважения	Интроецированная мотивация		Экстернальная мотивация	Амотивация	
Экспериментальная группа (n=137)			16,1	14,7	15,3	14,4	12,9	11,1	8,4
Контрольная группа (n=193)			15,8	14,6	15,5	15,2	13,2	10,7	7,8

Экспериментальная группа демонстрирует чуть более высокие показатели познавательной мотивации (16,1), мотивации достижения (14,7) и экстернальному типу мотивации (11,1). В то же время немного выше у контрольной группы показатели по мотивации саморазвития (15,5), мотивации самоуважения (15,2) и интроецированной мотивации (13,2). Отмечается развитие активных форм учебной мотивации в экспериментальной группе, однако показатели амотивации также заметно выше по сравнению с контрольной группой (8,4 балла против 7,8).

При оценке смысложизненных ориентаций обнаружено, что средние значения по всем шкалам методики «СЖО» у обеих групп находятся в пределах среднего уровня. В таблице 3 представлено распределение результатов участников по уровням.

Таблица 3

Распределение показателей по шкалам опросника «СЖО», чел. и %

Показатель	Уровни					
	низкий		средний		высокий	
	N	в %	N	в %	N	в %
Экспериментальная группа (n=137)						
Цели в жизни	58	42,3	**62**	**45,3**	17	12,4
Процесс жизни	55	40,1	54	39,4	**28**	**20,4**
Результативность жизни	39	28,5	**75**	**54,7**	23	16,8
Локус контроля – Я	42	30,7	**73**	**53,3**	22	16,1
Локус контроля – Жизнь	18	13,1	**97**	**70,8**	22	16,1
Общая осмысленность жизни	52	38,0	56	40,9	**29**	**21,2**
Контрольная группа (n=193)						
Цели в жизни	65	33,7	**108**	**56,0**	20	10,4
Процесс жизни	65	33,7	**92**	**47,7**	**36**	**18,7**
Результативность жизни	37	19,2	**112**	**58,0**	**44**	**22,8**
Локус контроля – Я	41	21,2	**127**	**65,8**	25	13,0
Локус контроля – Жизнь	18	9,3	**144**	**74,6**	31	16,1
Общая осмысленность жизни	53	27,5	**103**	**53,4**	**37**	**19,2**

Высокая доля участников экспериментальной группы, демонстрирующих высокие значения, только по шкалам «Процесс жизни» и «Общая осмысленность жизни» – 20,4% и 21,2% соответственно, однако от 38 до 40% показали низкий уровень. Таким образом, отмечается уменьшение низких значений по шкалам осмысленности жизни. Студенты из контрольной группы в большинстве имеют средние и высокие уровни по всем шкалам методики. В контрольной группе больше шкал с высокой долей студентов с высокими уровнями: по шкале «Процесс жизни» – 18,7%, «Результативность жизни» – 22,8%, «Общая осмысленность жизни» – 19,2%.

Результаты исследования жизненных ценностей и ценностных ориентаций представлены в таблице 4.

Таблица 4

Доля значимости каждой ценностной ориентации в «Профиле личности» по методике Ш. Шварца, в % (ранги 1-3)

Ценностные ориентации	Экспериментальная группа (n=137)		Контрольная группа (n=193)	
	Доля значимости, в %	Рейтинг	Доля значимости, в %	Рейтинг
Самостоятельность	10,4	5	12,0	4
Стимуляция	4,7	8	3,6	7
Гедонизм	12,4	4	11,2	5
Достижения	4,7	7	6,2	6
Власть	2,0	10	3,1	8
Конформность	3,0	9	1,7	9
Традиции	4,7	6	1,4	10
Безопасность	31,4	1	31,6	1
Доброта	14,0	2	14,1	3
Универсализм	12,7	3	15,1	2

Верхние позиции (1-3 места) занимают в обеих группах «Безопасность», «Доброта» и «Универсализм», связанные с пониманием, терпимостью, сохранением и защитой благополучия всех людей и природы.

После прохождения программы в экспериментальной группе уменьшилась доля значимости некоторых ценностных ориентаций в общей картине приоритетов у студентов: «Самостоятельность» (10-12%), «Гедонизм» (около 12%), «Достижения» (около 4-6%). Такие ценности, как «Стимуляция», «Власть», «Конформность» и «Традиции» находятся на низком уровне значимости в обеих группах (доли значимости ниже 5%).

В таблице 5 представлены результаты оценки жизненной позиции личности студентов, участников Программы социально-психологической адаптации. По средним показателям шкал «Активность жизненной позиции» и «Осознанность жизни» в обеих группах отмечена выраженность на среднем уровне, но у студентов контрольной группы выше средний балл, по шкале «Гармония с жизнью» – на высоком уровне.

Таблица 5

Распределение показателей по шкалам опросника «Жизненная позиция личности», чел. и %

Показатель	Уровни					
	низкий		средний		высокий	
	N	в %	N	в %	N	в %
Экспериментальная группа (n=137)						
Активность жизненной позиции	19	13,9	50	36,5	68	49,6
Осознанность жизни	19	13,9	60	43,8	58	42,3
Гармония с жизнью	3	2,2	36	26,3	98	71,5
Контрольная группа (n=193)						
Активность жизненной позиции	16	8,3	66	34,2	111	57,5
Осознанность жизни	11	5,7	73	37,8	109	56,5
Гармония с жизнью	4	2,1	47	24,4	142	73,6

В обеих группах выделяется высокая (более 40%) доля студентов, демонстрирующих высокий уровень показателей по шкале «Гармония с жизнью».

Также у студентов, будущих педагогов, измерялись показатели саморегуляции поведения. Результаты представлены в таблице 6.

Общий уровень саморегуляции у студентов обеих групп одинаков (3,3 балла) и соответствует среднему уровню, что свидетельствует о сходстве степени сформированности навыков саморегуляции поведения у студентов-первокурсников.

Таблица 6

Распределение по уровням показателей саморегуляции поведения, чел. и %

Название шкалы	Уровни					
	Низкий		Средний		Высокий	
	N	в %	N	в %	N	в %
Экспериментальная группа (n=137)						
Планирование целей	25	18,2	**96**	**70,1**	16	11,7
Моделирование значимых условий достижения целей	42	30,7	**84**	**61,3**	11	8,0
Программирование действий	21	15,3	**103**	**75,2**	13	9,5
Оценивание результатов	17	12,4	**104**	**75,9**	16	11,7
Гибкость	28	20,4	**94**	**68,6**	15	10,9
Надежность	17	12,4	**88**	**64,2**	**32**	**23,4**
Настойчивость	17	12,4	**87**	**63,5**	**33**	**24,1**
Общий уровень саморегуляции	26	19,0	**91**	**66,4**	20	14,6
Контрольная группа (n=193)						
Планирование целей	43	22,3	**124**	**64,2**	26	13,5
Моделирование значимых условий достижения целей	63	32,6	**121**	**62,7**	9	4,7
Программирование действий	36	18,7	**136**	**70,5**	21	10,9
Оценивание результатов	40	20,7	**116**	**60,1**	**37**	**19,2**
Гибкость	50	25,9	**126**	**65,3**	17	8,8
Надежность	38	19,7	**121**	**62,7**	**34**	**17,6**
Настойчивость	20	10,4	**146**	**75,6**	27	14,0
Общий уровень саморегуляции	49	25,4	**117**	**60,6**	27	14,0

23,4% студентов экспериментальной группы показали высокий уровень по шкале «Надежность» и 24,1% – высокий уровень по шкале «Настойчивость». В контрольной группе преобладает средний уровень развития навыков саморегуляции поведения. Высокий процент студентов, демонстрирующих высокие уровни саморегуляции, выявлен только по шкалам: «Оценивание результатов» – 19,2% и «Надежность» – 17,6%. Таким образом, экспериментальная группа демонстрирует более сбалансированное распределение навыков саморегуляции, а некоторые улучшились, что может свидетельствовать об эффекте после прохождения Программы.

Оценка самоэффективности в обеих группах показала, что в обеих группах интегральный показатель по сравнению средних находится на среднем уровне. При этом большинство участников в обеих группах (от 51 до 63%) также демонстрируют средний уровень общей самоэффективности.

А вот при оценке жизнестойкости стоит обратить внимание на некоторые различия между контрольной и экспериментальной группами. Все средние значения в контрольной группе выражены на среднем уровне, в экспериментальной же группе по шкалам «Вовлеченность» и «Общая жизнестойкость» средние показатели на высоком уровне. В таблице 7 представлены результаты по шкалам.

Таблица 7

Распределение показателей жизнестойкости по уровням выраженности, чел. и %

Название шкалы	Уровни					
	Низкий		Средний		Высокий	
	N	в %	N	в %	N	в %
Экспериментальная группа (n=137)						
Вовлеченность	14	10,2	37	27,0	**86**	**62,8**
Контроль	14	10,2	60	43,8	**63**	**46,0**
Принятие риска	18	13,1	57	41,6	**62**	**45,3**
Общая жизнестойкость	14	10,2	52	38,0	**71**	**51,8**
Контрольная группа (n=193)						
Вовлеченность	30	15,5	49	25,4	**114**	**59,1**
Контроль	24	12,4	76	39,4	**93**	**48,2**
Принятие риска	29	15,0	77	39,9	**87**	**45,1**
Общая жизнестойкость	28	14,5	57	29,5	**108**	**56,0**

В обеих группах большинство студентов демонстрируют высокие уровни по шкалам вовлеченности (59-62%) и общей жизнестойкости (51-56%). В остальном распределение в уровнях жизнестойкости между экспериментальной и контрольной группами имеет схожие тенденции.

Наконец, дополнительно оценивались личностные характеристик участников Программы социально-психологической адаптации. В обеих группах все средние значения (на уровне Т-баллов) находятся на в диапазоне нормативных показателей, причем в контрольной группе результаты по шкале «Достоверность» свидетельствуют о высокой степени достоверности. В таблице 8 представлены результаты в обеих группах по шкалам.

Таблица 8

Распределение результатов по уровням базисных шкал по методике Мини-Мульт / СМОЛ, чел. и %

Базисные шкалы	Уровни Т-Баллов					
	Ниже нормы		Норма		Выше нормы	
	N	в %	N	в %	N	в %
Экспериментальная группа (n=137)						
1 (Hs) Ипохондрия	30	21,9	86	62,8	**21**	**15,3**
2 (D) Депрессия	0	0,0	**129**	**94,2**	8	5,8
3 (Hy) Истерия	39	28,5	90	65,7	8	5,8
4 (Pd) Психопатия	37	27,0	97	70,8	3	2,2
6 (Pa) Паранойяльность	54	39,4	79	57,7	4	2,9
7 (Pt) Психастения	49	35,8	87	63,5	1	0,7
8 (Sc) Шизоидность	67	48,9	65	47,4	5	3,6
9 (Ma) Гипомания	36	26,3	92	67,2	9	6,6
(L) Ложь	59	43,1	76	55,5	2	1,5
(F) Достоверность	23	16,8	111	81,0	3	2,2
(K) Коррекция	35	25,5	95	69,3	7	5,1
Контрольная группа (n=193)						
1 (Hs) Ипохондрия	40	20,7	133	68,9	**20**	**10,4**
2 (D) Депрессия	2	1,0	**184**	**95,3**	7	3,6
3 (Hy) Истерия	53	27,5	123	63,7	**17**	**8,8**
4 (Pd) Психопатия	59	30,6	131	67,9	3	1,6
6 (Pa) Паранойяльность	50	25,9	138	71,5	5	2,6
7 (Pt) Психастения	76	39,4	115	59,6	2	1,0
8 (Sc) Шизоидность	96	49,7	94	48,7	3	1,6
9 (Ma) Гипомания	47	24,4	140	72,5	6	3,1
(L) Ложь	71	36,8	120	62,2	2	1,0
(F) Достоверность	84	43,5	107	55,4	2	1,0
(K) Коррекция	38	19,7	149	77,2	6	3,1

Большинство студентов в обеих группах показывает нормальные показатели по большинству шкал. В целом, обе группы характеризуются нормальными психологическими профилями, есть небольшие отличия в отдельных показателях.

С помощью непараметрического критерия Т-Вилкоксона произведена оценка сдвигов в исследуемых признаках до и после проведения Программы социально-психологической адаптации. Распределение данных в обеих выборках отличается от нормального, что исключает возможность применения параметрических методов.

В экспериментальной группе статистически значимые различия обнаружены:

– по методике «ШАМ»: «Мотивация достижения» (Тэмп.=2,843 для $\rho \leq 0{,}004$), что подтверждает, что по итогам участия в Программе наблюдается положительный сдвиг у студентов в стремлении к достижению успехов в учебе;

– по методике «СЖО»: не выявлены;

– по методике «Портретный ценностный опросник»: «Стимуляция» (Тэмп.=5,883 для $\rho \leq 0{,}001$), что может указывать на положительный эффект от участия в Программе в части развития личностных качеств, таких как желание к исследованию, новизне, риску, развитию новых навыков и компетенций;

– по методике «Жизненная позиция личности»: «Гармония» (Тэмп.=9,823 для ρ≤0,001), это позволяет предположить, что Программа социально-психологической адаптации оказала воздействие на развитие личностной гармонии, эмоционального баланса и внутреннего спокойствия;

– по методике «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ-2020»: не выявлены;

– по «Шкале общей самоэффективности»: не выявлены;

– по Тесту жизнестойкости: «Вовлеченность» (Тэмп.=5,577 для ρ≤0,001), «Принятие риска» (Тэмп.=2,714 для ρ≤0,007) и «Общая жизнестойкость» (Тэмп.=3,977 для ρ≤0,001), это позволяет предположить, что студенты стали более активными участниками образовательного процесса, стали более позитивно относиться к рисковым ситуациям, готовы преодолевать сложности, чтобы сохранять психологическую устойчивость и адаптироваться к жизненным ситуациям;

– по опроснику СМОЛ: «Коррекция» (Тэмп.=2,122 для ρ≤0,034) и «Шизоидность» (Тэмп.=6,319 для ρ≤0,001), что может указывать на повышение их честности, точности, самостоятельности, предприимчивости, а также развитие навыков адаптации и совладания с проблемами.

В контрольной группе также обнаружены статистически значимые различия, что указывает на протекание процесса развития личности студента в процессе обучения в вузе:

– по методике «ШАМ»: «Познавательная мотивация» (Тэмп.=4,354 для ρ≤0,001), «Мотивация саморазвития», «Интроецированная мотивация» (Тэмп.=2,932 для ρ≤0,003), «Экстернальная мотивация» (Тэмп.=3,104 для ρ≤0,002), «Амотивация» (Тэмп.=4,655 для ρ≤0,001), что указывает на неизбежность изменений мотивационной сферы под влиянием образовательной среды вуза;

– по методике «СЖО»: «Цели» (Тэмп.=3,104 для ρ≤0,002), «Процесс» (Тэмп.=3,104 для ρ≤0,002), «Результат» (Тэмп.=3,104 для ρ≤0,002), «Локус контроля – Жизнь» (Тэмп.=3,104 для ρ≤0,002) и «Общая осмысленность жизни» (Тэмп.=3,104 для ρ≤0,002);

– по методике «Портретный ценностный опросник»: «Самостоятельность» (Тэмп.=2,173 для ρ≤0,03), «Гедонизм» (Тэмп.=3,072 для ρ≤0,002) и «Традиции» (Тэмп.=3,550 для ρ≤0,01), таким образом, переоценка различных ценностей является неотъемлемым процессом обучения;

– по методике «Жизненная позиция личности»: «Активность» (Тэмп.=2,613 для ρ≤0,009), «Осознанность» (Тэмп.=2,176 для ρ≤0,03) и «Гармония» (Тэмп.=10,744 для ρ≤0,001), что может свидетельствовать о природной динамике развития личности студентов;

– по методике «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ-2020»: не выявлены;

– по «Шкале общей самоэффективности»: не выявлены;

– по Тесту жизнестойкости: «Вовлеченность» (Тэмп.=5,668 для ρ≤0,001) и «Общая жизнестойкость» (Тэмп.=1,973 для ρ≤0,048);

– по опроснику СМОЛ: «Шизоидность» (Тэмп.=4,692 для ρ≤0,001), что может указывать на возникновение возможных проблем, в том числе связанных со сменившейся организацией обучения в связи с поступлением в вуз (сессия, пиковые нагрузки в течение года).

Чтобы упростить анализ большого объема данных, дополнительно был применен общенаучный статистический метод – факторный анализ, который позволил сократить 50 проанализированных переменных (шкал) до меньшего числа факторов. Для обработки результатов психодиагностики использовался программный пакет SPSS Statistics ver.23.0 с применением распространенного в факторном анализе метода главных компонент с вращением результирующей нормированной матрицы методом Varimax. В интерпретации результатов учитывались многомерность исследуемых переменных и взаимосвязи между ними, а также уровни корреляций, идущие от большего к меньшему внутри каждого фактора.

В экспериментальной группе после участия в Программе социально-психологической адаптации выделено пять факторов из 12, суммарный процент объясненной дисперсии которых составил 57,91%, вклад в общую дисперсию более 55%, для такого малого числа факторов можно считать значительным. В контрольной группе было выделено пять факторов из 12, суммарный процент объясненной дисперсии которых составил до 46,82%, вклад в общую дисперсию приближен к 50%, что для такого малого числа факторов можно считать значительным. В таблице 9 представлены выявленные факторы для экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования.

Таблица 9

Результаты факторного анализа по всем психодиагностическим методикам, примененным в исследовании, для экспериментальной группы студентов-первокурсников на констатирующем и контрольном этапах

Экспериментальная группа (контрольный этап)		**Контрольная группа (контрольный этап)**	
Название фактора	**Переменные**	**Название фактора**	**Переменные**
Фактор 1 «Мотивационная ресурсность и устойчивость личности»	Общая осмысленность жизни (r=0,93) ЛК-Жизнь (r=0,88) Результат (r=0,87) Общая жизнестойкость (r=0,64) ЛК-Я (r=0,85) Процесс (r=0,87) Цели (r=0,89) Принятие риска (r=0,61) Гармония (r=0,67) Контроль (r=0,61) Общая саморегуляция (r=0,62) Вовлеченность (r=0,56) Настойчивость (r=0,58) Общая самоэффективность (r=0,48) Планирование целей (r=0,42) Моделирование условий достижения целей (r=0,52) Гибкость (r=0,48) Надежность (r=0,5) Мотивация достижения (r=0,63) Познавательная мотивация (r=0,59) Мотивация саморазвития (r=0,58) Амотивация (r=-0,55) Депрессия D (r=-0,51)	Фактор 1 «Смысловой фактор, устойчивость личности»	Общая осмысленность жизни (r=0,79) Локус контроля-Жизнь (r=0,76) Результат (r=0,80) Локус контроля-Я (r=0,66) Процесс (r=0,75) Цели (r=0,69) Гармония (r=0,73) Общая жизнестойкость (r=0,89) Принятие риска (r=0,83) Контроль (r=0,84) Вовлеченность (r=0,80) Моделирование условий достижения целей (r=0,58) Коррекция К (r=0,55) Общая саморегуляция (r=0,52) Общая самоэффективность (r=0,49) Надежность (r=0,44) Депрессия D (r=-0,53)
Фактор 2 «Симптомы дезадаптации»	Психастения PT (r=0,87) Истерия HY (r=0,86) Ипохондрия HS (r=0,84) Психопатия PD (r=0,75) Депрессия D (r=0,68) Паранойяльность 6 PA (r=0,49)	Фактор 2 «Мотивационный фактор»	Мотивация саморазвития (r=0,81) Познавательная мотивация (r=0,79) Мотивация самоуважения (r=0,74)

			Мотивация достижения (r=0,73) Амотивация (r=-0,63)
Фактор 3 «Социальная желательность, внешний контроль»	Коррекция K (r=0,78) Ложь L (r=0,74) Общая жизнестойкость (r=0,56) Вовлеченность (r=0,55) Контроль (r=0,52) Принятие риска (r=0,49) Гипомания MA (r=-0,77) Достоверность F (r=-0,68) Паранойяльность PA (r=-0,6)	Фактор 3 «Симптомы дезадаптации»	Истерия HY (r=0,87) Психастения PT (r=0,86) Ипохондрия HS (r=0,81) Психопатия PD (r=0,73) Депрессия D (r=0,66) Паранойяльность PA (r=0,51)
Фактор 4 «Проактивная саморегуляция»	Оценивание результатов (r=0,76) Программирование действий (r=0,7) Общая саморегуляция (r=0,65) Планирование целей (r=0,62) Моделирование условий достижения целей (r=0,53)	Фактор 4 «Проактивная саморегуляция»	Оценивание результатов (r=0,75) Программирование действий (r=0,73) Общая саморегуляция (r=0,72) Планирование целей (r=0,66) Настойчивость (r=0,55)
Фактор 5 «Жизненная активность»	Осознанность (r=0,75) Активность (r=0,66) Конформность (r=0,53)	Фактор 5 «Жизненная активность»	Активность (r=0,75) Осознанность (r=0,70) Традиции (r=0,67)

В экспериментальной группе:

– первый фактор «Мотивационная ресурсность и устойчивость личности» – мотивационный фактор интегрировался в первый фактор, связанный с саморегуляцией, смысложизненными ориентациями и психологическим благополучием;

– второй фактор «Симптомы дезадаптации» – характеристики невротических расстройств по методике СМОЛ;

– третий фактор «Социальная желательность и внешний контроль» – поведение, зависящее от внешних ожиданий;

– четвертый фактор «Проактивная саморегуляция» – планирование целей и моделирование условий достижения целей;

– пятый фактор «Жизненная активность» – готовность сознательно включаться в жизненные события и поддерживать высокий уровень активности и адаптации.

В контрольной группе:

– первый фактор «Смысловой фактор, устойчивость личности» – осмысленность жизни, принятие ответственности, достижение гармонии и самоэффективности;

– второй фактор «Мотивационный фактор» – включенность в различные виды мотивации;

– третий фактор «Симптомы дезадаптации» – характеристики невротических расстройств по методике СМОЛ;

– четвертый фактор «Проактивная саморегуляция» – планирование целей и моделирование условий достижения целей;

– пятый фактор «Жизненная активность» – готовность сознательно включаться в жизненные события и поддерживать высокий уровень активности и адаптации.

Выводы. Таким образом, апробированная Программа оказала многокомпонентное действие на студентов экспериментальной группы, что подтверждается статистически значимыми различиями, выявленными с помощью критерия Т-Вилкоксона. У студентов-первокурсников экспериментальной группы можно отметить положительные изменения, такие как: повышение стремления к успехам в учебе и достижениям, стимуляция исследовательского интереса, активности, поиск новизны, не боязнь риска, улучшение внутренней гармонии, эмоциональной устойчивости, спокойствия, готовность к преодолению трудностей, развитие честности, самостоятельности, повышение адаптационных возможностей и психологической устойчивости.

В целом Программа социально-психологической адаптации способствовала развития жизнестойкости у студентов, что свидетельствует о ее эффективности. Мотивационные установки, навыки саморегуляции и фундаментальные характеристики личности на данном этапе развить не удалось, но, возможно, это требует более целенаправленной и продолжительной работы.

Факторный анализ позволил выделить основные характеристики студента первого курса, будущего педагога: проактивная саморегуляция, жизненная активность и мотивационная ресурсность отмечены у студентов обеих групп, также схожи и признаки развития дезадаптации. При этом в экспериментальной группе для студентов важно соответствовать ожиданиям общества, контролировать этот процесс, что повышает их жизнестойкость; в контрольной группе самоконтроль в большей мере согласуется с собственными смыслами студента.

Литература:

1. Бодякина, Т.В. Адаптация студентов в процессе обучения в вузе / Т.В. Бодякина, Е.В. Елтошкина // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. – 2025. – № 23. – С. 112-117

2. Григорьева, М.В. Личностные стратегии формирования адаптационной готовности студентов и педагогов / М.В. Григорьева, А.А. Шаров, О.Н. Локаткова // Психолого-педагогические исследования. – 2025. – № 17-3. – С. 164-177

3. Каменева, Г.Н. Особенности социально-психологической адаптации студентов / Г.Н. Каменева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2015. – №1. – С. 67-70

4. Лагунова, Л.В. Ценностные ориентиры педагогов: роль профессиональной языковой подготовки магистрантов, аспирантов и учителей / Л.В. Лагунова, Е.В. Архипова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – № 1-5. – С. 17-30

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Щурова Юлия Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);
кандидат психологических наук, доцент Забабурина Ольга Станиславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРЕССА РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения психологических аспектов стресса в научной литературе, эмпирического исследования психологического стресса у российских и иностранных студентов высших учебных заведений. Актуальность проблемы заключается в противоречии между возрастающей потребностью психологов психологической службы вузов в новых данных об уровне психологического стресса, особенностях переживания стресса российскими и иностранными студентами высших учебных заведений и отсутствием этих данных. Авторы в статье приводят результаты исследования психологических аспектов стресса в зарубежной и отечественной психологии, рассматривают виды стресса, описывают результаты теоретического изучения стресса студентов. Так же в статье представлены результаты эмпирического изучения стресса у российских студентов, обучающихся в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» и студентов из Туркменистана и стран Африки. Авторами статьи проанализированы выявленные различия в уровне психологического стресса, особенностях переживания стресса (степени самоконтроля и эмоциональной

лабильности). Достоверность результатов исследования обеспечивается применением эмпирических методов адекватных целям, задачам и логике исследования. Особое значение авторы придают сочетанию количественной и качественной обработки полученных данных. В статье представлен не только качественный, но и статистический анализ результатов, проведено их обсуждение. В выводах акцент делается на полученных авторами новых данных об уровне стресса, особенностях переживания стресса студентами из России, Туркменистана и стран Африки. На основе анализа результатов исследования намечены пути минимизации отрицательного влияния стресса на студентов высших учебных заведений. Все перечисленное определяет теоретическую и практическую значимость представленных материалов.

Ключевые слова: стресс, психологический стресс, студенты, иностранные студенты, высшие учебные заведения.

Annotation. The article presents the results of a study of the psychological aspects of stress in the scientific literature, as well as an empirical study of psychological stress among Russian and foreign students of higher educational institutions. The relevance of the problem lies in the contradiction between the increasing need of university psychologists for new data on the level of psychological stress and the characteristics of stress experienced by Russian and foreign students of higher educational institutions, and the lack of such data. The authors of the article present the results of a study of the psychological aspects of stress in foreign and domestic psychology, discuss the types of stress, and describe the results of a theoretical study of student stress. The article also presents the results of an empirical study of stress in Russian students studying at the Turgenev Orel State University and students from Turkmenistan and African countries. The authors of the article analyzed the identified differences in the level of psychological stress and the characteristics of stress experience (the degree of self-control and emotional lability). The reliability of the research results is ensured by the use of empirical methods that are appropriate for the goals, objectives, and logic of the study. The authors emphasize the importance of combining quantitative and qualitative analysis of the obtained data. The article presents both qualitative and statistical analysis of the results, as well as their discussion. The conclusions focus on the new data obtained by the authors on the level of stress and the characteristics of stress experience among students from Russia, Turkmenistan, and African countries. Based on the analysis of the research results, ways to minimize the negative impact of stress on university students have been outlined. All of the above determines the theoretical and practical significance of the presented materials.

Key words: stress, psychological stress, students, international students, higher education institutions.

Введение. В последние годы проблема стресса стала актуальной как никогда ранее, особенно в условиях современного общества, где существует высокая нагрузка на психику и эмоциональное состояние людей.

Б.Г. Мещеряков и В.П. Зинченко отмечают, что стресс – это состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах [1]. Изучение стресса в рамках психологии является важным направлением, позволяющим понять механизмы его возникновения и разработать эффективные методики преодоления.

К настоящему времени в зарубежной и отечественной психологии сложилось множество концепций и подходов к определению стресса (Г. Селье, Р. С.Лазарус, Т. Холмс, Р. Раэ, Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев, Л.И. Анциферова, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Е.А. Климов).

Большинство авторов сходятся к единому мнению о том, что стресс это сложный адаптационный процесс к различным изменениям, требующий мобилизации внутренних ресурсов.

Канадский ученый Г. Селье в своих исследованиях подчеркнул значимость неспецифической реакции организма на разные факторы внешней и внутренней среды [6].

Р. Лазарус предложил концепцию, разделяющую физиологический и психологический стресс. Он отметил, что первый связан с реальными раздражителями, а второй возникает из оценки ситуации как угрожающей на основе личных знаний и опыта [2].

В работах Г. Селье и Р. Лазаруса было введено понятие двух типов стресса: положительного и негативного. Положительный стресс (эустрес) возникает при дисбалансе между требованиями и ресурсами человека. Негативный стресс (дистресс) возникает при постоянном или временном нарушении равновесия из-за недостаточности ресурсов.

Важный вклад в изучение стресса внесли концепция системного подхода Б.Ф. Ломова и деятельностный подход А.Н. Леонтьева. Субъектно-деятельностный подход развился на основе идей Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна в работах К.А. Абульхановой-Славской и А.В. Брушлинского.

Проблема стресса имеет особую значимость в период обучения в вузе, это обусловлено множеством факторов, например, таких как переезд, адаптация к новому социальному окружению, сложность осваиваемой профессии и так далее.

Исследователи проблемы стресса студентов Беляева Ю.Н., Шеметова Г.Н., Досов С.В., Дудыкина И.В. отмечают что: «студенческая молодежь попадает в группу риска развития стресса, депрессии и является целевой группой, в которой возможна работа по первичной профилактике, раннему активному выявлению и применению специальных здоровьесберегающих технологий для снижения частоты встречаемости этих состояний» [5, С. 131].

Иностранные студенты весьма подвержены стрессу, так как количество факторов стресса для них увеличивается за счёт таких аспектов, как языковой барьер, культурные различия, отсутствие поддержки родных и близких, незнание местных традиций и норм поведения, необходимость привыкнуть к новой системе образования и т.д. Все эти факторы могут значительно повлиять на уровень стресса у иностранных студентов и осложнить адаптацию к новой жизни и учёбе в другой стране. По данным Е.В. Тихих: «прибыв к месту обучения, иностранные студенты испытывают дезориентацию, бытовой шок, отсутствие поддержки, ограниченные социальные навыки, стереотипы и предубеждения, проходят через спектр негативных переживаний и состояний, таких как злость, грусть, тревога, страх, чувство неуверенности и разочарование. Данный механизм характеризуется «аккультурационным стрессом»» [7, С. 181].

Высокий уровень стресса у иностранных студентов может значительно усложнить их обучение, снизить самооценку и уверенность в себе, повлиять на их физическое и психическое состояние. Вследствие этого, проблема стресса иностранных студентов обучающихся в высших учебных заведениях имеет особую значимость и требует дополнительных исследований.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения психологических аспектов стресса российских и иностранных студентов вуза мы организовали и провели эмпирическое исследование [4].

Эмпирическое исследование проводилось с сентября 2023 года по январь 2024 года. Базой исследования выступило ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева».

В исследовании приняли участие 60 студентов: 20 человек – студенты из Туркменистана, 20 человек – студенты из стран Африки и 20 человек – студенты из России.

Для проведения исследования нами был подобран комплекс диагностических методик, позволяющих адекватно решить задачи исследования. Основные инструменты:

1. Шкала психологического стресса PSM-25 (Лемур-Тесье-Филлион).

Данная методика проводилась нами с целью измерения стрессовых ощущений студентов в соматических, поведенческих и эмоциональных показателях.

2. Методика «Диагностика состояния стресса» (А.О.Прохоров).

Цель: выявить особенности переживания стресса: степень самоконтроля и эмоциональной лабильности в стрессовых условиях.

3. «Человек под дождём» Юринова Н. Графическая психодиагностическая методика.

Цель методики: диагностика уровня стресса, способности человека преодолевать неблагоприятные ситуации, противостоять им.

Для статистической обработки данных мы использовали U-критерий Манна-Уитни.

Проанализировав полученные при проведении эмпирического исследования результаты, мы выявили различия в уровне психологического стресса, особенностях переживания стресса (степени самоконтроля и эмоциональной лабильности) у студентов из России и иностранных студентов.

Анализ результатов показал наличие высокого уровня стрессовых ощущений у 15% испытуемых из России, Туркменистана и Стран Африки. Средний уровень стрессовых ощущений выявлен у 40% испытуемых из России, у 25% студентов из Туркменистана и у 30% студентов из стран Африки. Низкий уровень стрессовых ощущений характерен для 45% испытуемых из России, 60% – испытуемых из Туркменистана и 55% испытуемых из стран Африки. Статистический анализ показал, что высокий и средний уровень стрессовых ощущений преобладает у студентов из России, а низкий уровень характерен для студентов из Туркменистана ($p \leq 0.01$).

Анализируя уровень самоконтроля и эмоциональной лабильности в стрессовых условиях у студентов из различных стран можно

отметить, что высокий уровень самоконтроля и эмоциональной лабильности в стрессовых условиях наблюдается у студентов из стран Африки (90%). Средний уровень самоконтроля и эмоциональной лабильности в стрессовых условиях преобладает среди студентов из России (30%) и Туркменистана (30%). Низкий уровень отмечается исключительно у студентов из России (5%). По результатам статистической обработки данных выявлено, что показатель уровня самоконтроля и эмоциональной лабильности в стрессовых условиях выше у студентов из Африки, чем у студентов из России и Туркменистана ($p \leq 0.01$).

Следовательно, студенты из африканских стран проявляют высокий уровень самоконтроля и эмоциональной стабильности, что свидетельствует о развитых навыках эмоциональной регуляции и высокой устойчивости к стрессу. Эти студенты проявляют себя сдержанно и способны рационально анализировать происходящее, не склонны к выражению раздражения или обвинения других или самого себя. Психологические особенности студентов из России заключаются в том, что многие из них испытывают затруднения с регуляцией своего поведения в стрессовых ситуациях. Студенты с низким уровнем саморегуляции характеризуются частыми проявлениями переутомления и истощения. Они порой оказываются неспособны справиться с эмоциями и теряют контроль в стрессовых ситуациях. Для данной группы студентов крайне важно развивать навыки саморегуляции для эффективного управления стрессом [4].

Так же, во время проведения эмпирического исследования мы вывили некоторые особенности выполнения испытуемыми психодиагностических методик. Российские студенты более ответственно отнеслись к процессу диагностики, чем студенты из Туркменистана и стран Африки. Это отражалось в уточняющих вопросах, задаваемых студентами из России по ходу обследования, высокой концентрации внимания при выполнении заданий. Иностранные студенты часто обсуждали между собой способы выполнения методик и во многих случаях демонстрировали инфантильное отношение к выполнению проективной методики, комментировали сложности при ее выполнении как неумение рисовать, незнание как это делать. Впрочем, необходимы дополнительные исследования, для исключения, в данном случае, механизма защиты психики, изучения влияния воспитания и других факторов обуславливающих формирование личности иностранных студентов в родной для них этнокультурной среде.

Выводы. Таким образом, существуют различия в уровне психологического стресса, особенностях переживания стресса у студентов из России и иностранных студентов. Российские студенты показывают более высокий уровень психологического стресса, чем студенты из Туркменистана и более низкий показатель уровня самоконтроля и эмоциональной лабильности в стрессовых условиях, чем студенты из стран Африки.

Переживание стресса и его особенности могут отличаться у студентов из России и иностранных студентов в связи с различиями в культуре, образовательной системе и особенностями адаптации к проживанию в новой социокультурной среде и обучению в высшем учебном заведении.

Выявленные различия, вероятно, связаны с тем, что иностранные студенты, включенные нашу выборку, в процессе обучения на подготовительном факультете (факультете подготовки иностранных граждан ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева») уже прошли первый этап адаптации к новой этнокультурной и, вероятно, оказавшейся комфортной для них, социально-экономической среде и выработали эффективные стратегии поведения и способы преодоления стрессовых состояний. Тем не менее, для понимания и объяснения данного феномена необходимо проведение дополнительных социально-психологических исследований.

На основе проведённого нами исследования, были сформулированы рекомендации для психологов службы психологического сопровождения вуза, направленные на обеспечение успешной адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении и минимизацию отрицательного влияния на них стресса. Мы считаем, что условиями успешного психолого-педагогического сопровождения студентов с высоким уровнем психологического стресса, такими особенностями переживания стресса, как низкая степень самоконтроля и эмоциональная лабильность будут выступать следующие направления работы психолога вуза:

1. Психологическое просвещение студентов по проблеме психологического стресса и стрессоустойчивости в форме лекций, информационных стендов, практикумов и т.п.
2. Групповые формы работы со студентами в форме тренинговых занятий, что позволит реализовать психокоррекционное и психопрофилактическое направления в работе психолога со студентами, подверженными выраженному психологическому стрессу.
3. Индивидуальное психологическое консультирование, которое предполагает оказание помощи обратившемуся к психологу студенту в понимании природы его проблемы, помощи в решении трудностей, связанных с переживанием стресса, высоким уровнем стресса при обучении в высшем учебном заведении.

В тоже время, как отмечает В.И.Мельников: «для коррекции стресса, кроме специфических мер психологического воздействия, необходимо использовать и общеукрепляющие методы, такие как оптимизация режима дня, хороший отдых, систематическое пребывание на свежем воздухе и рациональное питание, следование сформированной организационной культуре в вузе» [3, С. 91]. Забота о своем здоровье, правильная организация времени и занятия физическими упражнениями играют ключевую роль в снижении уровня стресса у студентов.

Полагаем, что реализация в образовательной среде высшего учебного заведения психологической службой вуза представленных выше направлений работы будет способствовать повышению стрессоустойчивости студентов, повышению степени их самоконтроля и улучшению навыков эмоциональной саморегуляции.

Литература:

1. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – Москва: Наука, 1983. – 368 с.
2. Лазарус, Р.С. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р.С. Лазарус; под ред. Л. Леви // Эмоциональный стресс. – Ленинград: Медицина, 1970. – С. 178-208
3. Мельников, В.И. Стресс студентов и методы его коррекции / В.И. Мельников // Вестник СГУПС: гуманитарные исследования. – 2018. – № 1(3). – С. 86-92
4. Примакова, С.А. Ситуативная и личностная тревожность студентов младшего и старшего курсов высших учебных заведений: дипл. работа. / С.А. Примакова. – Орел, 2024. – 92 с.
5. Психологический профиль студенческой молодежи: уровень стресса и возможности его коррекции / Н. Беляева, Г. Шеметова, С. Досов, И. Дудыкина // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 6. – С. 131-135
6. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Москва: Прогресс, 1982. – 122 с.
7. Тихих, Е.В. Уровень проявления аккультурационного стресса иностранных студентов в условиях поликультурной образовательной среды (на примере СИБГУ имени М.Ф. Решетнева) / Е.В.Тихих // Вестник КГПУ имени В.П. Астафьева. – 2023. – № 1(63). – С. 181-189

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абрамова Ольга Владимировна
Козина Екатерина Михайловна
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ФОРМУЛ НА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЯХ **4**

Акимова Любовь Александровна
Сафонова Виктория Юрьевна
ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССНОЙ МОДЕЛИ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **7**

Александрова Наталья Сергеевна
Мамаев Денис Александрович
ОСВОЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИМИ ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ **9**

Алексеенко Наталья Валериевна
Трофименко Максим Андреевич
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ К ПРОЕКТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **11**

Алексеенко Наталья Валериевна
Чекмез Наталия Антоновна
СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В ПЕРИОД КАНИКУЛ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВВ.) **13**

Амет-Уста Зарема Ремзиевна
Богослова Елена Георгиевна
ИГРА КАК ПРОСТРАНСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА **15**

Амирсаидова Шахноза Мирсагатовна
Соколова Ольга Юрьева
Тюрина Надия Шамильевна
МЕДИА И ИНКЛЮЗИЯ: ОЦЕНКА ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ РФ И УЗБЕКИСТАНА **17**

Артюхина Мария Сергеевна
Губанова Ольга Михайловна
Байбекова Саида Наильевна
ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **20**

Базаева Фатима Умаровна
Сурхаев Магомед Абдулаевич
Осмаева Элиза Исаевна
ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ **22**

Безрукова Наталья Сергеевна
Даричева Мария Вячеславовна
Дюдякова Светлана Владимировна
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕЦЕПТИВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА **25**

Бекиров Сервер Наримановичч
ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА **27**

Бекирова Эльмира Шевкетовна
ШКОЛЬНЫЙ КУРС ИСТОРИИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ **29**

Бекшаев Илья Алексеевич
ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА **31**

Белова Светлана Владимировна
Битюкеева Лариса Харитоновна
Убушаева Виктория Андреевна
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ **34**

Берёзкина Октябрина Игоревна
КОНСТРУИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ШКОЛЫ **36**

Боцоева Анна Владимировна
Лазаренко Лариса Анатольевна
Костенко Лариса Вячеславовна
ПОСЛЕДСТВИЯ ГИПОДИНАМИИ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: ВЛИЯНИЕ НА КОГНИТИВНЫЕ ФУНКЦИИ И АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕШНОСТЬ **39**

Бочаров Александр Васильевич
КРИТЕРИЙ СООТВЕТСТВИЯ ПАРАМЕТРАМ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ **41**

Бубнов Александр Леонидович
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ **43**

Бунеева Елена Васильевна
Митюков Евгений Александрович
ОТРАЖЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ «Я-КОНЦЕПЦИИ» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ А. ПЛАТОНОВА «ВОЗВРАЩЕНИЕ», «НЕОДУШЕВЛЕННЫЙ ВРАГ» **46**

Бура Людмила Викторовна
Пономаренко Екатерина Андреевна
Бура Никита Дмитриевич
РОЛЬ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ТУРИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ **49**

Быстрова Вероника Павловна
Громова Анна Игоревна
Казанцева Галина Алексеевна
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ СИНТЕЗ МУЗЫКИ И ХОРЕОГРАФИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПРЕДМЕТНИКОВ **51**

Быстрова Наталья Васильевна Ремболович Жанна Валериевна Птицына Арина Алексеевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	53
Быстрова Наталья Васильевна Зиновьева Светлана Анатольевна Петровский Александр Михайлович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЧАТ-БОТ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗЕ	55
Васильева Милена Михайловна Дмитриева Степанида Николаевна	ТРЕНИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	57
Везетиу Екатерина Викторовна Горшкова Марина Абдуловна	ФАКТОРЫ, ОКАЗЫВАЮЩИЕ ВЛИЯНИЕ НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА	60
Везетиу Ксения Петровна Вовк Екатерина Владимировна	ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ПУТЕМ КОМПЛЕКСНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ	62
Веселова Елена Леонидовна Глузман Александр Владимирович Селимов Эдем Ридванович	ВОЗНИКНОВЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ФОРТЕПИАННЫХ ШКОЛ В РОССИИ (XIX В.)	65
Вилкова Алевтина Владимировна Ковтуненко Любовь Васильевна Лукашенко Дмитрий Владимирович	ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ	68
Вовк Екатерина Владимировна	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ РЕКЛАМЫ НА СТУДЕНЧЕСКУЮ АУДИТОРИЮ	71
Волкова Александра Сергеевна Койкова Эльзара Имдатовна	ПОЗИТИВНОЕ И ДЕСТРУКТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ ПОДРОСТКОВЫХ СУБКУЛЬТУР НА ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЦЕННОСТЕЙ	73
Габеркорн Ирина Ивановна Емельянова Наталья Сергеевна	МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	76
Гавриловский Юрий Сергеевич	ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ НА УСПЕШНОСТЬ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ	79
Гайкова Татьяна Петровна Пелевина Ульяна Витальевна	ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА	81
Галустян Ольга Владимировна Фокин Николай Игоревич Пальчикова Галина Сергеевна	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА	84
Гладких Владислав Игоревич	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СУВОРОВЦЕВ КАК АСПЕКТ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ	86
Глузман Александр Владимирович Веселова Елена Леонидовна Селимов Эдем Ридванович	СИСТЕМА МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПИАНИСТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО	88
Глузман Александр Владимирович Ромаева Наталья Борисовна Лактионов Виктор Викторович	ОСОБЕННОСТИ НЕФОРМАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	90
Глузман Александр Владимирович Спиридонов Борис Николаевич	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ	93
Голубева Ольга Владиславовна Шкунова Анжелика Аркадьевна Булганина Светлана Викторовна	ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ БЕРЕЖЛИВОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	96
Горбунова Наталья Владимировна Иванова Екатерина Юрьевна	ПРИМЕНЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	98
Гордеева Екатерина Николаевна Иванов Константин Юрьевич	ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПОЛИЦЕЙСКИХ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	102
Гордиенко Татьяна Петровна Петросян Арман Григорьевич	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ МЕДИАЦИИ В СТРУКТУРУ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ШКОЛЫ	104
Гордиенко Татьяна Петровна Колесник Екатерина Сергеевна	ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ ПРЕОДОЛЕВАТЬ УЧЕБНЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	107
Готовцева Нюргустана Геннадьевна Корякина Татьяна Григорьевна Андросова Мария Ивановна	ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ	110
Грибкова Ольга Владимировна Каргина Наталья Вячеславовна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	112

Даричева Мария Вячеславовна Минеева Ольга Александровна Дриженко Мария Александровна	ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ SCRUM-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	114
Денисова Алевтина Владимировна	МУЗЫКАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	117
Дёрина Наталья Владимировна Рабина Екатерина Игоревна	ОСОЗНАНИЕ ЦЕННОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ В КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	119
Джафарова Оксана Сергеевна	МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОБОГАЩЕНИЮ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АНИМАЦИИ	122
Дмитриева Степанида Николаевна	РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ВСЕРОССИЙСКОГО ПРОЕКТА «СИРИУС.ЛЕТО»	124
Долецкая Светлана Валентиновна	ПРОБЛЕМА НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ С.И. ГЕССЕНА	126
Егорова Юлия Николаевна Болотова Марина Ивановна Москалева Юлия Анатольевна	РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	129
Ерофеева Лариса Викторовна Приятелева Яна Александрова Шипицина Надежда Михайловна	ОСНОВЫ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	131
Зайцева Екатерина Игоревна Беляева Людмила Вячеславовна Каштанова Светлана Николаевна	К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	133
Зотова Татьяна Александровна Яночкина Светлана Анатольевна	ИЗУЧЕНИЕ МОТИВОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА ОТЖТ ОРИПС – ФИЛИАЛА ПРИВГУПС	136
Зубова Светлана Павловна Лысогорова Людмила Васильевна Старцева Наталья Валерьевна	ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ	138
Зыков Игорь Евгеньевич	К СОДЕРЖАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ НАСЕКОМЫХ ЛЕСНЫХ БИОЦЕНОЗОВ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ЗООЛОГИИ	140
Иванова Екатерина Юрьевна Игнатова Анастасия Ивановна	РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	143
Ivashova Elizaveta Evgenievna	РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ ИИ-ИНСТРУМЕНТОВ	147
Ивлева Яна Анатольевна	ПОПЫТКИ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1984 г. (НА ПРИМЕРЕ ЕВПАТОРИИ)	149
Игнатова Ольга Ивановна Бура Людмила Викторовна Бура Никита Дмитриевич	КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО ВНУТРЕННЕЙ АВТОНОМИИ: ОБРАЗОВАНИЕ ДОСТОИНСТВА В УСЛОВИЯХ КОГНИТИВНОЙ ТУРБУЛЕНТНОСТИ	151
Кадырова Карина Камильевна	ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА МОТИВАЦИЮ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	154
Кайманова Виктория Николаевна	НАУЧНЫЙ АСПЕКТ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ НА ОСНОВЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА	156
Кайманова Виктория Николаевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ НА ОСНОВЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА	159
Каландырец Юлия Андреевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ	161
Калашникова Светлана Георгиевна Щербакова Наталья Николаевна	РЕГИОНАЛЬНЫЙ ТЕКСТ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	163
Карпенко Алёна Владимировна Порфирьева Анастасия Александровна Карнаухова Вероника Александровна	ФОТОГРАФИЯ КАК ФЕНОМЕН ИСКУССТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ГРАФИЧЕСКИХ ДИЗАЙНЕРОВ	166
Картавая Юлия Константиновна Семенченко Александр Сергеевич	ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	169
Качалов Роман Николаевич	ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	171

Квасюк Елена Николаевна Путистина Ольга Владимировна Лисицына Татьяна Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНОГО КУРСА «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ»	173
Кириллова Ирина Игоревна Сирица Екатерина Александровна	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	175
Киселев Руслан Александрович Редько Сергей Станиславович Хамгоков Мурадин Мухамедович	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РАБОТЫ С ПИСТОЛЕТОМ ПО ПРИНЯТИЮ ПОЛОЖЕНИЙ ДЛЯ СТРЕЛЬБЫ ИЗ-ЗА УКРЫТИЙ	177
Клюева Марина Игоревна Пронина Наталья Сергеевна Кузьмин Роберт Алексеевич	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	180
Клюева Марина Игоревна Соликова Анастасия Вадимовна Назарова Дарья Андреевна	СИНТЕЗ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДИК И ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ И ЧТЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	183
Кобзаренко Максим Владимирович Плотникова Елена Николаевна	УЛУЧШЕНИЕ КАЧЕСТВА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПУТЕМ ИХ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ЖАНРАМИ ЖИВОПИСИ	185
Коваленко Екатерина Дмитриевна	ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ И УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	187
Козырев Антон Сергеевич Ломоносова Алена Михайловна Шимичев Алексей Сергеевич	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСЦЕНИРОВОК И РОЛЕВЫХ ИГР ПРИ РАБОТЕ НАД ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ	189
Койкова Эльзара Имдатовна	ВЛИЯНИЕ ВОЛОНТЕРСТВА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	191
Колдина Маргарита Игоревна Федотов Юрий Александрович Тихонова Наталья Александровна	АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	194
Колокольникова Зульфия Ульфатовна Глёкова Алёна Сергеевна Глёков Евгений Федорович	ПИОНЕРСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК ПРОСТРАНСТВО ВЗРОСЛЕНИЯ ПОДРОСТКА: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	196
Колосова Наталия Николаевна Цверкун Татьяна Витальевна	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ «КОСМОС В КУБЕ»	198
Колпачева Ольга Юрьевна Сиволобова Нелли Алекандровна Авдеева Лилия Николаевна	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ	201
Коноплянский Дмитрий Алексеевич	ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОИЗВОДСТВЕННЫЕ КЛАСТЕРЫ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	203
Корякина Татьяна Григорьевна Прокопьева Мария Михайловна Калитина Мария Владимировна	ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ	206
Косач Елена Владимировна	РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	208
Костенко Ирина Вячеславовна	РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ	210
Кот Татьяна Викторовна	ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ	212
Кощеева Олеся Сергеевна Горохова Ксения Романовна Колдина Маргарита Игоревна	АНАЛИЗ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	215
Круподерова Елена Петровна Круподёрова Климентина Руслановна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ ЗАПРОСОВ УЧИТЕЛЕЙ	217
Круподёрова Климентина Руслановна Матвеева Василиса Алексеевна	ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ	219
Круподерова Елена Петровна Панова Ирина Валентиновна Круподёрова Климентина Руслановна	ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ	222
Круподерова Елена Петровна Умрилова Ольга Александровна	МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА К ИЗУЧЕНИЮ ИНФОРМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ	224

Кузнецова Екатерина Андреевна Винникова Ирина Сергеевна Шустова Ксения Вадимовна	РОЛЬ ФИНАНСОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕДОТВРАЩЕНИИ ДОЛГОВОЙ НАГРУЗКИ НАСЕЛЕНИЯ	226
Кузнецова Светлана Валерьевна Михайловский Роман Александрович	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОГО ВУЗА ПРИ ВНЕДРЕНИИ ТЕХНОЛОГИИ ВИДЕОПРОИЗВОДСТВА	228
Курицын Владислав Романович Тимохина Татьяна Васильевна	РАЗВИТИЕ ПАТРИОТИЗМА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА ЭКОЛОГИЯ	231
Ланина Светлана Юрьевна	ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	233
Ланина Светлана Юрьевна Плащевая Елена Викторовна Нигей Надежда Викторовна	ПРОЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ МЕДИЦИНСКОЙ ИНФОРМАТИКИ: ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ	235
Лапшова Анна Владимировна Зиновьева Светлана Анатольевна Преснякова Оксана Анатольевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	237
Леонов Павел Игоревич	К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	239
Лопанова Елена Валентиновна Савина Наталья Викторовна	САМООРГАНИЗАЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ	241
Лутовина Екатерина Емельяновна Чикенева Ирина Валерьевна	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СФЕРЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ	243
Ляшенко Станислав Евгеньевич	МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ UX/UI-ДИЗАЙНА, КАК АКТУАЛЬНОМУ НАПРАВЛЕНИЮ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА	246
Мазкина Ольга Борисовна Ковтуненко Любовь Васильевна Енин Алексей Владимирович	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА	249
Макаренко Юлия Владимировна Крафт Анастасия Вадимовна	ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА: ГЛАВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ, ПРИНЦИПЫ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ	251
Максименко Анна Евгеньевна Коденко Иван Юрьевич	СКУЛЬПТУРА В ЭТНИЧЕСКОМ ИСКУССТВЕ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ДУХОВНО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	254
Максимова Ева Олеговна	РОЛЬ МУЛЬТФИЛЬМОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ	256
Мальцева Светлана Михайловна Нагорнов Евгений Александрович Строганов Дмитрий Александрович	ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЗНАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ИДЕИ «ФИЛОСОФСКОГО ЗОМБИ»	259
Малютина Татьяна Владимировна Цыганкова Ольга Юрьевна	ПРИМЕНЕНИЕ СИМУЛЯЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ ВРАЧА АКУШЕРА-ГИНЕКОЛОГА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	261
Мардар Диана Александровна Верблюдова Дарина Александровна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА	263
Машкова Алиса Сергеевна Балыков Вячеслав Витальевич Аль-Хаяни Муаадх Гамаль Мохаммед	МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	265
Меньшикова Мария Петровна	СТРУКТУРА И УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АСПИРАНТОВ	268
Милинский Алексей Юрьевич	ИНЖЕНЕРНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	271
Моуравова Марина Лазаровна Макоева Фатима Сослановна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	273
Мухамедвалеева Елена Анатольевна	ОБОГАЩЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ОПЫТА СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	277
Мырза Николай Николаевич	ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА	279
Мыхнюк Мария Ивановна Жалова Инна Николаевна	ШКОЛЬНАЯ ВОСПИТЫВАЮЩАЯ СРЕДА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНО-ДЕЗАДАПТИРОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	282

Мякишева Мария Владимировна	РАЗВИТИЕ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	284
Мясникова Елизавета Ивановна Серова Юлия Ивановна Каштанова Светлана Николаевна	ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ РЕЧЕВОГО И КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	287
Насибуллина Анися Дамировна Сень Екатерина Анатольевна	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	290
Низамутдинова Гульназ Фаридовна Терехина Юлия Вячеславовна	ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ТУРИЗМ»	293
Никитина Людмила Николаевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА	296
Никитина Надежда Александровна Чеберева Ольга Николаевна Яковлева Светлана Игоревна	ЭСТЕТИКА СОБЫТИЯ: ПРИНЦИПЫ И ПРАКТИКИ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ АЙДЕНТИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ФЕСТИВАЛЯ	298
Новиков Петр Васильевич	РЕФЛЕКСИЯ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ ЛИЧНОСТНОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	300
Новиков Артем Петрович Филатов Андрей Игоревич Филатова Ольга Николаевна	ВЛИЯНИЕ РЕЛИГИИ НА ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ	302
Овсепян Геворг Мартинович Светлова Анна Павловна Горошко Ольга Владимировна	О НАПРАВЛЕНИЯХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «АДМИНИСТРАТИВНОЕ ПРАВО» СЛУШАТЕЛЯМ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КРЫМСКОГО ФИЛИАЛА КРАСНОДАРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА МВД РОССИИ	304
Павлова Анна Сергеевна Саплинова Мария Александровна Ушакова Елена Викторовна	КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ В ОБЛАСТИ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА	306
Панкратов Сергей Борисович Минеева Ольга Александровна Филатова Ольга Николаевна	КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ	309
Пономарёва Елена Юрьевна	ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ	311
Попов Максим Николаевич Черников Евгений Александрович	СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНОЙ ПОЗИЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА	313
Пронина Наталья Сергеевна Войнова Анна Владимировна Шамов Александр Николаевич	ПРИЕМЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	316
Прохорова Мария Петровна Шкунова Анжелика Аркадьевна Булганина Светлана Викторовна	ВЫБОР ФОРМ САМООБРАЗОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ	318
Ратуева Ольга Николаевна Лазуткина Елена Владимировна Болсуновская Галина Константиновна	ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ТУРИСТСКОГО ПРОФИЛЯ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»	320
Реутова Виктория Владимировна	ВНЕДРЕНИЕ ДОКАЗАТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРАКТИКУ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ, МЕТОДЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ	322
Романов Владимир Алексеевич Глузман Неля Анатольевна	МЕНТОРСТВО КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	325
Романова Галина Александровна	ПРОВОКАТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА – НОУ-ХАУ ИЛИ РЕТРОИННОВАЦИЯ?	327
Романова Мария Никифоровна	ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРАТОРА ПО УПРАВЛЕНИЮ АДАПТАЦИОННЫМ ПЕРИОДОМ НА ПЕРВОМ КУРСЕ	329
Романова Мария Никифоровна Садовников Константин Николаевич	ФАКУЛЬТАТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ДЕРЕВООБРАБОТКЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ	332
Рудакова Ольга Александровна	КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА ИССЛЕДОВАНИЯ САМООБУЧЕНИЯ	334
Руденко Алина Васильевна	ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ЭТАПЫ ВНЕДРЕНИЯ ИДЕИ «ПРОЛЕТАРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА» В СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ В 1920-1930 ГГ.	337

Самойленко Наталия Борисовна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПОЛИТОЛОГОВ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ГЛОБАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛОКАЛЬНЫЕ РЕШЕНИЯ	340
Селимов Эдем Ридванович Глузман Александр Владимирович Веселова Елена Леонидовна	КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ	342
Семенычева Ксения Николаевна Сураева Елена Владимировна Медведева Елена Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ	344
Серёжникова Раиса Кузьминична	ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА	347
Серёжникова Раиса Кузьминична	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМООРГАНИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	351
Скира Елена Васильевна	СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА РЕШЕНИЮ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	354
Скрябина Татьяна Олеговна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВКЛАД М.В. НЕЧКИНОЙ В СИСТЕМУ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	356
Соколова Юлия Николаевна Карпушина Лариса Павловна Заварыкина Альбина Рифятовна	МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	358
Сорвачева Ирина Дмитриевна Чернецкая Елизавета Андреевна	СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА	360
Софронова Лидия Владимировна Строганов Дмитрий Александрович Мальцева Светлана Михайловна	ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ УКРЕПЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	363
Старцева Наталья Валерьевна	ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОДКАСТИНГА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ У ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (АНГЛИЙСКИЙ)	365
Стафеева Анастасия Владимировна Иванова Светлана Сергеевна	АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНОГО КОМПОНЕНТА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	368
Стафеева Анастасия Владимировна Иванова Светлана Сергеевна Комин Виктор Сергеевич	АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	370
Таран Александр Николаевич Файрушин Тимур Аликович Донченко Владимир Евгеньевич	РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИИ И СИЛОВОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ УПРАЖНЕНИЙ СТРЕЛЬБ СТОЯ ИЗ АВТОМАТА КАЛАШНИКОВА	373
Тельнова Жанна Николаевна	ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ	375
Тутова Ольга Васильевна	ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ПРЕСТУПЛЕНИЯМ, СОВЕРШАЕМЫМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	377
Тюников Андрей Александрович	СООТНОШЕНИЕ ТРЕБУЕМОГО И ДЕЙСТВИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ В РОССИИ 1917-1930 ГОДОВ	379
Ушакова Елена Викторовна Алиханов Георгий Валерианович	ПРОФОРИЕНТАЦИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРАКТИКА	381
Феоктистова Олеся Владимировна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К МОДЕЛИРОВАНИЮ СОВРЕМЕННОГО УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА	383
Фетисов Александр Сергеевич Картоева Мадина Курейшевна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ	385
Фурсенко Татьяна Фёдоровна Дехтярский Эдуард Александрович	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ	388
Фурсенко Татьяна Фёдоровна Маймур Мария Евгеньевна	ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-СТИЛЕВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ФОРТЕПИАННОМ АНСАМБЛЕ	390
Фурсенко Татьяна Фёдоровна Трухин Игорь Андреевич	РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ	392
Фурсенко Татьяна Фёдоровна Шимко Мария Михайловна	ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	394

Хабаров Дмитрий Валентинович Муханов Юрий Викторович Чебаев Андрей Алексеевич	О ФОРМИРОВАНИИ КОМПЛЕКСНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ НА РАСКРЫТИИ КИБЕР-ПРЕСТУПЛЕНИЙ	396
Ханова Татьяна Геннадьевна Вершинина Ульяна Сергеевна Ревина Ирина Юрьевна	ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КИТАЯ И РОССИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НОРМАТИВНЫХ ОСНОВ	399
Ханова Татьяна Геннадьевна Кудинова Елизавета Ивановна Монова Татьяна Сергеевна	ВЛИЯНИЕ МОДЕЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА	402
Ханова Татьяна Геннадьевна Серова Екатерина Алексеевна Саюнова Ольга Валерьевна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УЧАСТИЮ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	404
Харабаджах Мелия Наримановна	СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ	406
Хижак Наталья Петровна Пернонина Анна Юрьевна	МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	409
Хрулёва Алина Алексеевна	МЕТОД ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ АВТОНОМНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	411
Царапкина Юлия Михайловна Грасс Татьяна Петровна Ивашова Ольга Николаевна	РОЛЬ КОМАНДНЫХ ПРОЕКТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИДЕРСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА	414
Челнокова Елена Александровна Киселева Анастасия Павловна Зимин Юрий Сергеевич	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ	416
Челнокова Елена Александровна Писарева Виктория Александровна Птицына Арина Алексеевна	ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	419
Челнокова Елена Александровна Хижная Анна Владимировна Крылова Татьяна Валентиновна	ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ	421
Челнокова Елена Александровна Хижная Анна Владимировна Крылова Татьяна Валентиновна	ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНЫЙ КУРС КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ	423
Челпанова Марина Михайловна	ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	426
Чернечкин Иван Александрович	ЭЛЕМЕНТЫ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ 8 КЛАССА	428
Чернозем Яна Вячеславовна	СУЩНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНЯТИЯ «ОБРАЗ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У КУРСАНТОВ-ПСИХОЛОГОВ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ	430
Черных Юлиана Станиславовна Макарова Ольга Владимировна	ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АРАБСКОЙ АУДИТОРИИ	432
Шведова Лариса Евгеньевна	ПРИМЕНЕНИЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ГРАФИКА»	436
Шилаева Нина Константиновна Рябых Анастасия Денисовна Казаков Алексей Сергеевич	ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ AR ПРИЛОЖЕНИЙ (КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК)	438
Ширяев Павел Олегович	НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СПОРТИВНОГО ТАЛАНТА У ДЕТЕЙ В КИТАЕ В УСЛОВИЯХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	440
Шобонова Любовь Юрьевна Разоренов Василий Александрович Житникова Наталья Евгеньевна	ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	443
Шушунова Вероника Андреевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ ИЗО ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ЗПР: МЕТОДЫ, ПОДХОДЫ, УСЛОВИЯ	445
Ягенич Лариса Викторовна Коган Юлия Николаевна	ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ЧЕРЕЗ СИСТЕМНУЮ РАБОТУ СО СЛОВАРЁМ, ИНТЕГРИРОВАННУЮ В ПОВСЕДНЕВНУЮ ЯЗЫКОВУЮ ПРАКТИКУ	447

Яковенко Кирилл Сергеевич	**ОЦЕНКА СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ ИИ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**	**449**
Ярцева Елена Яковлевна	**МАССОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК**	**451**
ПСИХОЛОГИЯ		
Бабаева Анастасия Александровна Пономарёва Елена Юрьевна	**ВОЗДЕЙСТВИЕ СТРЕССОВЫХ ФАКТОРОВ И НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫХ ПЕРИОДОВ НА ЖИЗНЕННУЮ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ**	**453**
Бура Людмила Викторовна Бура Никита Дмитриевич	**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЗДАНИЯ КОМАНДНО-ЦЕЛЕВОЙ МОТИВАЦИИ ДЛЯ НОВЫХ ЧЛЕНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРУППЫ**	**456**
Коданева Михалина Сергеевна Журя Татьяна Федоровна	**ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ХАРАКТЕРИСТИКАХ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**	**458**
Козина Юлия Васильевна Моцовкина Елена Владимировна	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕВИАЦИЙ СРЕДИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**	**462**
Колесникова Ирина Геннадьевна Моренкова Виктория Сергеевна	**ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОГРАММЫ «ДОРОГА К ВНУТРЕННЕМУ «Я»»: АНАЛИЗ САМООЦЕНКИ И САМООТНОШЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В СИТУАЦИИ БУЛЛИНГА**	**464**
Куимова Наталья Николаевна Моренкова Виктория Сергеевна	**СВЯЗЬ МЕЖДУ ИНТЕНСИВНЫМ ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТА И МОТИВАЦИЕЙ К УЧЕБЕ У ПОДРОСТКОВ**	**467**
Куимова Наталья Николаевна Калинина Ирина Владимировна Трудолюбова Ася Михайловна	**ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**	**470**
Лебедев Игорь Михайлович Камаева Татьяна Андреевна	**ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ КРИТИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ НА СНИЖЕНИЕ ДЕСТРУКТИВНОГО ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ**	**472**
Литвиненко Игорь Геннадьевич	**ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕМУ КАК ПРЕДИКТОРЫ ОБРАЗА БУДУЩЕГО ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ**	**478**
Литвиненко Игорь Геннадьевич Бура Людмила Викторовна	**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗА БУДУЩЕГО ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ: ИДЕНТИФИКАЦИЯ ПРЕДИКТОРОВ**	**480**
Степанюк Екатерина Ивановна	**ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ НА ЭТАПЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ ВОССОЕДИНЕННЫХ РЕГИОНОВ РОССИИ**	**483**
Щурова Юлия Евгеньевна Забабурина Ольга Станиславовна	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРЕССА РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**	**488**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 89. Часть 2.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 29.10.2025. Сдано в набор 05.11.2025. Дата выхода 21.11.2025
Формат 205х285. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 57,75.
Тираж 500 экз. Свободная цена.